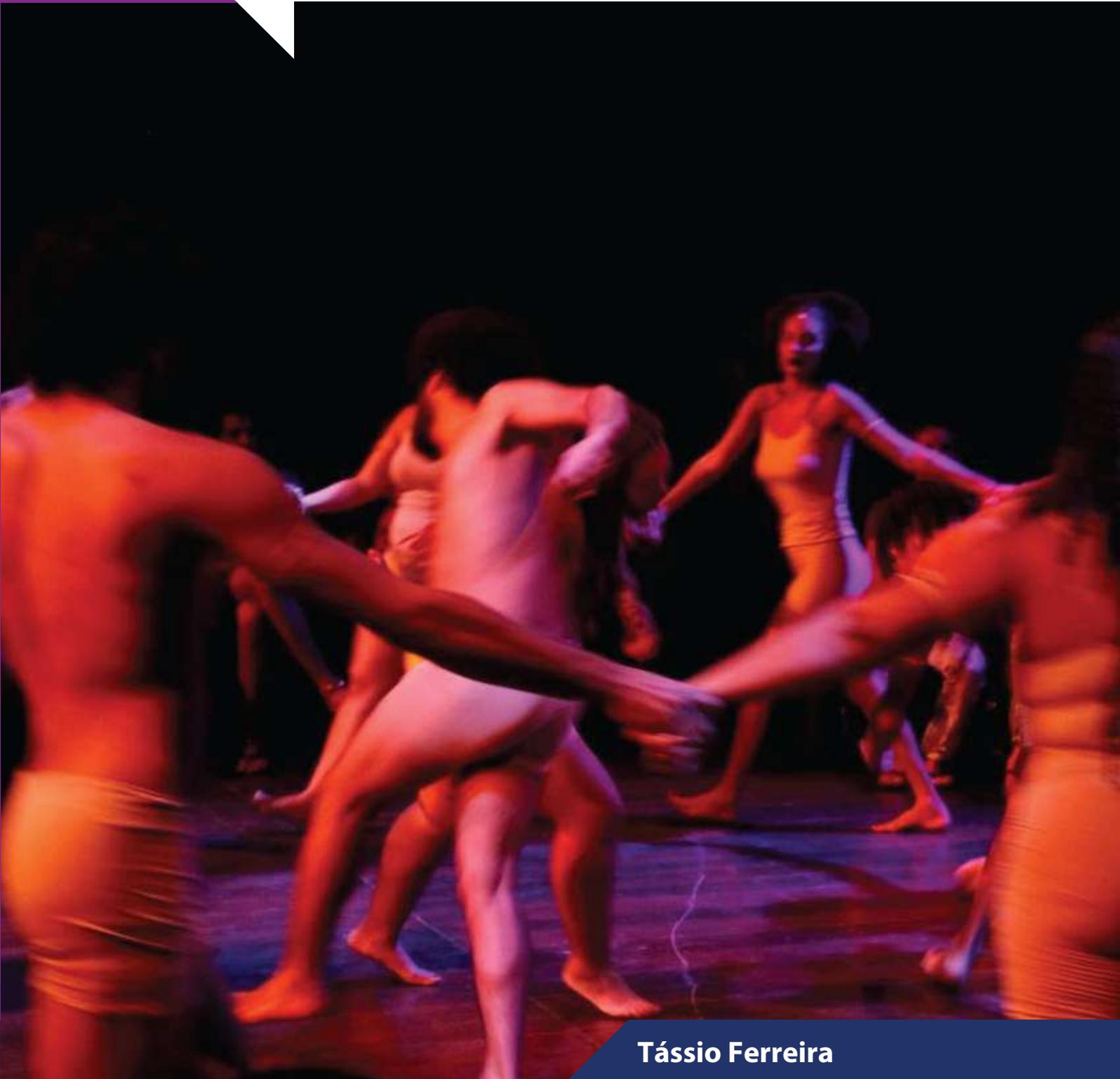




**Licenciatura em Teatro**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



**Tássio Ferreira**

# **Oficina de Práticas Pedagógicas I Relações Étnico-Raciais**

**OFICINA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS I**  
Relações Étnico-Raciais



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE TEATRO  
LICENCIATURA EM TEATRO

*Tássio Ferreira*

OFICINA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS I  
Relações Étnico-Raciais

Salvador  
2021

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva  
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Pró-Reitor: Penildon Silva Filho  
Escola de Teatro  
Diretora (pro tempore): Hebe Alves da Silva

Superintendência de Educação a  
Distância -SEAD  
Superintendente  
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais  
CTE-SEAD  
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional  
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB  
Andréa Leitão

## Licenciatura em Teatro

Coordenador:  
Mateus Schimith

## Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais  
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &  
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação  
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico  
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Imagem de capa: Cris Lima

Equipe de Revisão:  
Julio Neves Pereira  
Simone Bueno Borges

Equipe Design  
Supervisão: Haenz Gutierrez Quintana;  
Danilo Barros

Editoração / Ilustração:  
Bruno Deminco; Davi Cohen; Luana  
Andrade; Michele Duran de Souza Ribeiro;  
Rafael Moreno Pipino de Andrade; Amanda  
Soares Fahel; Amanda dos Santos Braga;  
Ingrid Barretto.

Design de Interfaces:  
Danilo Barros

Equipe Audiovisual

Direção:  
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:  
Daiane dos Santos; Victor Gonçalves

Câmera, teleprompter e edição  
Gleyson Público; Valdinei Matos

Edição:  
Maria Giulia Santos; Adriane Santos; Alan  
Leonel

Videografismos e Animação:  
Camila Correia; Gean Almeida; Mateus  
Santana.

Edição de Áudio/trilha sonora:  
Mateus Aragão; Filipe Pires Aragão.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

F383 Ferreira, Tássio.  
Oficina de práticas pedagógicas I: relações étnico-raciais / Tássio Ferreira. - Salvador:  
UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021.  
54 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro na  
modalidade EaD da UFBA.

ISBN: 978-65-5631-043-5

1. Teatro - Estudo e ensino (Superior). 2. Relações étnicas. 3. Relações raciais. 4. Negros  
- Educação - Brasil. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Universidade  
Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 37

# SUMÁRIO

<b>Mini Currículo do Autor</b>	<b>6</b>
<b>Carta de Apresentação</b>	<b>6</b>
<b>Introdução</b>	<b>7</b>
<b>UNIDADE TEMÁTICA 1</b>	<b>9</b>
<b>Educação para Pessoas Negras no Brasil: Breve Panorama Histórico</b>	<b>9</b>
1.1 – A formação das Confrarias Negras	12
1.2 – A Constituição Cidadã e os seus desdobramentos	14
1.3 – O Teatro de Abdias Nascimento e a primeira escola para pessoas negras	15
1.4 – Educação pelas diferenças: os dispositivos legais	17
1.5 – A lei 11.645/08 existe para quem?: sobre a desculturação, silenciamento e invisibilidade	20
<b>UNIDADE TEMÁTICA 2</b>	<b>28</b>
<b>Identidades Brasileiras</b>	<b>28</b>
2.1 – Para compreender raça, etnia, identidade e racismo	29
2.2 – Caderno de sequências didáticas	35
2.2.1– Sequência 01 – Identidade através do espelho	35
2.2.2– Sequência 02 – Árvore Étnico-Genealógica	36
2.2.3– Sequência 03 – Máscaras Africanas	36
2.2.4– Sequência 04 – Genocídio da População Negro-Indígena no Brasil	40
<b>UNIDADE TEMÁTICA 3</b>	<b>43</b>
<b>Empretecendo o ensino do teatro: pedagogias afrodiaspóricas</b>	<b>43</b>
3.1 – As ensinagens e o terreiro como escola não oficializada	44
3.2 – Experiências pedagógicas afrocentradas	45
3.2.1– Pedagogia do Baobá de Eduardo David de Oliveira	46
3.2.2– Pedagogia de Allan da Rosa	48
3.2.3– Pretagogia de Sandra Petit	49
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>52</b>

## MINI CURRÍCULO DO AUTOR

### Tássio Ferreira

Nasceu em Salvador-Ba (1989). Multi artista da Cena. É professor Assistente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Centro de Formação em Artes e Comunicação (CFAC). Doutor e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA), Pós-graduado em Arte na Educação pela Faculdade Afonso Cláudio (FAAC), Licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Bahia. É Líder do Grupo de Pesquisa ALDEIA - Núcleo de Pesquisas Afro-brasileiras em Artes, Tradições e Ensinações na Diáspora (CNPq/UFSB). Atualmente, pesquisa sobre Pedagogias Afrodiaspóricas para formação docente em Artes, Culturas Africanas e Afro-brasileiras, Performance Negra e o Candomblé Congo-Angola como estratégia de ensino das Artes Cênicas. É fundador e diretor artístico do Coletivo Hedônicos, Coletivo AFRO(en)CENA e Taata dya Nkisi (Sacerdote) do Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi (Simões Filho-Ba).

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro/a Cursista,

Toma Kwizaa! Seja bem-vindo/a à Oficina de Prática Pedagógica I – Relações Étnico-Raciais. A casa é de vocês, mas eu tomo a varanda emprestada para que possamos prostrar um pouco sobre a nossa história.

De início, saúdo aqui a ancestralidade dos/as Africanos/as e seus descendentes em diáspora na figura mítica de Pambu Nzila, Exu, divindade da comunicação, do ir e vir, das tecnologias do pensamento, do movimento, do ontem e do hoje. Que sua força recaia sobre estes estudos, possibilitando conexões diversas sob o prisma da encruzilhada. Laroyê! Kiuá! Salve Maíra, divindade profeta ancestral Tupi-Guarani e seu poder de transmutação, de mudança, de criação. Salve a terra, o fogo, o ar, as águas e os ventos! Salve todo o conhecimento do povo negro-indígena que foi invisibilizado nas Escolas e nas Universidades! Salve a encantaria! Salve as Macumbagens brasileiras! Salvem as histórias que saem da boca no hálito quente das mais velhas! Salve os unguentos, garrafadas, a medicina das folhas! Salve a música tradicional! Salve os tambores! Salve o corpo descolonizado e sua resistência! Salve o cheio das matas e a ressaca do mar! Salvem os contornos que os rios fazem, nos ensinando a dinâmica de gingar para lidar com os intempéries da vida!

Saúdo aqui a ancestralidade de cada um de vocês, estudantes da turma de Licenciatura em Teatro. Que a capacidade de reinvenção cênica ajude a criar um ambiente verdadeiramente horizontal nas Escolas, fortalecendo a luta antirracista. De mãos dadas, em círculo, potencializaremos as nossas forças com os corpos conectados.

Kandandu Nguunzu!

(abraço forte)

**Tássio Ferreira**

# INTRODUÇÃO

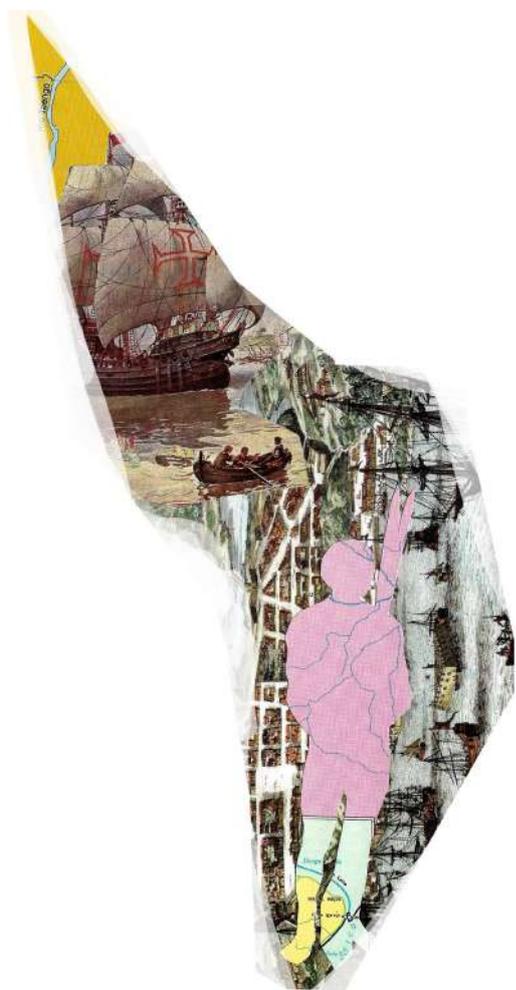


Figura 01 – Fragmento 1 de “Multidões e Apagamentos”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

A educação, entendida como processo de humanização, tem sido uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais educam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por estes saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais do século XXI? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para se construir uma nova teoria crítica da educação que se debruce com seriedade pelas questões aqui colocadas? (GOMES, 2019)

Este componente tem por objetivo, dentre outras coisas, protagonizar a cosmovisão negro-indígena como conhecimento ancestral oficial nos espaços de ensino. O convite aqui é voltar os olhares para a história de formação do povo brasileiro – aquela história que nos foi negada na escola, carnavalizando os homens e mulheres negro-indígenas em datas comemorativas – provocando a inversão do pensamento colonial, apresentando outras possibilidades epistemológicas. Vamos recontar a nossa história?

Este componente se divide em 3 unidades temáticas para que possamos melhor saborear os conteúdos. Na primeira unidade temática, discutiremos um pouco sobre o engendramento da educação para pessoas negra-indígenas no Brasil, e de como os

movimentos sociais foram importantes para pressionar uma mudança do ponto de vista da legislação brasileira, regulamentando ações de reparação social em vários níveis, sobretudo na Educação. Ainda nesta unidade, discutiremos sobre a Escola que temos e a ideia de invisibilidade, silenciamento e desculturação das pessoas negro-indígenas e os reais efeitos das Leis 10.639/03 e a 11.645/08 na paisagem e currículo escolar.

A segunda unidade temática insere a discussão sobre as Identidades Brasileiras. Há um mito que surge no início do século XX que trata do nosso país como democrático do ponto de vista das questões raciais (O Mito da Democracia Racial). Isto justificado pela Constituição Federal de 1988 que regulamenta o princípio constitucional da igualdade, ou seja:

**Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

**I** - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

**II** - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

**III** - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

**IV** - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

**V** - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

**VI** - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

**VII** - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

**VIII** - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

**IX** - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

(BRASIL, 1988)

Estes e outros artigos são dispostos na lei, mas o que na prática nós vemos? Uma sociedade desigual, verticalizada entre os brancos que mandam e as maiorias negro-indígenas que ocupam sempre posições de subalternidade. Não somos um país democrático apesar do regime assim ser oficializado. Portanto, precisamos discutir sobre os conceitos de raça, etnia, racismo e identidade. Pautando a problemática étnico-racial deste país, certamente construiremos um lugar horizontal em que as diferenças sejam tratadas como tais, sem a homogeneização das relações.

Por fim, a terceira unidade temática empenha uma conversa sobre as pedagogias negrorreferenciadas no âmbito das práticas da cena, estimulando o alargamento do repertório de referencial didático-metodológico que contemple as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no processo de ensinagem em nosso país.

# UNIDADE TEMÁTICA 1

## Histórico da educação para pessoas negras no Brasil: breve panorama histórico

Como resultado dessa desintegração marginalizadora, temos o aluno ‘ausente’ do seu processo de aprendizagem e carente de sua própria identidade cultural (MACHADO, 2002, p.57).

A Educação no Brasil é criada a partir de referenciais eurocentrados e durante muito tempo excluiu-se dois grandes protagonistas do processo: pessoas negras e indígenas. Com isso, afastando o povo de sua Cultura e Educação, inicia-se a criação de um país deseducado em relação à sua ancestralidade, e, conseqüentemente, não presente em nenhum processo educacional, nem se reconhecendo neste.

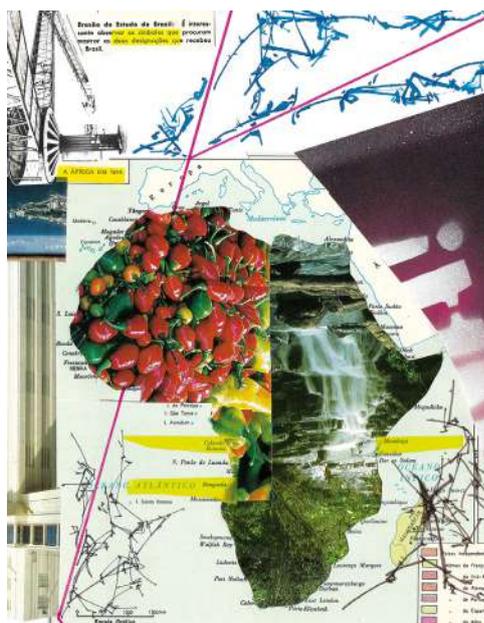


Figura 02 – Fragmento 1 de “Oxum - Lapa - Pólvora (AfroMetroViario)”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

Obviamente que a exclusão dos/as estudantes negros/as do processo educacional se arrasta desde o desgracioso processo de escravidão no Brasil.

Precisamente em 17 de fevereiro de 1854 a Constituição Federal, em seu decreto N° 1.331-A, outorga:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1° Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2° Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3° Os escravos.

Art. 105. Os Directores que não professarem a Religião Catholica Apostolica Romana serão obrigados a ter nos collegios hum Sacerdote para os alumnos dessa communhão.

(BRASIL, 1854) (grifo nosso)

Escravos não eram considerados gente. Era uma espécie de objeto qualquer, que rendia trabalho, produtividade e status social. Obviamente que objetos não estudavam – não tinham este direito. E as pessoas negras que não eram escravizadas? Além de provar judicialmente sua condição de livres, não dispunham deste tempo “livre”, precisavam sobreviver:

Art. 70. Às lições ordinarias das escolas não poderão ser admittidos alumnos menores de 5 annos, e maiores de 15.

Art. 71. Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem. **Alunos negros adultos estudam se houver tempo em horas livres.**

(ibid, 1854) (grifo nosso)

Em outro momento da Constituição, o horário reservado para o ensino a pessoas negras era apenas à noite, se o professor tivesse disponibilidade de carga horária para tal.

### **BUXIXO (Você Sabia?)**

#### **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Desde o século XIX, como visto, desenha-se o ensino para jovens e adultos, hoje conhecido como EJA. Você sabia que esta modalidade de ensino tem uma raiz Colonial?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2018)

Na prática, de modo geral, não vemos uma metodologia de ensino específica que atenda estes corpos cansados de trabalhar, esquecidos de normas cultas de escrita, com dificuldade de articulação de um pensamento crítico e carentes de contextualizações com relação e proximidade à sua realidade. Tudo isso pensando em uma expressão de pensamento hegemônica branca, por um viés eurocêntrico, que muitas vezes é muito distante da cosmovisão de parte da população negra.

Acerca desta modalidade de ensino, na contemporaneidade, vemos que além de uma manobra política para invisibilização desta população, há um descompromisso, aqui refletido de forma geral, entre a classe docente, que se mostra desinteressada em um olhar especial para os estudantes – em sua maioria pessoas negras que frequentam turmas noturnas nas escolas da rede estadual na Bahia.

O pesquisador Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, em seu texto *Negros e Educação no Brasil*, compondo o livro *500 anos de Educação no Brasil* (2000), faz uma investigação interessante, descortinando parte desta inverdade no percurso da educação para pessoas

negras, com a criação de cursos noturnos, em fins do século XIX, logo após o decreto N° 1.331-A, já referido. Gonçalves nos apresenta outro decreto, N° 7.031 de 06 de setembro de 1876, em cujo texto é feita uma reforma na modalidade de ensino primário e secundário, proposto pelo então Ministro e Secretário de Estado dos negócios do Império do Brasil (1879), o senhor Carlos Leôncio Carvalho. O documento institui a obrigatoriedade do ensino dos 07 aos 14 anos, eliminando a proibição de escravos frequentarem a escola pública (p.327). Estes cursos poderiam ser criados por iniciativa pública ou privada.

Obviamente que esta não foi uma ação universal no Brasil. No Rio Grande do Sul “[...] não só havia escolas que não admitiam a hipótese de matricular escravos como também se negavam a aceitar os negros livres e libertos” (PERES, 1995, p.106 apud GONÇALVES, 2000, p.327).

Não é demais lembrar a você que o processo civilizatório de colonização brasileira se deu pelo ideal cristão, portanto a educação brasileira vai surgir dentro dos moldes eurocentrados, na perspectiva do cristianismo. O que acontecia era que os cursos que surgiram com o decreto, em sua maioria, eram capitaneados por abolicionistas, republicanos ou combatentes críticos da Igreja Católica. Estes cursos envolviam a pessoa negra em causas abolicionistas, fomentando moralidades e civilidade – inclusive, inconcebíveis para pessoas negras e seus descendentes, na lógica do pensamento branco hegemônico. Na realidade, Gonçalves aponta que não se tem muitos registros sobre estes cursos, e se, de fato, havia presença de pessoas negras.

### AZUELANDO

13 de maio de 1888?

Em 13 de maio de 1888, foi sancionada a Lei Imperial n.º 3.353, popularmente conhecida por Lei Áurea. Em tese a lei extingue de uma vez por todas o regime de escravidão no país. Mas, quem disse que os grilhões deixaram nosso povo? Estando livre, no Brasil, o que faria um homem ou mulher negra? Como iniciar, de fato, uma vida social? É difícil se pensar. “Os negros foram entregues à própria sorte” (GONÇALVES, 2000, p.328)

### ATIVIDADE

Seguindo o debate acerca da Lei da abolição e seus desdobramentos na contemporaneidade, assista ao documentário A última Abolição (2017), da diretora Alice Gomes, disponível no link: < <https://www.youtube.com/watch?v=s9pn31D2tPE> > (acesso em 10/02/2021). Elabore um mapa conceitual com as ideias chaves apresentadas no documentário, contrastando com a reflexão da vida da maioria da população negra e indígena de sua cidade.



Figura 03 – Fragmento 1 de “Sombra e Transmutação”  
Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

## 1.1 A formação das Confrarias Negras

Alguns estudos nos revelam que a educação da população negra ficou a cargo das Confrarias Negras. Seriam eles os empenhadores de uma educação e escolarização. Porém, o pesquisador Luiz Alberto Oliveira Gonçalves desmonta essa teoria, alertando-nos de que esta emancipação educacional através destas confrarias não aconteceu; talvez outra alienação, nutrindo de perversidade a noção de sociedade furtada nas senzalas, bem como a tentativa de apagamento de qualquer resquício de ancestralidade Africana.

Valente (1994 apud GONÇALVES, 2000, p.329) argumenta que o cristianismo reforçou as políticas colonialistas, inclusive punindo com castigos e ameaça os escravizados que fugiam, chegando até a excomunicação – neste caso, sentenciando a morte social. Àquela altura, sem identidade, sem existência social, sem inclusão, sem ser visto enquanto humano, era penoso demais não fazer parte daquele regime religioso, ainda que não fosse exatamente algo que se relacionasse com a história de seus ancestrais na diáspora. A perversão começa com os conhecidos batismos coletivos e a alteração nos nomes originais pelas Marias, Angélicas, Joanas, Josés, Joãos, por exemplo.

O mais absurdo desta história é pensar que quem se interessou pela conversão do povo negro ao catolicismo não foram os senhores de engenho, como se pensava, mas a própria Igreja. Os senhores eram indiferentes aos cultos africanos na senzala. A igreja, sim, se incomodou com as práticas ditas satânicas, porque eram desconhecidas por elas, denominando-as de seitas. Desse modo, como argumenta Gonçalves (2000), incutiram-se valores cristãos e perseguiram-se as práticas religiosas consideradas ocultas, influenciando a criação de leis que proibiam os cultos afro-brasileiros, isto se arrastando até o século XX.

Já desconfiado desse arrojado projeto de reestruturação de poder e domínio sobre a corte portuguesa, Nascimento (2012) vem esmiuçar ainda mais esta investidura:

Para o Estado, a conquista material era vista como instrumento de acumulação de riquezas e poder. Para a Igreja Católica, a conquista espiritual era instrumento de recomposição e ampliação do “rebanho” católico, diminuído e ameaçado na Europa pela ação da Reforma Protestante. Por meio de serviços religiosos, a Igreja Católica no Brasil implantou para os colonos o atendimento nas primeiras igrejas e capelas, colégios, irmandades, seminários e dioceses, geralmente a cargo dos Bispos e Sacerdotes do Clero regular. Exerciam o controle sobre a vida religiosa, intelectual e moral de toda a sociedade colonial. (p.82)

Com isso, o projeto é posto à mesa, evidenciando monopólio religioso, mercantilista com o domínio na oferta por serviços diversos [“missas, batizados, casamentos, enterros, festas, peregrinações, irmandades” (ibid, p.82)], alargamento de riquezas materiais, com convênios diretos estabelecido com o Estado (padroado) e controle social e regulação de moralidades com um jeitinho bem conservador. Homogeneizando, padronizando, a Igreja Católica é a principal influenciadora das questões políticas, sociais, educacionais e morais. Ser cristão era a certeza de pertencimento desta estrutural social pré-determinada como ideal para inclusão na sociedade.

Para pessoas negras, obviamente que todo este discurso de recalque ainda conseguia ser mais torpe. A ideologia cristã era reprocessada com as sobras e servida fria pelo colonizador. “No catolicismo imposto às classes populares a figura do Cristo revelado no novo testamento é praticamente desconhecida” (OLIVEIRA, 1973, p.07). Não bastasse engolir “goela abaixo” os dogmas cristãos, foi reservado ao povo negro o refugio da religião católica:

[...] Assim, a catequese dos africanos no Brasil não se fez acompanhar de um processo que pressupusesse, antes de mais nada, a aquisição da leitura. Na realidade, não se buscava decifrar no Novo Testamento as mensagens do Cristo Revelado (GONÇALVES, 2000, p.321).

O que se dizia é que este era um catolicismo popular, no qual prevaleciam nos cultos aos santos como base religiosa. Não se divulgava uma ideia complexa de Cristo e de sua missão social e religiosa. Importava aos pretos e pretas conhecerem a Virgem Maria e os santos. A leitura ensinada era instrumental e rasa. Não havia uma leitura de mundo, mas a decodificação dos códigos linguísticos, sem um olhar crítico.



Figura 04 – Fragmento 2 de “Multidões e Apagamentos”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

### **BUXIXO (Você Sabia?)**

Você conhece alguma Confraria Negra na sua cidade? Você percebe com essas Confrarias têm forte relação com expressões das Tradições Africanas e Afro-brasileiras, principalmente em suas celebrações públicas?

Uma das Confrarias mais antigas e conhecidas é a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, composta apenas por mulheres negras, que precisam ser vinculadas a um Terreiro de Candomblé, não importando a nação deste (Ketu, Djeje, Angola, dentre outras). Essa irmandade é instalada atualmente na cidade de Cachoeira, recôncavo da Bahia. Para adentrar à irmandade elas precisam se submeter a uma espécie de estágio que comprove a sua fé. Esse período tem duração de 3 anos, conhecido por Irmã da Bolsa. Depois de aceitas, há possibilidade de ascensão a cargos de diretoria que se dá a cada três anos.

As confrarias eram capitaneadas por padres brancos, os quais, além de enquadrar os homens e mulheres pretas na redoma cristã, queriam também apartá-los da igreja frequentada por pessoas brancas. Foi uma solução simples para resolver um mal estar social real: “[...] mandavam seus escravos à missa, entretanto não suportavam conviver com o mau cheiro exalado por eles” (HOORNAERT, 1983 apud GONÇALVES, 2000, p.332). Obviamente que a grande ideia aqui era separar a igreja das pessoas brancas da igreja da população negra.

Pense comigo, diante dos fatos, se evidencia a premissa de que as Confrarias Negras não foram responsáveis pela educação das pessoas negras no século XIX. A grande questão era mesmo a reestruturação de moralidades, arrancando das almas negras os repugnáveis costumes de sua ancestralidade. Ou melhor, essa doutrina “[...] funcionava como uma técnica social de influência de comportamentos” (GONÇALVES, 2000, p.339).

## 1.2 A constituição cidadã e seus desdobramentos

Com o advento da Constituição Cidadã (1988), determinou-se a prática do racismo como crime inafiançável. O Estado brasileiro junto aos movimentos sociais vem produzindo políticas públicas que visem corrigir a desigualdade étnico-racial, bem como garantir os direitos de alguns segmentos da sociedade. Contudo, o que se vê na prática, no cotidiano nacional, ainda é o racismo semeado em todas as instâncias sociais. Isto afasta o/a estudante negro da escola, quando não, impede sua permanência nela .



Figura 05 – Fragmento 2 de “Sombra e Transmutação”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

A propósito, segundo a autora Lídia Nunes Cunha (2005), o processo de escolarização das pessoas negras só começa a acontecer, de fato, entre os anos 1920 e 1930. Período em que temos início a um pequeno sistema de educação pública sendo erigido pelos Estados Nacionais. Vale lembrar que, até então, as práticas de ensino ficavam a cargo dos voluntários, religiosos, instituições beneficentes ou custeio privado. É a primeira vez que o Estado assume o processo de escolarização como projeto político. Caberia à escola a homogeneização e adestramento de pessoas para serem absorvidos pelo sistema industrial que estava para se consolidar. A escola teria o papel de preparar os corpos para a disciplina e obediência do sistema industrial, como prática de inserção – discurso político do governo em questão.

Para alguns intelectuais, as políticas de imigração tinham outra face nas práticas de eugenia; o discurso jurídico tinha

outra face simbolizada na sugestiva frase “caso de polícia”, que se materializava na desautorização dos indivíduos perante seus corpos apropriados pelo Estado. (CUNHA, 2005, p.74)

Com isso, não é difícil de imaginar que a Escola não era lugar para pessoas negras. Pesquisadores de diferentes frentes ideológicas por muitos anos auxiliaram a proliferação de ideias racistas acerca desse processo. Impregnados das práticas eugenistas, sutilmente registraram nos anais a teoria da incapacidade intelectual da pessoa negra em conseguir manter e negociar sua liberdade em um país em processo de modernização, como afirma Cunha (ibid, p.77). Consolida-se o pensamento da benevolência ou baixo desenvolvimento intelectual, como justificativa para a ausência de uma educação de qualidade e que respeite as diferenças culturais e ancestrais de cada povo.

### 1.3 O teatro de Abdias Nascimento e a primeira escola para pessoas negras

Você conhece Abdias Nascimento? Você conhece o Teatro Experimental do Negro? Você conhece a primeira Escola para alfabetização artística e letramento de pessoas negras do Brasil?

Em 1930, apenas com 16 anos, o artista, pensador, educador, diretor teatral, dramaturgo, ator, antropólogo Abdias Nascimento inicia o seu envolvimento com atos públicos, promovido pela Frente Negra Brasileira na luta diária pelo fim da segregação racial. Quatorze anos mais tarde Abdias cria o Teatro Experimental do Negro (TEN), espaço de luta e resistência que alicerça o audacioso processo de escolarização de pessoas negras. Processo este que está para além da decodificação de signos linguísticos, objetivando o próprio entendimento de que a pessoa negra pode e deve ser capaz de se reconhecer como membro da sociedade, como ser pensante, capaz, - afirmando a sua ancestralidade, desviando dos ideais do branqueamento, em favor de um discurso contra hegemônico.

O próprio Abdias Nascimento dizia que a necessidade de fundação desse movimento foi inspirada pelo imperativo de organização social da gente de cor, tendo em vista a elevação de seu nível cultural e seus valores individuais. O corpo de artistas do TEN era composto por empregadas domésticas, operários e moradores das favelas, dentre outros – todo o elenco era composto por pessoas negras.

Abdias Nascimento, juntamente com o TEN, realizaram a Convenção Nacional do Negro (1945) e o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950). Momentos em que Abdias Nascimento convoca a comunidade negra para repensar sobre teorias racistas arraigadas no cotidiano, bem como teorias antropológicas-sociológicas que ainda consolidam o mito da democracia racial no Brasil. Além disto, Abdias Nascimento propunha a discussão da organização do trabalho das empregadas domésticas<sup>1</sup>, campanhas diversas acerca da alfabetização e teses que se manifestassem contra o racismo. Além disso, Nascimento

---

1 Somente foi organizada em 02 de abril 2012, na gestão da então presidente Dilma Rousseff, com a emenda constitucional PEC 66/2012, conhecida como PEC das Domésticas.

capitaneou a edição de alguns periódicos dedicados à discussão de temas concernentes às questões relativas a comunidades de pessoas negras, à difusão da cultura negra e à organização política. São eles: O Quilombo (1948 a 1950) e Senzala (1946).

Para seguir na militância, investindo com veemência na criação artística com o seu discurso essencialmente direcionado à pessoa negra, primeiro era necessário alfabetizar os seus pares, para que pudessem ser inseridos no universo dramático das suas peças. Para tal, o TEN oferecia programas de alfabetização e inserção cultural (iniciação cultural), sendo que as peças do grupo eram a principal base para a elaboração do material didático. Além disso, Nascimento foi pioneiro em outras ações:

Abdias Nascimento pertencia aos quadros do antigo PTB e, após o golpe militar de 1964, mesmo vivendo no exílio, participou da formação do PDT. Quando voltou ao Brasil, em 1981, liderou a criação do Movimento Negro do PDT.

Tornou-se o primeiro deputado federal negro que dedicou seu mandato prioritariamente à luta contra o racismo. Nesse período, apresentou projetos de lei que definiram o racismo como crime e criaram mecanismos de ação compensatória, visando diminuir as desigualdades que atingem os negros na sociedade brasileira. (NASCIMENTO, E. L., 2014, p.11)

Abdias Nascimento abre portas sociais e institucionais para que o grupo à frente do Movimento Negro surgisse com força, pressionando as frentes políticas do país. É aquilo que a pesquisadora e professora Nilma Lino Gomes intitulou de Movimento Negro Educador, através de mobilizações políticas, educacionais, culturais, sociais, religiosas, dentre outros, originadas da junção de diversas organizações e pessoas que lutam contra o racismo.

Abdias Nascimento foi Senador (1991 e 1997-1999), Secretário de Defesa e Promoção das Populações Afro-brasileiras (1991-1994) no Rio de Janeiro. E no final da década de 90 (1999-2000) assume a Secretaria Estadual de Cidadania e Direitos Humanos do Rio de Janeiro.



Figura 06 – Fragmento 1 de “Grito”  
Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

### AZUELANDO

Em 1945 o Teatro Experimental do Negro (TEN) estreia no Theatro Municipal do Rio de Janeiro com o espetáculo O Imperador Jones, do dramaturgo Eugene O’Neill (1888-1953). A montagem do grupo de atores e atrizes amadores recebeu muitos elogios, sobretudo a atuação do protagonista Aguinaldo Camargo. A partir disso, o TEN investe em uma dramaturgia brasileira que protagonizasse a pessoa negra em cena, encenando os espetáculos: Aruanda (1948) de Joaquim Ribeiro, Filhos de Santo (1949) de Joaquim Moraes de Pinho, Sortilégio (1957) de Abdias Nascimento, dentre outros.

Muitos atores e atrizes se formam no TEN e seguem trabalhando em Teatro, TV e Cinema, a exemplo de Ruth de Souza, Haroldo Costa, Léa Garcia, José Maria Monteiro, dentre outros/as artistas.

Você já leu algum texto encenado pelo TEN? Você já leu algum texto teatral que evidencie as questões étnico-raciais na cena?

## 1.4 Educação pelas diferenças: os dispositivos legais

Dez anos após a promulgação da constituição brasileira reformulada, são criados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) na tentativa de assegurar um plano de ensino nacional. A ideia era privilegiar conteúdos a serem ensinados no panorama geral para conhecimento de toda nação, bem como conteúdos específicos, de acordo com a história e necessidade de cada Estado brasileiro:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando de um lado, respeitar diversidades regionais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998).

Os PCN's ambicionam uma educação multicultural, que contemple o conhecimento nacional, bem como as manifestações culturais particulares do país. Porém, o que se tem são parâmetros que homogeneizam a educação brasileira, tornando o programa de ensino engessado, discriminatório e excludente no sentido de pensar uma educação plural.

Em 2001 (entre 31 de agosto e 08 de setembro) na cidade de Durban, África do Sul, aconteceu a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância – ou Conferência de Durban – como ficou conhecida. O evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) com fins de discussão e combate ao racismo e ódio aos estrangeiros. Dentre muitas pautas, uma delas dizia respeito à compensação para a África e Ásia daqueles países que comercializavam pessoas negras entre os séculos XV e XIX. Nesse importante acontecimento, o Brasil reconhece internacionalmente a problemática do racismo institucionalmente e se compromete a reparar sobretudo na educação e no trabalho.

Com a pressão social do Movimento Negro, instituições privadas, membros da sociedade civil, em 2003 é promulgada a Lei 10.639, que deveria assegurar que nas instituições públicas e privadas de ensino no Brasil, desde a educação fundamental até o ensino médio, fosse obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, por todas as disciplinas, sobretudo em língua portuguesa, história e artes:

## O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

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

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

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

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

O governo, pela primeira vez, pensa em estratégias de reparação social e combate ao racismo dentro da sociedade, trazendo a reflexão, inicialmente, para o ambiente de construção de saberes e valores: a Escola.

Com a promulgação dessa lei, projetos transversais e multiculturais puderam ser desenvolvidos, sobretudo nas disciplinas Literatura, História e Artes. Pesquisas acadêmicas surgiram de modo mais significativo, mas a escola brasileira não foi preparada para o trabalho com a Cultura Africana e Afro-brasileira. A propósito, temos uma Escola em que prevaleciam os valores europeus, com a cultura do branqueamento e a ideologia do recalque (MACHADO, 2002) da dominação. Aqueles que não se enquadravam, eram discriminados. Além disto, apesar do Brasil ser um Estado laico, somos todos os dias, ainda na contemporaneidade, confrontados com os valores cristãos que, com pouco fôlego, ainda chegam ao senso comum em repartições públicas.

A disputa religiosa se acirra com a crescente ascensão social da religião protestante<sup>2</sup>, intolerante, que ganha cada vez mais espaço dentro na política brasileira. É difícil para algum estudante que não se enquadre no perfil branco, heterossexual e cristão (com seu desdobramento protestante e suas derivações neopentecostais), permanecer na escola pública e concluir com êxito sua formação básica.

A lei 10.639 tem pouco fôlego na prática real do ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Prevalcem as escolas com profissionais despreparados para trabalhar com sua própria história que lhe foi negada, cerceada por valores distantes dos reais. Pensando nisso, o Governo Federal cria, em 2006, Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O vasto material contém fundamentos didáticos para o trabalho voltado à igualdade racial, desde a educação infantil até a universidade, com a formação de professores. Este trabalho é um marco referencial de grande valia, porque acaba criando um paradigma epistêmico, já que antes de 2006 não havia nenhum documento parecido que investisse na organização metodológica do ensino da educação e relações étnico-raciais.

2 Do protestantismo original se desdobram novas seitas neopentecostais que se auto intitulam protestantes. Podemos incluir as igrejas: Batista, batista reformada, batista em células, Pentecostal, Testemunhas de Jeová, Assembleia de Deus, Ministério Internacional, Universal do Reino de Deus e muitas outras instituições.



Em 2005, no Município de Salvador, houve esforços reunidos em torno da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre docentes da Universidade Federal da Bahia e da rede, para a criação de novas diretrizes curriculares para a implantação do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. O projeto previu estudos voltados às relações étnico-raciais, com conteúdo específico para todas as disciplinas (português, matemática, teatro, dança etc), resultando num material didático com textos de docentes da UFBA, distribuído em todas as escolas. Além disso, a SMEC promoveu em 2008 uma formação para 165 docentes da rede, retomando o uso do material didático criado em 2005, além de ventilar novas discussões na área.

Apesar dos dispositivos legais regulamentarem o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, estas ainda se tornam eletivas no cenário nacional. Em sua maioria, os docentes da educação básica insistem em carregar a cruz e a coroa de espinhos da ignorância geral das temáticas, vitimizando sua capacidade de pensar África e a diáspora nas disciplinas que ministram, justificando a questão como problema no seu percurso formativo docente, carentes de tais conteúdos.

Além disso, o trabalho em questão acaba tornando-se militância e resistência dos e das profissionais que desempenham projetos e ações educacionais com os enfoques discutidos. As escolas que desenvolvem projetos transdisciplinares ainda tratam da cultura afro como apanhado alegórico, não colaborando com a desconstrução dos estereótipos já consagrados.

## 1.5 A LEI 11.645/08 EXISTE PARA QUEM?: SOBRE A DESCULTURAÇÃO, SILENCIAMENTO E INVISIBILIDADE

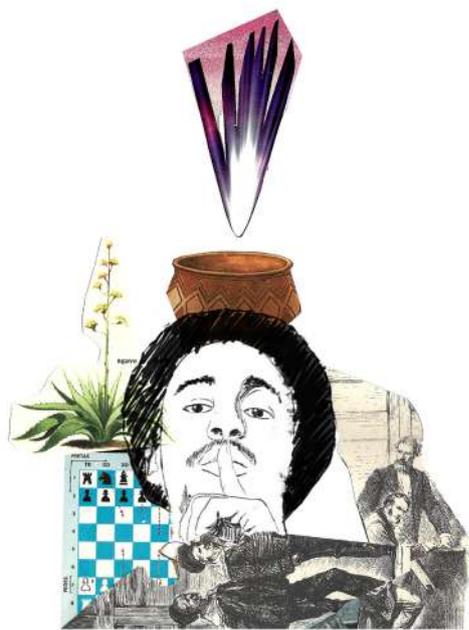


Figura 08 – Fragmento 1 de “Luz e Silêncio”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

Branquear o negro, portanto, é torná-lo acessível à ideologia do recalque, ponto de partida para a construção da inferioridade e subserviência. (MACHADO, 2002, p. 58)

Parece que dezesseis anos não foram suficientes para que a educação brasileira aprendesse a falar de si, de sua forma de expressão, de sua história, incluindo nesse bojo as pessoas negras e indígenas e o cruzamento das matrizes culturais.

Ora, o que me ocorre é que talvez tenha acontecido um apagão generalizado no país, reprogramando nossas mentes para que esqueçamos a história e cultura dos povos africanos e indígenas. Ninguém sabe, ninguém viu.

É preciso que consideremos as palavras de Vanda Machado quando esta se refere a problemas globais do entendimento da relevância da cultura africana e afro-brasileira, e da escória que é reservada à mesma no programa de ensino brasileiro:

- vivemos numa sociedade pluricultural, cujo processo civilizatório tende a afirmar apenas valores da sociedade oficial, que é branca;
- a educação oficial tem contribuído para a formação de pessoas 'iguais', numa perspectiva de dominação a fim de obter, principalmente, proveitos materiais;
- a escola, como aparelho ideológico do Estado, na sua prática, tende a ignorar os valores culturais negros, seu universo simbólico, incutindo nas crianças os padrões e estereótipos da ideologia do branqueamento;
- o conhecimento é transmitido em pacotes pré-programados, sem muita relação com as vivências das crianças negras (2002, p. 55 e 56).

Segundo Machado, acontece um processo de desculturação negra (podemos incluir também a questão indígena). Esse processo passa desde os modos de se portar, se vestir, gostos etc. Normalmente, as meninas dão a ver rapidamente os sintomas: alisamento de cabelo, uso de maquiagem apropriada para pele branca, não entendimento de sua cor, raça, sempre se auto referindo como morena, às vezes, até mesmo branca.

Desculturar a pessoa negra/indígena é entregá-la de bandeja para a cultura do recalque. Recalcada, esta deve se adequar, se encaixar na frente dominante do país. Passa a consumir seguindo padrões, fazendo a moeda branca girar<sup>3</sup>, afastando-se cada vez mais de sua realidade, dos modos de se perceber no mundo. Sem referências, torna-se silenciado.

Aliás, o silenciamento é outra reflexão sugerida pela pesquisadora e professora Vanda Machado. Ela aponta que depois de apagada sua referência cultural, restará à pessoa negra o silenciamento perante a sua existência na sociedade. Silêncio aqui definido como anulação de si. Silêncio como impossibilidade de pensar, de reagir, de resistir. Pessoas negras no Brasil são silenciadas desde muito cedo, ainda na primeira infância, com uma educação que privilegia valores dominantes brancos, distantes da realidade plural do país.

Silenciada, a pessoa negra, no âmbito escolar, não se sente parte da Escola. O processo de autodescoberta parece embaçado, restando uma identidade conectada diretamente com um mundo ideal vendido pela Escola, onde prevalecem os valores culturais da cultura hegemônica branca.

3 Como o poder hegemônico, e por isto financeiro, é do branco, os valores culturais e o destino final do capital não são das pessoas negras, restando a eles o lugar da base da pirâmide econômica brasileira

Essas perspectivas coadunam com a premissa levantada por Renato Nogueira (2014) no que diz respeito ao epistemicídio afrocentrado nas escolas públicas de Salvador: “sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica (p.23)”

## GLOSSÁRIO

### Epistemicídio Afrocentrado

Como o próprio nome sugere, seria o assassinato das epistemologias que dizem respeito à cosmovisão dos valores culturais das pessoas negras. Nesse sentido, como sugere o pesquisador Renato Nogueira (2014), não há espaço para a inserção de epistemologias que protagonizem o pensar próprio advindo de África no âmbito escolar.



Figura 09 – Fragmento 2 de “Luz e Silêncio”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

Desculturando e silenciando o/a estudante na Escola, este/a não terá acesso à produção de conhecimento concernente aos africanos e afrodiáspóricos, realçando a ideia de que em África e seus descendentes não produzem conhecimento, por uma deficiência racial do pensar inculcado forçadamente na pessoa negra. Se os seus descendentes são incapacitados de pensar, de progredir intelectualmente, com certeza o destino do menino/menina preto/preta-indígena desassistido da Escola pública é se render ao afastamento do processo de ensino e aprendizagem escolar, justificada por teorias que hierarquizam e elegem o que é conhecimento dentro do globo.

Para não parecer racista, a saída encontrada pela Escola gira em torno da necessidade de folclorizar o/a negro/a-indígena e calendarizar ações em que seja possível algum reconhecimento instantâneo de negritude. Essas ações/eventos que pretendem protagonizar a pessoa negra-indígena iniciam-se quando o sinal toca na data agendada (normalmente no dia 19/04 Dia do índio, 13/05 – Abolição da Escravidão, 22/08 – Folclore Brasileiro ou 20/11 – Consciência Negra), finalizando quando a aula acaba – restando, apenas, retirar a maquiagem e seguir com a opressão institucionalizada no dia seguinte.

### BUXIXO (Você Sabia?)

Dezenove de Abril – Dia destinado aos índios. Em 1940 aconteceu o primeiro Congresso Indigenista Interamericano, reunindo várias etnias de diferentes países. Desde então, dedicou-se este dia em exaltação aos povos originários aqui no Brasil.

Treze de maio – Dia destinado à Abolição da escravidão no Brasil. Neste dia, muitas entidades negras fazem ações de exaltação à pessoa negra, em detrimento de todo o histórico apresentado.

Vinte e dois de agosto – Dia destinado ao Folclore Brasileiro, quase sempre representado sem aprofundamento do seu sentido real na construção da cultura brasileira.

Vinte de novembro – dia destinado à Consciência Negra. Também um dia de exaltação do povo negro para muitas entidades negras no país.

Folclorizada, a pessoa negra é vista na escola anualmente, na figura caricaturada da baiana de acarajé (contratada pela gestão escolar para distribuir acarajé como lanche); no Mestre de Capoeira que faz uma roda de capoeira sem uma discussão profunda sobre o assunto; nos pagodes de duplo sentido que ridicularizam a mulher negra mostrando em coreografias o seu corpo sexualizado; na figura folclórica do Saci Pererê impotente e com valores invertidos; nas fantasias emprestadas do bloco e instituição cultural Afro Ilê Aiyê e em outras figuras que transformam todo o repertório significativo dessas personas em alegoria nos corredores da Escola. Não se contextualiza a presença de tais entidades negras, não se conta a sua história, se exalta o estereótipo e as palmas são convocadas ao final protagonizando a pessoa negra em alguns poucos minutos. Que protagonismo é esse?

Obviamente, que a festa da democracia racial pode acontecer apenas quatro vezes no ano: dezanove de abril, no treze de maio, no dia vinte e dois de agosto, ou no vinte de novembro. Calendarizar as ações que deveriam ser espaço de debate acerca da luta e história de um povo não ajudam a compreensão da luta histórica e dos impactos reais na sociedade.

### **E VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE AÇÕES CALENDARIZADAS?**

Você conhecia a Lei 11.645/08? Como a Escola em que você atua discute e repercute o conhecimento das maiorias minorizadas negro-indígenas?



Figura 10 – Fragmento 1 de Bandeiras e Corpos  
Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

### **ATIVIDADE**

Faça um breve relato da estruturação dos conteúdos concernentes às culturas negro-indígenas em sua Escola. Proponha 3 atividades de intervenção no ambiente escolar.

A respeito da escola pública estadual em Salvador, em que 80% dos/as estudantes são negros/as ou com descendência indígena, se não for pensado um espaço educacional que inclua de fato as referências culturais destes – sem folclorização ou carnavalização dos conceitos – em um ambiente que considere sua individualidade, iremos encontrar muitas meninas e meninos negros/as-indígenas que se veem como brancos.

Nesse ponto específico, os PCN's não conseguem contemplar a proposta de uma educação comprometida com a diversidade cultural. Transferem uma responsabilidade generalizada, como mencionei anteriormente, para os professores. Os parâmetros apontam para a necessidade de se pensar em um ambiente educacional plural, mas não asseguram esse percurso metodológico de modo mais objetivo no documento. Morin propõe uma linha de pensamento que reforça esta visão acerca da problemática da educação plural no Brasil:

O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Quanto mais potente for essa atitude geral, maior será sua aptidão para tratar problemas específicos. Daí decorre a necessidade de uma cultura geral e diversificada que seja capaz de estimular o emprego total da inteligência geral, ou melhor dizendo, do espírito vivo. (MORIN, 2007. P.21)

Os PCN's não conseguem estruturar uma arquitetura curricular em que seja possível conhecer as diferentes expressões culturais brasileiras, sem perder de vista as mazelas sofridas pelos povos que constituíram este campo cultural. Obviamente, que não cabe só aos PCN's essa responsabilidade. Estamos diante de uma questão complexa, com todas as hierarquias sociais trabalhando juntas.

Em 2017, foi amplamente divulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio, documento proposto pelo Ministério da Educação (MEC) na tentativa de reconfigurar os parâmetros curriculares em nível nacional. Em 2018, o MEC divulgou a BNCC para o ensino médio. Apesar de citar a relevância em abordar temas que afetam a vida humana, não há estratégias curriculares precisas no documento ao tratar da educação e relações étnico-raciais:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422). (BRASIL, 2018, p.20)

As Leis 10.639 e 11.645 não aparecem nem mesmo como temas transversais. Essa imprecisão de como incorporar os saberes previstos nas leis não fortalece o trabalho da educação comprometida com as relações étnico-raciais. Diante de todo o histórico traçado anteriormente, não é difícil imaginar que o nosso país parece ignorar as questões raciais que tanto nos oprimem.

Através de uma educação pensada em cinco áreas do conhecimento (Linguagens – englobando: Arte, Educação Física e Inglês; Matemática; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Ensino Religioso) o documento aponta para uma intersecção destas áreas, sem perder de vista a especificidade de cada uma delas. Acerca do Ensino Religioso, é importante destacar:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (ibid., p.438).

Talvez tenhamos aqui a única brecha para abordar a história e cultura africana afro-brasileira e indígena, a partir das cosmovisões e filosofia desses povos. Essa premissa está registrada no documento dedicado ao ensino médio, segundo o qual o Ensino Religioso aparece como uma reivindicação da sociedade civil. Mas, é sabido que as religiões de matriz africana estão longe de ser a maioria diante da população geral brasileira, como aponta dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Segundo o IBGE, a religião com maior número de praticantes é a católica, 64,6% da população, enquanto os evangélicos vêm em segundo lugar, 22,2%. Os adeptos do espiritismo são 2,0% da população, enquanto os da umbanda e do candomblé representam 0,3% (GOVERNO DO BRASIL<sup>4</sup>, 2018).

Ainda assim, circula a ideia de que as pessoas que são praticantes de religiões de matriz africana não se sentem à vontade para divulgar sua religião, muitas vezes apontando outra alheia à sua prática. Obviamente que o histórico de violência contra os praticantes foi e é ainda uma realidade em nosso país. O que leva o IBGE a trazer dados imprecisos diante da realidade. Incorre uma pergunta: Será que o ensino das religiões de matriz africana estará mais presente nas salas de aula do país nos próximos anos?

Somos induzidos a esquecer o nosso contexto social. Fomos treinados para nos deixar manobrar pelo sistema. Não estudamos a história de nossos bairros, de nossa cidade e nosso estado – ou pelo menos não de maneira satisfatória, quiçá a história de nossos ancestrais, sejam eles indígenas ou negros. A verdade é que a hegemonia branca brasileira quer esconder quem somos, quer que conheçamos outra realidade nossa que não existe, que não está em nossa identidade. Talvez seja este o diagnóstico que implica diretamente nos meninos e meninas negros que não se consideram negros/as, e, assim, esforçam-se para acompanhar uma realidade distante.

A gravidade desse ciclo pernicioso contaminou a escolarização para pessoas negras no Brasil, justapondo a um programa que planeja afastar dos negrodescendentes os pensamentos filosóficos africanos – neste caso, perigosos no sentido da promoção da libertação intelectual no Brasil.

4 Disponível em: < <http://legado.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/01/diversidade-religiosa-e-marca-da-populacao-brasileira>>, acesso em: 14/08/2019.



Figura 11 – Fragmento 3 de “Sombra e Transmutação”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

Não bastasse apartar dos/das diaspóricos/as a possibilidade de construir elucubrações a partir do conhecimento filosófico de seus ancestrais, o conhecimento produzido pela pessoa negra aceitável socialmente é rebaixado à categoria de crença:

Pois bem, a colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudos saberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica. Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e invisibiliza os saberes tradicionais, proporcionando uma complexa desconsideração do pensamento filosófico desses povos. Neste sentido, o racismo antinegro assume uma categoria específica que se denomina racismo epistêmico (NOGUEIRA, 2014, p.27).

A ideia do racismo epistêmico está diretamente relacionada à recusa de toda e qualquer produção justificada através de um pensamento nos âmbitos: cultural, social, filosófico, histórico e científico que não privilegia a hegemonia do pensamento ocidental. Para isso, são criados vários sistemas de verificação e organização do pensamento, de acordo com valores da colonialidade.

Esse entendimento de apagamento da filosofia africana e indígena e redução dos saberes destes/as à crença encerraria o projeto racista de sucumbir vestígios de alguma dignidade do povo negro-indígena.

## Síntese da Unidade I

Nesta unidade, iniciamos a discussão sobre como se deu o processo de construção de uma escolarização que exclui completamente a população negra-indígena. Com a pressão do movimento negro houve a regulamentação da Lei 10.639/03, depois atualizada para a Lei 11.645/08 instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos Africanos e Afro-brasileiros e indígenas em todos os níveis de educação pública e privada no país.

Porém, percebemos que ainda existe uma realidade que não privilegia uma educação pelas diferenças, seja do ponto de vista de currículos que atendam a realidade pluricultural em cada região do Brasil, seja pelo racismo estrutural que exclui o/a estudante negro-indígena do processo de ensino aprendizagem, sublinhando as práticas do racismo.

Você lembra que tratamos de três conceitos importantes: desculturação, silenciamento e invisibilidade, tratados pela professora Vanda Machado? A Escola incita a desculturação do/a estudante retirando sua ancestralidade e valores civilizacionais, depois este/a estudante se vê silenciado em sala de aula, porque não há muito mais o que dizer, para que seja, ao final, invisibilizado/a no âmbito escolar.

O trabalho com a Lei 11.645/08 visa acabar com o racismo relacionado a apelidos ofensivos como: ‘neguinho’, ‘pretinha’, ‘cabelo duro’, ‘nariz de taboca’, dentre outros, bem como o fim de ofensas diversas nas aulas de artes dos alunos uns com os outros. Espera-se despertar, dentre outras questões:

- a) Maior consciência identitária, refletida na postura política em sala de aula;
- b) Estudantes estimulados a se colocar/serem ouvidos/as publicamente acerca de problemas sociais gerais (autotransformação);
- c) Valorização da autoestima sobretudo das meninas, que se aceitam como são, não se aprisionando em cabelos esticados, ou maquiagens que destoam de seu tom de pele.

## UNIDADE TEMÁTICA 2

### Identidades Brasileiras

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p.177-178)

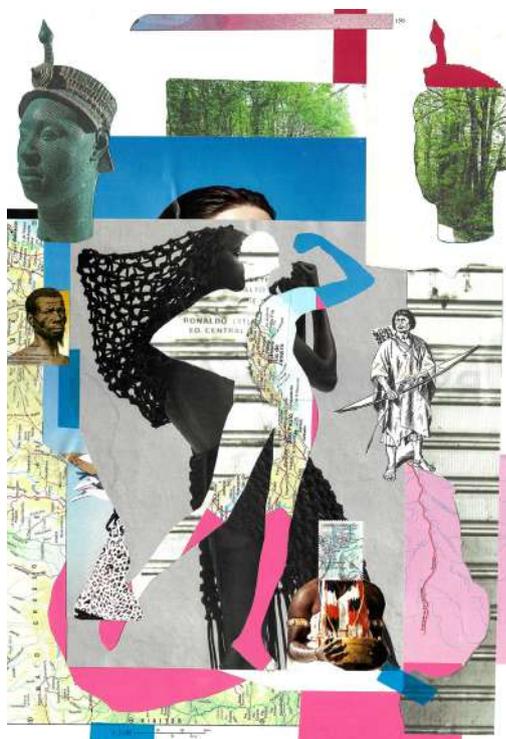


Figura 12 – “Sombra e Transmutação”  
Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

É muito importante disparar todo e qualquer trabalho no tocante às relações étnico-raciais problematizando a identidade dos/das estudantes. Identidade esta estilhaçada durante o processo diaspórico colonizador no Brasil. Não é demais lembrar do massacre aos povos originários, verdadeiros donos desta terra, que tiveram os seus territórios tomados, sua cultura ceifada e sua identidade violentamente apagada; bem como dos sequestros coletivos que fraturaram milhares de famílias africanas em diversas partes do continente, com muitas mortes, lágrimas e a resistente necessidade de se refazer e manter viva a chama ancestral.

É importante que os/as nossos/as estudantes conheçam a história deste país, sem a maquiagem carregada no “pó branco” que ofuscou a realidade matricial de nossa cultura. Para isso, sugiro que saibamos quem somos, na tentativa de montar sua árvore étnico-genealógica como um exercício fundante de fundamento no trabalho com a identidade.

Quem são esses meninos e meninas de diversas cores e histórias que cruzam as Escolas públicas de sua cidade? Qual a educação foi legada dos avós e avôs? Qual a história da rua, do bairro, da comunidade adjacente?

## 2.1 Para compreender raça, etnia, identidade e racismo

A discussão epistemológica acerca de Raça, Etnia, Identidade e Racismo instaura um debate complexo, mas sobretudo diverso, por serem conceitos diretamente ligados às Ciências Sociais, mais especificamente justaposto à Antropologia, ampliando o repertório de acordo com as referências civilizacionais de quem observa. Quase sempre essa discussão visa delimitar determinado grupo de pessoas, exaltando este ou aquele jogo de interesses.

No âmbito da Educação afrodiáspórica, sobretudo no panorama do Teatro, é importante colocar essa discussão no centro da roda e possibilitar que diálogos se estabeleçam, desarticulando o mito da democracia racial brasileira como a fusão harmônica entre as três raças (negra, indígena e europeia).

A discussão racial no Brasil tem um papel preponderante na quebra de uma hegemonia branca, colonizadora, que institui socialmente planos de poder bem delimitados, quase sempre desfavorecendo as pessoas negras e indígenas na organização social. Tal relação está enraizada em todos os setores da sociedade, ficando a cargo da população hegemônica branca decidir o destino dos/as pretas e indígenas, seja na saúde, educação, moradia, assistência jurídica, social, psicológica, moral e intelectual.

Para iniciar a conversa, convido o pesquisador Andreas Hofbauer (2003) para entrar na roda, principalmente quando ele nos lembra de que a discussão sobre raça só assume um teor científico a partir do final do século XVIII. Nesse período, prevalece a ideia de raça ancorada nas mudanças climáticas e da geografia. Ou seja, a cor da pele e os traços fenotípicos variam de acordo com o clima, alterando-se de região para região. Nesse caso, estamos falando a teoria monogenista, baseada na bíblia, acreditava em um único surgimento da humanidade. Utilizava-se da ideia de mudanças climáticas para inferiorizar a pessoa negra. O clima extremamente quente onde as pessoas negras viviam influenciavam diretamente na capacidade intelectual e moral dos seus descendentes, portanto seriam pessoas degeneradas. Já a corrente poligenista acreditava em origens múltiplas, mas considerava que a raça negra era uma anomalia de sua espécie.

No século XIX, a discussão sobre raça ganha teor biológico, com análises a partir do corpo humano. Essas teorias ajudaram a disseminar o ódio entre raças, sobretudo ao lembrar as leis segregacionistas nos E.U.A. e África do Sul, bem como instaurar o holocausto na Alemanha-Áustria nazista. A teoria evolucionista disseminada, a ideia de mudança a partir do clima vai perdendo força para dar lugar aos estudos sobre a hereditariedade e o ideal da perfectibilidade. Ou seja, há povos menos evoluídos que outros. Obviamente que os pretos e pretas ocuparam este lugar de subalternidade racial, a favor da raça branca.

Nesse mesmo século, Charles Darwin desenvolvia os seus estudos sobre a teoria evolucionista. Alguns pesquisadores se apropriam dessa teoria para pensar sobre a evolução da humanidade, perspectiva que nunca foi apontada por Darwin sobre as sociedades humanas. Temos agora a teoria do Darwinismo social, no qual está posta a ideia de superioridade racial dos brancos europeus, em relação às pessoas negras, indígenas e asiáticas. Essa ideia reforça a necessidade de colonizar tais povos, com o propósito de educá-los, domesticá-los, civilizá-los, porque, segundo a teoria, esses povos não seriam capazes.

## AZUELANDO

Você já ouviu falar das teorias eugenistas?



Figura 13 – Boletim de Eugenia

Fonte: tab.uol.com.br

No final do século XIX, a partir do Darwinismo Social, surge a teoria Eugenista criada pelo matemático britânico Francis Galton, responsável por elaborar conceitos científicos que visam melhorar as características genéticas de uma população. Esses pressupostos alimentaram durante muito tempo os Estados Unidos, criando leis de antimiscigenação, proibindo o casamento interracial, além de promover a esterilização compulsória de mulheres negras, indígenas e latinas. O seu declínio se deu no final da Segunda Guerra Mundial com as denúncias dos crimes cometidos durante o holocausto, através dos diversos experimentos de horror com o propósito de melhorar a raça ariana. No Brasil, intelectuais difundiam a ideia de melhoria da “Raça Brasileira”, criando a Sociedade Eugenista de São Paulo, em 1918. Dentre eles, destacamos os criadores do periódico Boletim da Eugenia, o médico Renato Kehl, o médico Raimundo Nina Rodrigues e o escritor Monteiro Lobato.

### Atividade

Com certeza você já ouviu falar no Sítio do Pica-Pau amarelo, do escritor Monteiro Lobato. Nessa obra, o autor apresenta as personagens negras reforçando estereótipos racistas e excludentes. Pesquise mais sobre a obra de Monteiro Lobato e outros/as autores/as que ainda retratam as pessoas negras/indígenas sob a lente da opressão racista.

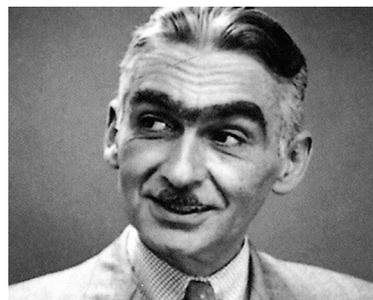


Figura 14 – Escritor Monteiro Lobato

Fonte: amigosdepelotas.com.br

## Retomando os fios...

Até aqui nós vimos a ideia de raça dentro desse modelo de hierarquização social, sempre priorizando os brancos em favor dos demais povos. Muitos pesquisadores/as comungam com o fato de que a palavra raça está ligada a uma ideia ultrapassada e de organização de uma população através dos seus traços biológicos, determinando valores e parâmetros em relação a outros grupos.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o conceito de raça foi ressignificado como racismo, já que se baseia na discriminação dos povos a partir dos traços fenotípicos. Os sociólogos hoje acreditam que tal conceito é utilizado justamente para inferiorização de certos povos, oprimindo determinadas classes.

Se o ideário de raça ficou atrelado à ideia de racismo, de subalternidade de uma raça em relação à valorização de outra, a episteme etnia está relacionada a um conjunto de caracteres que determina um grupo – língua, produção artística, filosofia, tradições, cultura, dentre outros.

Já a cultura foi aqui evocada para explicar as diferenças entre os povos. Porém, se percebeu que determinados grupos sociais podem congrega de mesmo repertório cultural, mesma língua, religião, costumes, e, ainda assim, se perceberem diferentes uns dos outros. Isso nos faz pensar que a esfera do cultural não dá conta de explicar os processos envolvendo diferentes etnias.

O antropólogo norueguês Fredrik Barth através do seu livro *Grupos Étnicos e Fronteiras* (1969) – tradução nossa – chama a atenção para o fato de que as diferenças objetivas não são determinantes no processo de hierarquização social. É justamente as sutilezas das comunidades que criam as fissuras, a exemplo do uso do cabelo, a expressão religiosa, uso de vestimentas determinadas, ou mesmo a cor de pele, que são eleitos como signos da diferença. Ao mesmo tempo, são esses elementos sógnicos que criam os laços das identidades comuns.

Há uma perspectiva que surge com as ciências sociais que apontam para a direção de que as identidades surgem quando nos afirmamos diante de outras pessoas. Pode-se compreender o caráter subjetivo da identificação com este ou aquele grupo em um certo grau de consciência em relação ao seu. Não podemos excluir da discussão a questão política de aceitação social que passa pelo processo de construção identitária. Por isso, a Escola tem papel preponderante no cuidado e acompanhamento do fortalecimento das identidades dos/as estudantes durante sua formação na Educação Básica.

A Escola como entreposto cultural e identitário, quase sempre hierarquiza socialmente os estudantes entre aqueles que aprendem e os docentes como aqueles que ensinam, criando polarizações naquela comunidade. Não bastasse essa estrutura fixada na divisão social, há choques entre diferentes cosmovisões das comunidades.

Sabemos que no Brasil a discriminação social é evidente. Pessoas negras e indígenas vivem em condições inferiores às brancas, além disso, não ocupam todos os lugares horizontalmente na sociedade. Ao tratar da identidade nacional, não podemos nos

furtar a discussão sobre a mestiçagem, hoje pautada como colorismo. Ou seja, as muitas tonalidades de cores de peles que habitam em nosso país complexificam ainda mais o processo de racismo, porque incluem no debate quem é preto ou índio e quem não é. Mas, os/as ditos/as pardos/as não ocupam um lugar preciso nem na branquitude, nem mesmo na pretitude. Deambulam e circulam em ambos espaços, mas não são culturalmente e politicamente inseridos em nenhum grupo. Apesar disso, as políticas de reparação social às pessoas negras incluem os/as pardos/as nas ações, sendo possível gozar de cotas em âmbitos do setor público, a exemplo das universidades.

Apesar de toda a discussão posta, fica a pergunta: o que é o racismo à brasileira?



Figura 15 – Fragmento 3 de “Luz e Silêncio”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

### REFLITA COMIGO

No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.

Ao ressignificar a raça, o movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos, para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas. Além disto, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com as visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.

(GOMES, 2019, p.18 e 19)



Munanga (2009) fala que existe uma tríade importante a se considerar no processo de reconstrução do processo identitário:

a) Fator Histórico: se relaciona a tomada de consciência de sua história e dos/as seus/as antepassados/as. Quando apreendemos a nossa história, é possível passar adiante, mantendo viva a tradição de nossos povos, fortalecendo os pares, acendendo a chama ancestral. O autor cita, inclusive, os Terreiros de Candomblé como espaços de manutenção dos ritos e mitos, da capacidade de inscrever a história através da oralidade, por exemplo;

b) Fator Linguístico: a linguagem é uma importante aliada no processo identitário, porque ela é marca primária de sua origem étnica. Por isso, por mais que a colonialidade tenha afastado os povos de sua língua matriz, a língua e linguagem de muitos povos ainda se mantém viva nos terreiros de Candomblé, nos Quilombos ou nas Aldeias. Muito mais do que a decodificação de palavras, a linguagem grafa a cosmovisão de seu povo, a forma de compreender e expressar o mundo;

c) Fator Psicológico: o processo de diáspora forçada para as pessoas negras e o genocídio dos povos originários em sua terra lacerou profundamente a estrutura psicológica de seus povos, com reflexos nos dias que seguem. Mas, o entendimento por exemplo do temperamento diferenciado dos colonos que consegue sobreviver a toda a história de dor, nos ajuda a entender que a forma de pensar e agir é marca identitária. Esse processo é importante para fortalecer e estruturar psicologicamente seu povo na costura de sua identidade. Essa diferença psicológica apaga a ideia dos racistas que subjugavam a capacidade das pessoas negro-indígenas, recalando e justificando a opressão.

**Racializar** as diferenças é um método possível – mas não o único – que permite desmascarar, questionar os mitos, os discursos justificatórios da discriminação racial. Para entendermos o funcionamento do racismo brasileiro, parece-me que é importante levar a sério também as autorrepresentações, os discursos dos indivíduos, uma vez que dão acesso ao mundo simbólico, aos valores, aos ideais socioculturais, às ideologias, que, em última instância, orientam e justificam tanto a percepção da realidade, como as ações individuais. Tais autorrepresentações são um reflexo direto da complexa questão das identidades que envolve [...] opções políticas mais ou menos conscientes.



Figura 17 – Fragmento 4 de “Sombra e Transmutação

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

“[...] Quero, então, concluir minha análise, dizendo que o racismo é um fenômeno social complexo: não é apenas discriminação e humilhação, mas é também o discurso sobre os processos de inclusão e exclusão. Há uma relação intrínseca entre realidade e discurso sobre a realidade – e não é preciso assumir pressupostos marxistas para fazer esta afirmação. Por isto, parece-me necessário analisar os contextos históricos, políticos e sociais juntamente com o plano do(s) discurso(s), ou seja, juntamente com a construção das ideias, se quisermos entender o funcionamento do fenômeno do racismo. Desta maneira, é possível mostrar que não existe um “etos brasileiro” descolado das ‘relações raciais’ como também é possível mostrar que ‘raças’ e/ou ‘cores’ não têm uma existência própria, não têm um significado que independa do ‘mundo dos valores’ e dos ‘ideais culturais’” (HOFBAUER, 2003, p.16 e 17)

## 2.2 Caderno de sequências didáticas

Caro/a cursista, deixo agora algumas sequências didáticas para serem experienciadas em contexto formal ou não-formal, trabalhando essencialmente com os conceitos abordados.

### 2.2.1 Sequência 01 - Identidade através do espelho

**Objetivo Final:** proporcionar uma discussão sobre identidade a partir da auto percepção.

**Conteúdos:** identidade, raça, racismo

**Objetivos Específicos:**

- Discutir sobre os conceitos de raça, racismo e identidade no Brasil;
- Dialogar sobre a formação do povo brasileiro, a partir das três raças: branca, negra e indígena;
- Debater sobre a mestiçagem no Brasil e a complexificação do racismo na sociedade.

**Metodologia:**

Esta sequência didática é dividida em 3 momentos. a) O/A mediador/a convida os/as estudantes para se sentarem em círculo no chão, de modo que todos e todas possam se ver. Uma caixa misteriosa é apresentada, instaurando no ambiente um ritual simbólico de abrir a caixa, observar o conteúdo e passar adiante para o colega ao lado; o exercício segue de modo que toda a roda possa observar o conteúdo da caixa. O/A estudante não pode falar durante o exercício, para não revelar o conteúdo da caixa. Dentro da caixa deve ser colocado um espelho no fundo. Durante o exercício, o/a mediador/a deve observar a reação de cada um presente, e a reação dos que já conheceram o conteúdo da

caixa vendo os colegas descobrindo o espelho. b) Após toda a turma se ver no espelho, sugere-se que cada um conte um pouco sobre a experiência. O/A mediador/a pode fazer pequenas provocações: 1) o que você viu na caixa?; 2) Por que você não quis olhar o conteúdo?; 3) Por que você não gosta de se olhar no espelho?; 4) Como você se vê?. c) Com isso, automaticamente o exercício vai conectar a discussão com as questões raciais, com a autoimagem, com a autoestima e toda a problemática que parte do corpo como primeira sujeição das práticas racistas.

**Recursos:**

- 01 caixa pequena;
- 01 espelho de tamanho aproximado ao fundo da caixa;
- 01 sala ampla e arejada.

**Avaliação:**

Processual, observando a participação e não participação durante todo o exercício. É importante estar sensível para a dificuldade de alguns/algumas estudantes em não quererem discutir sobre suas identidades. O que não implica na escuta e diálogo através do corpo.

## 2.2.2 Sequência 02 – Construção da Árvore Étnico-Genealógica

**Objetivo Final:** Estimular em cada estudante a investigação de suas raízes étnicas, fortalecendo o processo identitário.

**Conteúdos:** identidade, raça, etnia, ancestralidade

**Objetivos Específicos:**

- Discutir sobre a formação étnica de sua família;
- Dialogar sobre a mestiçagem na família;
- Compreender sobre quem é a partir das raízes familiares;
- Entender a cultura como movimento mantenedor das nossas tradições.

**Metodologia:**

Desenhar no quadro escolar uma grande árvore. No topo da árvore deve aparecer o nome do estudante, logo abaixo o nome dos pais, depois, o dos avós maternos e paternos, como um fluxograma. O/A Docente pode exemplificar inserindo as informações de sua árvore para os/as estudantes. Nas raízes da árvore, podem ser colocados valores da família. Este exercício deve iniciar na sala e ser concluído em casa, para demandar uma pesquisa e discussão familiar. Depois disso, as árvores étnico-genealógicas serão expostas na turma, para que a discussão se estabeleça.

- Podem ser inseridas fotografias dos familiares, objetos pessoais, lembranças, texturas, imagens, tudo aquilo que o/a estudante achar interessante para fortalecer a sua árvore. Essa atividade pode ser revisitada algumas vezes ao longo do ano, para saber se a

árvore deu frutos, se nasceram novos membros, por exemplo, ou se novos valores foram inseridos nas raízes; ou ainda, estimular os/as estudantes a pensarem como eles/as têm regado a árvore, como adubam para que esta permaneça em crescimento.

- Podem ser desenvolvidos exercícios de expressão corporal a partir da imagem. Como cada estudante percebe esta árvore em seu corpo? Que movimento a árvore dele/dela faz? Qual o tamanho dessa árvore? Qual a textura do tronco? Das folhas? Quais os frutos e flores desta árvore? Estas perguntas podem auxiliar o processo de provocação imagética pelo corpo.

**Recursos:**

- 01 folha de papel ofício para cada estudante;
- 01 lápis grafite;
- 01 borracha;
- lápis coloridos.

**Avaliação:**

Processual, observando a participação e não participação durante todo o exercício. É importante estar sensível para a dificuldade de alguns/algumas estudantes em não quererem falar sobre sua família, por apresentarem configurações não normatizadas pela sociedade, ou por qualquer outra questão. Importante que o diálogo se estabeleça

### 2.2.3 Atividade 03 – Máscaras Africanas



Figura 18 –Experiencia com Pedagogias Afrodiaspóricas em 2012

Fonte: Fotografia por Tássio Ferreira

**Objetivo Final:** Problematizar a Máscara como encruzilhada para compreender África como continente plural, diferentes cosmovisões e a integralidade da pessoa africana no mundo.

**Conteúdos:** África, máscara, rito, mito, identidade

**Objetivos Específicos:**

- Discutir sobre a pluralidade do continente Africano e diferentes povos que utilizavam as máscaras em seus rituais sociais (casamentos, funerais, batizados, dentre outros;
- Dialogar sobre pessoa integralizada no mundo, que não aparta de si sua espiritualidade, intelectualidade;
- Experimentar o conceito de alteridade através da criação da máscara, com a impressão de sua identidade nesta;
- Entender a cultura africana em sua pluralidade, apartada de estereótipos racistas impregnados na colonialidade.

**Metodologia:**

Esta sequência didática se divide em duas etapas que podem se justaporem. A primeira delas consiste em uma pesquisa iconográfica, estimulando os/as estudantes a buscarem referências diversas de máscaras africanas. A partir deste exercício, o/a docente apresenta o que vem a ser as máscaras e seus diversos atributos em diferentes comunidades de África. Através de papelão, tinta tipo guache e pincéis, o/a docente estimula os estudantes a pensarem sobre sua identidade e como sua máscara seria construída a partir dela. Primeiramente, o/a estudante desenha na máscara a estrutura de criação, depois pinta. Estando pronta a máscara, é hora de trabalhar o corpo, encantando o uso da máscara e o reverber desta no caminhar, no se portar e nos possíveis rituais sociais. Estimula-se a criação de cenas cotidianas a partir do imaginário desenvolvido no exercício.

- Importante salientar que aqui temos uma sequência didática de pelo menos 4 encontros com a turma – podendo se estender a unidade inteira;
- Podem ser inseridas nas máscaras peças de sobreposição, como búzios, pedrarias, palhas, dentre outros;
- O/A docente pode complexificar as atividades, estimulando a criação de figurinos e organizando até mesmo um espetáculo a partir das narrativas criadas em sala de aula, apresentando para a comunidade escolar, ajudando a discutir sobre os estigmas de África e a problemática do racismo.



Figura 19 –Experiencia com Pedagogias Afrodiaspóricas em 2012

Fonte: Fotografia por Tássio Ferreira

### Recursos:

Os recursos variam de acordo com objetivos agregados às atividades.

- Papelão
- Lápis grafite
- Tinta tipo guache de diferentes cores
- Tesoura

### Avaliação:

Processual, observando a participação durante todo o exercício. É importante que cada estudante desenvolva a sua máscara, como expressão de sua identidade, e essa discussão se estabeleça.

## 2.2.4 Sequência 04 – Genocídio da População Negro-Indígena no Brasil

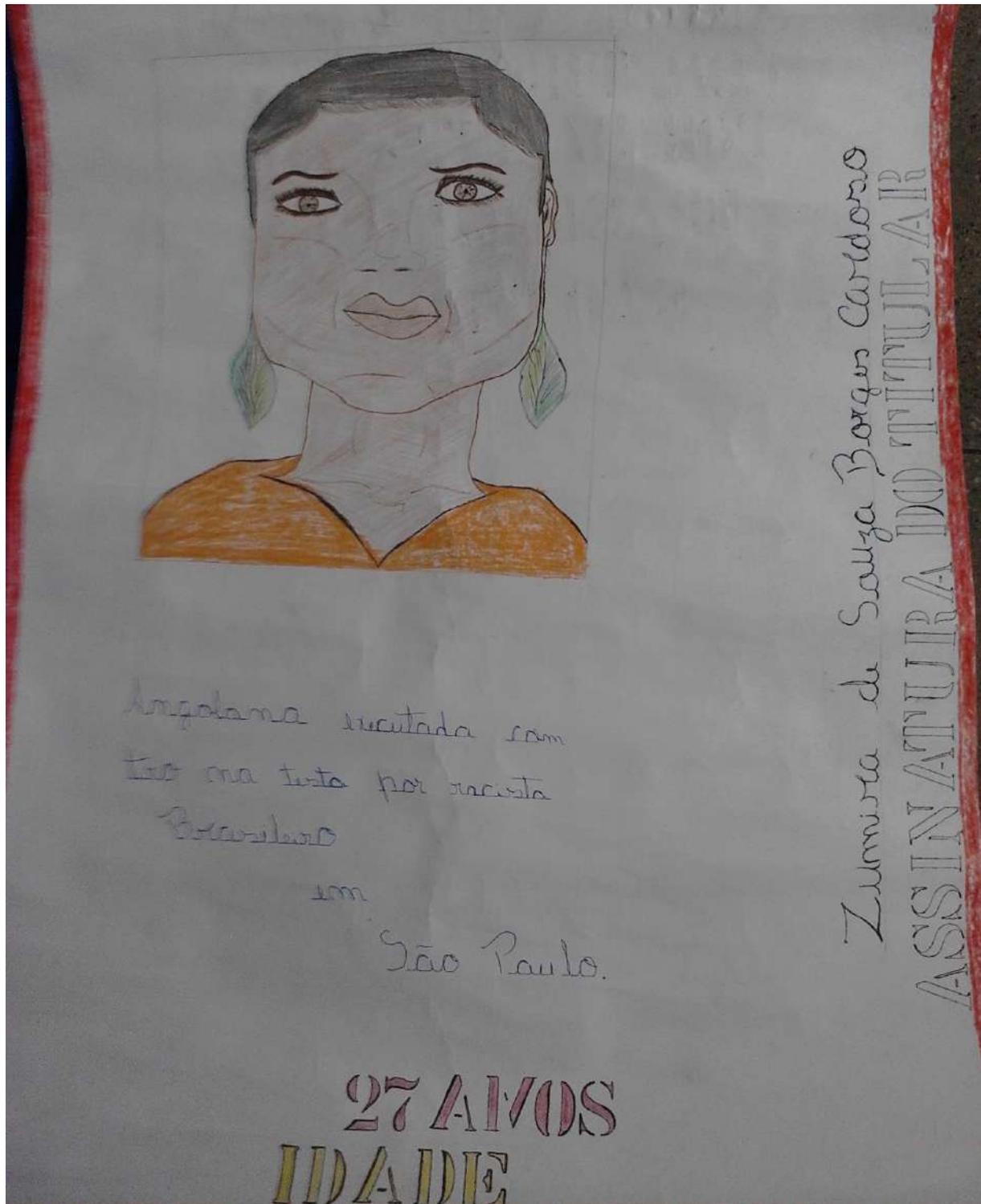


Figura 20 –Experiencia com Pedagogias Afrodiaspóricas em 2012

Fonte: Fotografia por Tássio Ferreira

**Objetivo Final:** Refletir sobre o que vem a ser o genocídio da população negro-indígena no Brasil e como isso impacta diretamente na problemática do racismo.

**Conteúdos:** Racismo, Identidade, Raça, Violência

**Objetivos Específicos:**

- Discutir a partir do noticiário de jornal sobre o processo de extermínio e marginalização da população negro-indígena;
- Dialogar sobre invisibilidade das maiorias minorizadas em nosso país;
- Debater sobre o racismo institucional e como este gera violência física e morte;
- Refletir sobre a identidade destes homens e mulheres vítimas do racismo.

**Metodologia:**

Esta sequência didática se desdobra em dois a três encontros. No primeiro deles, deve-se solicitar uma pesquisa prévia de recortes de jornais que relatem a morte violenta de pessoas negra-indígenas. Em uma grande roda, essas pesquisas devem ser partilhadas, inserindo o debate racial na discussão. Quem são esses homens e mulheres assassinados/as? Quais as condições sociais destas pessoas? Como a violência é construída? Você conhece alguém que foi assassinado vítima do racismo? Como você vê esta situação?

Após a discussão, sugere-se que os/as estudantes criem réplicas de documento oficial de identificação das pessoas vítimas do racismo. Neste sentido, é interessante observar o modelo do Registro Geral (RG) e se inspirar para não deixar a identidade destas pessoas vivas no âmbito escolar. Para isso, utilizaremos cartolina, lápis de cor, lápis grafite e borracha. Os estudantes devem utilizar a imaginação para recriar os rostos das pessoas assassinadas, semelhante a foto 3x4 dos RG's. No documento, deve vir o nome da pessoa, o desenho da fotografia e no verso o motivo pelo qual foi morto/a.

- Essas identidades podem ser instaladas na Escola para que o debate se estenda para além da sala de aula;

- O/A docente pode fazer uma grande roda no pátio da Escola para discutir os impactos da instalação;

- Posteriormente, o trabalho pode retomar para a sala de aula e jogos do Teatro do Oprimido podem ser trabalhos a partir da técnica do Teatro Jornal e outros jogos trabalhados no bimestre anterior. As cenas criadas podem ser trabalhadas em uma mostra pública apresentada para toda a comunidade escolar.

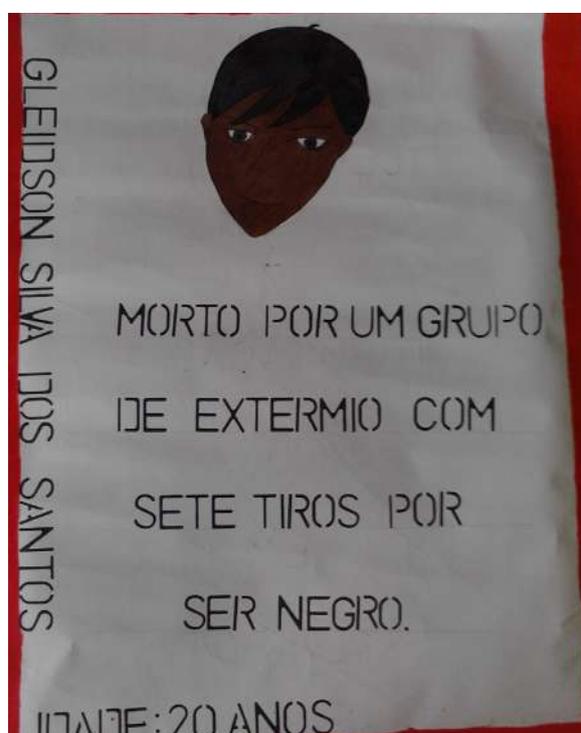


Figura 21 –Experiencia com Pedagogias Afrodiáspóricas em 2012

Fonte: Fotografia por Tássio Ferreira

**Recursos:**

- Cartolina
- Lápis colorido
- Hidrocor
- Lápis grafite
- Borracha

**Avaliação:**

Processual, observando a participação e não participação durante todo o exercício. É importante que cada estudante crie sua identidade, a partir da pesquisa prévia nos jornais. Este exercício, para além das questões já postas, estimula a leitura. É interessante que os recortes de notícias sejam lidos em voz alta pela turma para este exercício.

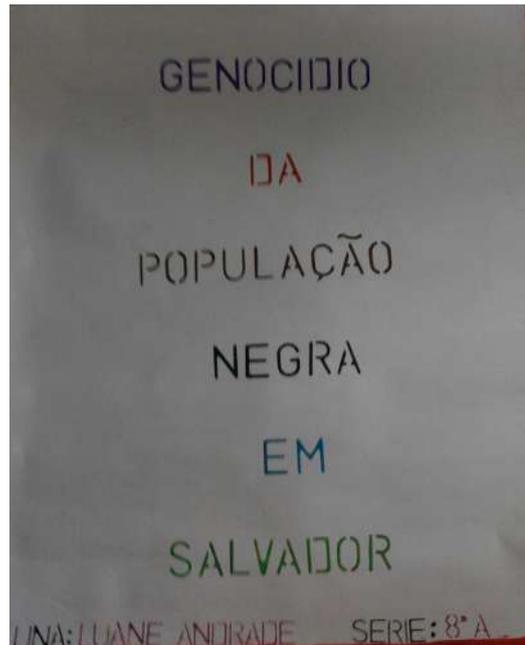


Figura 22 – Experiência com Pedagogias Afrodiaspóricas em 2012

Fonte: Fotografia por Tássio Ferreira

## Síntese da Unidade II

Nesta unidade, discutimos sobre a problemática da identidade das maiorias invisibilizadas no país. Não é demais lembrar que o apagamento identitário foi uma das primeiras ações do processo de colonização, para que não restasse nenhum vestígio de dignidade das pessoas negras e indígenas.

Um dos trabalhos relevantes dos/as docentes na Escola é, conseqüentemente, compreender as diversas camadas que estão por detrás deste processo, estimulando a compreensão de quem são estes/as estudantes, qual a história de seu bairro, dos/as seus/suas mais velhos/as, com a função de refazer o caminho dessas histórias. De posse de sua história, o/a estudante se emancipa socialmente, sendo capaz de se colocar e reivindicar o seu lugar no mundo.

Em nossa varanda epistemológica o nosso papo seguiu para as noções de raça, etnia à luz das teorias biológicas, eugênicas e demais construções que contribuíram para o enraizamento do racismo à brasileira.

A mestiçagem é outro aspecto abordado nesta unidade como realidade brasileira. Somos um povo colorido, com o trancamento de diversas etnias e matrizes que contribuíram para a construção de nossa língua, dos nossos costumes, nossa cosmovisão e expressão no mundo. Apesar dessa riqueza pluricultural, essa mesma mestiçagem é manobrada pelo racismo estrutural para dividir discursos e minimizar a luta antirracista, na tentativa de criar um grupo social também marginalizado: os/as pardos/as – grupo que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) alinhava junto aos pretos e pretas do ponto de vista étnico-racial.

## UNIDADE TEMÁTICA 3

### Empretecendo o ensino do teatro: pedagogias afrodiaspóricas

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (KILOMBA, 2019, p. 53-54).

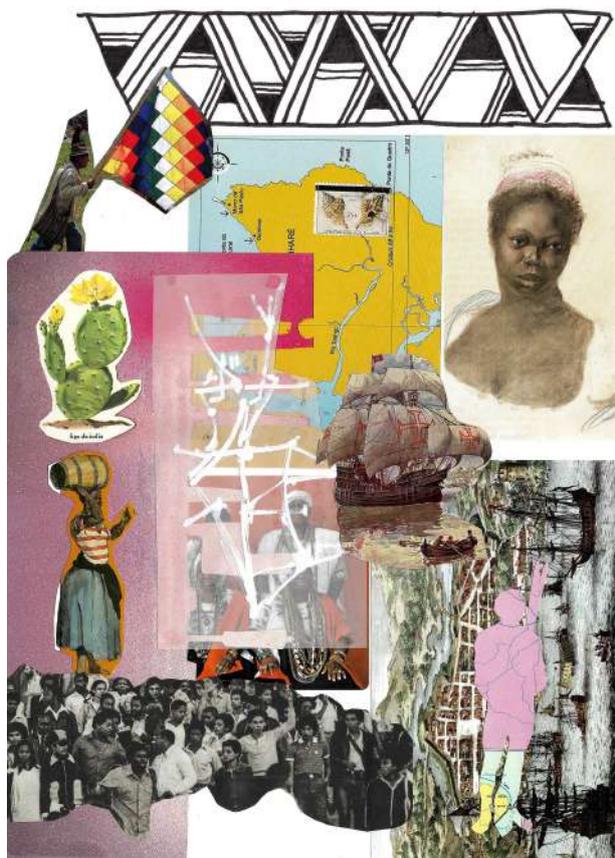


Figura 23 – “Multidões e Apagamentos”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

Agora que você já conhece os instrumentos legais de ensino das relações étnico-raciais, iniciamos a discussão sobre raça, racismo, etnia e identidade, é importante colocar mão na massa e pensar em estratégias de ensino que protagonizem as cosmovisões afro-indígenas como cerne das práticas pedagógicas do seu cotidiano. Só assim faremos valer toda a luta do Movimento Negro e das frentes que empenharam seus corpos pela Educação das Diferenças neste país, reparando o processo perverso de exclusão, invisibilidade e silenciamento dos povos negros e indígenas.

Acontece que o referencial teórico-metodológico-epistemológico que temos não dá conta de aprofundar as nossas discussões, e, muitas vezes, não dizem respeito às ensinagens que contemplem nossos conteúdos e nossas metodologias. Desse modo, alguns/algumas pesquisadores/as têm se debruçado no

sentido de criar referenciais educacionais que condizem com a cosmovisão afrodiáspórica e indígena nas Artes, de modo geral, e no Teatro, de modo particular. A propósito, você conhece o termo ensinagem?

### 3.1 As ensinagens e o terreiro como escola não oficializada

Não é demais lembrar a você que a colonialidade nos impôs metodologias muito duras no processo de ensino e aprendizagem, apartando os nossos corpos do processo, dando vazão ao intelecto apenas. A partir da observação dos Terreiros de Candomblé (Escolas não oficializadas), mais especificamente do *Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi*<sup>5</sup>, no exercício diário dos processos de ensinagens, percebo que a experiência dos corpos é fundamental na construção do saber.

O conhecimento não precisa ser selecionado através de hierarquia social, porque o corpo é a vida de entrada e este orienta o processo de ensinagens.

Neste sentido,

o ato de em-sinar na comunidade de terreiro significa colocar o outro dentro de seu odu, dentro de sua própria sina, do seu caminho, do seu jeito de ser no mundo do jeito como ele é. Entendemos que esta é uma singularidade que merece ser situada dentro do pensamento de matriz africana. Estamos falando do pensamento tradicional africano recriado nas comunidades de terreiro. (MACHADO, 2017, p.45)

Ensinar, ou, como nos provoca epistemologicamente a Ebomi e professora Vanda Machado, em-sinar, subverte a lógica ocidental que considera o estudante como uma caixa de depósito (neste caso, ausente de saber), para inseri-lo/la como gestor de seu percurso. Portanto, responsabiliza a pessoa pelo trajeto, com sucesso ou insucesso, porque esta seleciona experiências para a sua formação, para o seu caminho.

As ensinagens afrodiáspóricas esforçam-se para que o muntu, a pessoa, encontre seu caminho intelectual no mundo a partir da experiência viva. Para isto, o indivíduo cava fundo seu buraco, para plantar sua árvore com segurança de que a raiz terá espaço para firmar e se expandir na busca por nutrientes. Enraizado, o aprendiz tem condições de ser árvore e reconectar o ciclo.

No Terreiro *Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi* o conhecimento circula sem a particionalização de conteúdo. Portanto, fala-se sobre tudo a todo o tempo, estabelecendo uma conexão estrutural da natureza das coisas. Tudo está de fato conectado, não sendo necessário a superespecialização em determinada área em detrimento de outra, porque a natureza só existe de modo integralizado.

Na contemporaneidade o que vem causando desmoronamento no sistema complexo do mundo natural é justamente a interrupção do fluxo contínuo circular das ritualizações que tecem a teia geral das inter-relações entre espécies e forças naturais. Trago o exemplo da poluição de um rio. Este irá impactar diretamente na qualidade das plantações

5 *Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi* (Casa da fonte das águas puras de Deus) é um Terreiro de Candomblé Nação Congo-Angola, localizado no município de Simões Filho-Ba.

circunvizinhas, inapropriando o consumo de alimentos decorrentes desta água, matando espécies de peixes dentro da cadeia alimentar, afastando outras espécies que dependem daquele ciclo – enfim, morre um pedaço de Nzambi (Deus). A expropriação deste rio fere a circularidade natural daquele território. Acontece que o desmoronamento do mundo natural vem sendo praticado em muitas partes do globo”.

As ensinagens complexificam o processo de aprendizagem, sem a superespecialização do conhecimento em detrimento de um melhor entendimento das partes, como propõe a colonialidade.

Se a conexão do mundo em sua plenitude de equilíbrio garante a vida, como dividir a natureza do *nzailu* (conhecimento)? Por isso é que o Terreiro ensina sobre tudo o tempo inteiro. Por que só se vive com tudo, não se vive um pedaço hoje e outro pedaço amanhã. Esta é uma característica importante na reflexão de como se ensina nas roças de candomblé.

#### GLOSSÁRIO

Roça: É o nome comumente dado aos Terreiros de Candomblé pelos seus adeptos. Historicamente eram locais de natureza rural, com grande quantidade de área verde, criação de animais, cultivo de frutas, verduras e legumes, organizados na estrutura de uma roça.

O Terreiro é uma legítima instituição de formação de pessoas. Neste caso, o processo de ensinagens aproxima o/a “aprendiz” do conhecimento, considera seu repertório particular, sua história, seu corpo integrado no contexto de aprendizado e a relação direta com o que se aprende e o mundo para além dos muros do Terreiro. Essa cosmovisão poderia servir como inspiração para se pensar em novos paradigmas de educação em nosso país, assentando, aqui, uma educação comprometida com a democratização do conhecimento e das formas de aprender, sem perder de vista a diversidade, as particularidades e potencialidades de cada indivíduo que se relaciona com o mundo.

## 3.2 Experiências pedagógicas afrocentradas

Empreter as pedagogias é um ato político de reivindicação de programas educacionais que considerem os referenciais africanos e afrodiáspóricos como possibilidade de diálogo na formação básica oficial brasileira. O professor Allan da Rosa bem lembra a importância da organização de práticas educacionais pretas, ao cunhar e organizar o termo “Pedagoginga”. Ele diz que “o sonho na realização destes cursos é contemplar a nossa questão negro-brasileira de forma alternativa à rigidez e burrice em voga no racismo escolar, mesmo quando parece bem-intencionado (2013, p.125).

Além da falta de um programa que contemple a educação étnico-racial, esbarramos na questão metodológica de apresentação de raríssimos conteúdos negrorreferenciados ou indígenas na educação básica. O trânsito dos conteúdos afrocentrados é muito significativo na formação. Para tanto, é importante a preparação de um ambiente educacional que insira o/a estudante como parte do processo de aprendizagem. As pedagogias, pretagogias, pedagogias da circularidade, pedagogias da tradição, protagonizam um cenário educacional plural, transdisciplinar e antirracista.



Figura 24 - Fragmento 4 de “Multidões e Apagamentos”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

Durante o meu processo de pesquisa de doutoramento em Artes Cênicas foi muito importante ter referências que estimulam a criatividade na elaboração de meus planos de cursos, sequências didáticas e novas provocações no campo da Pedagogia das Artes. Portanto, apresento para vocês alguns referenciais que contribuem para o empretecimento do Ensino do Teatro.

### 3.2.1 Pedagogia do Baobá de Eduardo David de Oliveira

Este conceito emerge do livro **Filosofia da Ancestralidade**, do pesquisador e professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED) Eduardo David de Oliveira. Seu livro circunscreve a possibilidade de afirmar uma mirada africana e afrodiáspórica a partir do saber do Terreiro, da Capoeira e do Baobá como balizadores de uma filosofia da ancestralidade. Oliveira cunha este conceito que parte da circularidade como estratégia de pensar a ancestralidade negra enquanto produtora de saber, costurada pelas suas próprias memórias que integralizam a pessoa negra na sociedade.

Existe uma árvore ancestral originária do continente Africano chamada Baobá ou imbondeiro (nome que vem do árabe e quer dizer “pai de muitas sementes”). Árvore frondosa originária de Madagascar, pode viver até 6 mil anos, com exemplares na Austrália e aqui no Brasil (nos estados do Rio de Janeiro, Alagoas, Ceará, Pernambuco, Goiás e Mato Grosso). Suas copas são altas, chegando até 30 metros de altura e uma circunferência de até 7 metros, rica em água boa, podendo acumular mais de 120 mil litros de água no seu tronco. Suas flores só brotam a cada 43 anos e só dura um dia. São cheias de néctar e exalam cheiro de carniça, atraindo muita mosca e outros insetos polinizadores. Há quem diga que quem comer uma semente molhada do Baobá, estará protegido dos crocodilos. Mas, se a pessoa se atrever a arrancar uma flor da árvore, será devorada pelos leões.

Para os africanos ela é de suma importância. Muitos acreditam que aquele que for enterrado no tronco dela, terá seu espírito vivo eternamente. Há quem diga que nos seus galhos moram muitos espíritos ancestrais. Toda e qualquer decisão de uma comunidade que possui um baobá é tomada em torno dela. Uma grande roda é instaurada e o contador de histórias da comunidade inicia uma história relacionada ao tema do diálogo, circulando pela árvore. Todos ouvem atentos: crianças, idosos, adultos. É a árvore que representa o tronco de ancestralidade e respeito pelo sagrado.

Eduardo David de Oliveira (2007), em seu trabalho *Filosofia da Ancestralidade*, trata justamente sobre a Pedagogia do Baobá:

Pedagogia do Baobá visa esta construção como um encontro consigo e com o outro, utilizando-se de uma semiótica produzida em território próprio, valendo-se dos valores forjados na história da comunidade. É assim que o negro-africano forja a si mesmo e, por força da coragem do enfrentamento de si, renasce no Outro, tendo sido ele e o Outro transformado numa dialética de amor. (p.168 e 169).

Na Pedagogia do Baobá em círculo, as questões são postas, primeiramente, de forma poética, através da cena contada, de imagens intuídas pelos ancestrais, através do portavoz contador de histórias. Os mais velhos nos contam que quando alguém cometia um erro na comunidade, em volta do Baobá, toda a comunidade era posta. Aquele que errou perante a comunidade ficava ao centro, e todos lembravam suas qualidades, do que tinha feito pelo coletivo, exaltando o amor, como descrito por Oliveira (2007). Sua autorreflexão é, assim, instalada, ele consegue perceber seu erro e lembrar que suas qualidades são superiores, o que o leva a não mais ferir o coletivo. O erro faz parte da vida, porém acima dele há qualidades de sentimentos e ações superiores.

A sabedoria expressa na Pedagogia do Baobá dá conta de situar o educando e o educador nos três fundamentos da educação: **saber conhecimento**, **saber fazer** (habilidade) e **lugar de ser** (ética). A educação é um valor para os africanos e seus descendentes, ainda que pareça “incrível que o povo negro tenha eleito a escolarização como valor de refúgio e de construção, tendo em vista que a escola busca alienar africanos e descendentes, das raízes originais, ao impor crenças, formas de pensamento, visão de mundo própria dos europeus” (Silva, 2000, p. 83-84)” (OLIVEIRA, 2007, p.146) (*grifo nosso*).

No trecho acima, Oliveira (2007) cita Silva, reiterando os aspectos pedagógicos da cosmovisão a partir dos Baobá. O “saber conhecimento”, “saber fazer” e “lugar de ser” são valores fundamentais para amplificar o horizonte complexo dos processos de ensinagens. O conhecimento se enraíza na encruza que segue pelo caminho da própria natureza do conhecimento, da capacidade de saber fazer, construir o que quer que seja, sem perder de vista os valores sociais ali imbricados. Portanto, a circularidade proposta pelo Baobá sugere que o/a aprendiz se esforce para ampliar sua percepção do mundo, entendendo-o em toda a sua integralidade.

### 3.2.2 Pedagoginga de Allan da Rosa



Figura 25 – Fragmento 4 de “Luz e Silêncio”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

inclusive, o lugar da Lei 10.639/03 nas instituições formais de ensino. Não obstante ele tensiona a autonomia no cenário educacional brasileiro, não como isolamento total alheio ao mundo, mas como resistência ao conhecimento ancestral negado nos espaços da branquitude e na estrutura escolar oficializada.

A estrutura pedagógica apresentada está calcada nas epistemologias da Capoeira e da Periferia como inspiração para se trabalhar com a estética e a política de modo trançado:

a miragem da Pedagoginga é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjuge o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos [...] (2013, p. 15).

O trabalho com a Pedagoginga se apresenta em sua estrutura transdisciplinar, envolvendo a dança, música, visualidade, cinema, e outras formas de expressão tradicional de África e seus desdobramentos em diáspora:

O livro *Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem do professor, pesquisador e capoeirista Allan da Rosa* segue na premissa de questionar o lugar da educação tradicional colonialista, propondo outras formas de inscrição do saber, sobretudo através da cosmovisão da Capoeira como legado ancestral. O trabalho evidencia três anos de experiência (2009-2012), com a realização de 8 cursos e 44 encontros, protagonizando a periferia como espaço de aprendizagem.

Ao final do curso, Rosa indagava os/as estudantes através de algumas questões avaliativas, dentre elas:

- Quais as percepções sobre África e afro-brasilidade você aprofundou neste percurso? Como?
- Quais as principais dúvidas e questões ainda se matem fortes contigo a respeito dos temas já apresentados?
- Quais novas [ou antigas] percepções sobre arte, estética ou política você desenvolveu neste percurso? (ibid, p.120)

Essas questões ajudam a compreender a complexidade dos conteúdos abordados e a necessidade de emancipar este estudante, como diria Paulo Freire, diante de uma sociedade racista, excludente e violenta.

É evidente, a partir disso, o interesse pela problematização do ensino da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, questionando,

Aprendemos com argila, com a audição de ritmos africanos e sul-amefricanos, com aula teórica amparada por máscaras, sobre as relações de poder e busca entre a natureza fisiológica filosófica do ritmo e a natureza intelectual da harmonia. E como as afinidades encontradas nos atritos coletivos e nas arestas sociais ressoam compreensão e amor, contemplam a justiça, baseiam lutas, inteligência ativa, Axé (p.51).

O livro dedica sua última sessão para tratar do Teatro Negro, aquilo que Rosa chama de “Pretices em Cena”, explanando um pouco sobre o trabalho do Teatro Experimental do Negro, Abdias Nascimento e os atores e atrizes que por ali passaram. Argumenta sobre o grupo de Teatro Elinga, de Luanda, Angola e a luta e motivações políticas para a existência, em um compromisso também com as expressões da cena no entrave político de resistência do povo negro:

A Pedagogia fez o seu trelelé quando quando organizamos nossas cirandas e nossos cortejos na segunda parte da aula, imaginando nosso meio de roda como uma rua de interior, ora como uma beira mar, ocupando o centro do lugar movidos à flauta que, solando, conduzia os momentos de levantar os braços, de pisar forte e de meter munganga com a cara, marcados pelo compasso da caixa que recebia as baquetas de felicidade e responsabilidade (p.279).

O experiência plural desenvolvido por Allan da Rosa através de uma linguagem que beira a oralidade, calcada na ginga dos subalternizados/as, confere um trabalho enraizado na cosmovisão africana, fortalecendo as práticas pedagógicas afrodiaspóricas como uma possibilidade de produção em Arte do povo para o povo.

### 3.2.3 Pretagogia de Sandra Petit

A Professora da Universidade Federal do Ceará (UFCE), pesquisadora e ebomi Sandra Haydeé Petit, em seu livro Pretagogia: pertencimento, corpo-dança Afroancestral e tradição oral Africana na formação de Professoras e Professores (2010). contribui um referencial teórico-prático negrorreferenciado, evidenciando a dança como ponte para se pensar um ensino ancorado na cosmovisão africana e afro-brasileira. A Pretagogia é uma potente episteme que cria muitos pontos de conexão no caminho contra hegemônico de alargar as pesquisas pretas em Dança.

O livro divide-se em cinco capítulos, nos quais a autora disserta sobre as suas raízes ancestrais e educacionais e todo o percurso que a levou a refletir sobre uma prática pedagógica preta (em seu sentido etimológico, que evidencia e protagonize autores que refletem a problemática educacional dos negros, culturais e artísticas). Em seguida, Petit adensa o debate salientando a importância da cultura oral na tradição africana, não de modo alegórico, mas destrinchando sua importância nas bases de ensino brasileiro, já que a oralidade é a base da comunicação e expressão afroancestral e que permanece viva nos dias

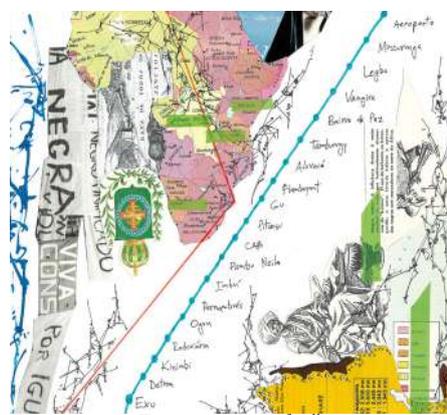


Figura 26 – Fragmento 2 de “Exu - Detran - Kisimbi (AfroMetroViario)”

Fonte: Ilustrações por Marcelo Wasem

que seguem. Por que não legitimá-la no ensino formal brasileiro? Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais

(...) um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra (...) a música encontra-se de tal modo integrada à tradição que algumas narrativas somente podem ser transmitidas de forma cantada. (...) A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade (VANSINA, 2010, p.139-140 in PETIT, 2015, P.103)

O quarto capítulo descreve a experiência de um curso de formação para professores *lato sensu*, o primeiro relacionado a cultura africana e afro-brasileira como base do desenvolvimento artístico-pedagógico no Ceará. Petit explica sobre a construção do curso e seus desdobramentos realizado em parceria com quilombos. No último capítulo ela problematiza a importância do empoderamento deste professor negro/negra que conhece suas raízes afroancestrais e está ciente de sua histórica luta que se desdobra na diáspora.

A escolarização ocidental tentou implantar o *modus operandi* de aprender pela via única e exclusiva do intelecto em desconexão total com o seu corpo. O que se propõe aqui é que o corpo seja a principal via de conexão com o conhecimento e por ele se deixe atravessar em conexão com o mundo, estabelecendo, assim, uma personalização do que se aprende, a partir das próprias referências e de como o corpo do outro dialoga com o meu aprender.

Como cada corpo possui sua própria história e repertório social, o que se aprende atravessa a singularidade dos corpos, tornando este processo único, ainda que o ambiente que dispara o processo seja o mesmo:

O que podemos deduzir em termos de valores filosóficos das posturas corporais, acima descritos, é que envolvem princípios tais como: unidade na diversidade, firmeza junto com flexibilidade, integração das partes, do dentro e do fora, da verticalidade com a horizontalidade. Assim, é notório o caráter profundamente holístico dessa cosmovisão habilitada no corpo inteiramente perpassada pelo elo inquebrantável com o sagrado (espiritualidade nos movimentos) e com a ancestralidade (simbolizada pelo chão). Tudo isto se dá de forma atualizada e retroalimentada (saída da raiz para a projeção da energia para cima e retorno à raiz, descarregando a energia sugada), num movimento constante de renovação. Em consequência, todos esses conceitos podem ser resumidos pelo princípio da circularidade, pois a circularidade envolve a vivência de um continuum, algo que transversaliza as diversas dimensões desse Corpo-Dança Afroancestral. (PETIT, 2010, p.99)

A autora não aparta o corpo do processo de ensino e aprendizagem, e mais do que isto, ela revela o corpo com a sacralidade de sua existência como parte do mundo natural. O corpo é o elo entre a espiritualidade que habita os céus e a ancestralidade que está simbolizada no chão. Ela afrografa o conceito de corpo-dança afroancestral. Neste sentido, é mais que dançar, está diretamente ligado a uma relação com o mundo holístico, com a imagem do pássaro *sankofa* e olhos para o passado para se entender o presente e projetar o futuro; é circular sobre si, sobre sua identidade e se conectar com

o mundo; é compreender seu corpo como próximo a Deus, tornando este sagrado; a dança é também a transcendência da dor, da violência colonizadora, é a transformação, resistência dos corpos negros.

## Síntese da Unidade III

A quebra do paradigma escolacentrismo é chave neste processo de transformar a escola em espaço democrático do saber, comprometido com uma educação pluriversal que, de fato, inclua no projeto pedagógico referências que condizem com a diversidade cultural do país. O neologismo proposto por Allan da Rosa reitera a possibilidade da pedagogia gingar com as matrizes negrorreferenciada na estruturação geral do saber.

Incluir no bojo das pedagogias abordagens como a Pedagogia, ou mesmo a Pretagogia proposto pela professora Sandra Petit, desarticulam a perspectiva eurocêntrica de organizar um programa de estudos que exclui a matriz africana como aporte teórico. Mais do que a inclusão, reivindicamos aqui o reconhecimento do saber oriundo de África, como legítimo e salutar nos processos de ensino-aprendizagem.

Não tratamos aqui de um programa fechado, restrito apenas a estudantes negros/as, como reitera Petit:

O importante é entender que é para todos/as, independente da cor de pele, mas que possui uma especificidade, que é o apresentar referenciais inspirados na cosmovisão africana para o trabalho pedagógico em sala de aula, particularmente para a implementação de conteúdos e de metodologias curriculares condizentes com essa matriz (PETIT, 2015, p.150).

Todas as pedagogias afrodiaspóricas aqui apontadas não propõem um binarismo entre o horizonte eurocêntrico e africano, pelo contrário. A cultura negra, estando no lugar da encruzilhada, possibilita que seu discurso seja amplificado por três vozes que falam e compõem o discurso afrodiaspórico: a fala da própria pessoa negra em sua essência, a fala oriunda de sua ancestralidade e a fala atravessada pela influência do colonizador no processo de construção identitária. Portanto, o discurso nunca pode ser binário, porque esta perspectiva não condiz com a cosmovisão africana.

Que essas reflexões ajudem a empretecer, avermelhar, colorir suas práticas artísticas, inspirando para que novas pedagogias afrodiaspóricas e indígenas ajudem a minimizar os impactos do racismo no Teatro, na Escola e no Mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra e os conteúdos ministrados na escola normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: Romão Jeruse (org). História da Educação dos negros e outras Histórias. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.031 de 06 de setembro de 1876.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SE-CAD/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Cultura. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

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.

\_\_\_\_\_. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil in LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (org). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura, identidade e o “racismo à brasileira”. In: SILVÉRIO et al. De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

MACHADO, Vanda. Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. 2ª. ed – Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

\_\_\_\_\_. Pele da Cor da Noite. 2ª ed – Salvador: EDUFBA, 2017.

MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: os setes saberes e outros ensaios. Maria Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 4ª edição – São Paulo: Cortez, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis (RJ): Ed. vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do histórico-cultural da população afro-brasileira in NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTOa, Sérgio Luis do. Relações Raciais e Ensino Religioso no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

NASCIMENTOb, Elisa Larkin. Abdias Nascimento. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

NOGUERA, Renato. O ensino de Filosofia e a Lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas: biblioteca nacional, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. *Educação de Jovens e Adultos*, 2018. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaojoveseadultos>>. Acesso em 27 de ago. 2018.

SOUZA, Florentina e NAZARÉ, Maria (org). *Literatura Afro-Brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

\_\_\_\_\_. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. *Música Cultura* (Salvador. Online), v. 09, p. 1, 2014.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SILVEIRA, Marialda Jovita. *A educação pelo silêncio: o feitiço da linguagem no candomblé*. Ilhéus: Editus, 2004.

TUGNY, Rosângela Pereira de. *Canto brilho Tikmü'ün no limite do país fértil*. Rio de Janeiro, Museu do índio-FUNAI, 2010.

\_\_\_\_\_. *Escuta e Poder na Estética Tikmü'ün Maxakali*. Rio de Janeiro: Museu do índio, 2011.

\_\_\_\_\_. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. *Música Cultura* (Salvador. Online), v. 09, p. 1, 2014.

\_\_\_\_\_. *Cantos do Povo Gavião-Espírito*. Rio de Janeiro: FALE/UFMG; Literaterras/ Museu do índio, 2014.



Universidade Federal da Bahia

## Oficina de Práticas Pedagógicas I Relações Étnico-Raciais

Este componente tem por objetivo, dentre outras coisas, protagonizar a cosmovisão negro-indígena como conhecimento ancestral oficial nos espaços de ensino. O convite aqui é voltar os olhares para a história de formação do povo brasileiro – aquela história que nos foi negada na escola, carnavalizando os homens e mulheres negro-indígenas em datas comemorativas – provocando a inversão do pensamento colonial, apresentando outras possibilidades epistemológicas.



PROGRAD  
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Teatro  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

