



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)

João de Camargo Pimentel

VIVÊNCIA TEATRAL COMO EXPERIÊNCIAS DE IDENTIDADES NEGRAS

Brasília/DF

2018

João de Camargo Pimentel

VIVÊNCIA TEATRAL COMO EXPERIÊNCIAS DE IDENTIDADES NEGRAS

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas submetida à Universidade de Brasília, Programa de mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) área de concentração Artes Cênicas, na linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

Brasília/DF

2018

P644v Pimentel, João de Camargo
VIVÊNCIA TEATRAL COMO EXPERIÊNCIAS DE IDENTIDADES NEGRAS
/ João de Camargo Pimentel; orientador Prof. Dr. Paulo
Sérgio de Andrade Bareicha. -- Brasília, 2018.
120 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Teatro. 2. Identidade. 3. Negro. 4. Escola. 5. Jogos
Teatrais e Dramáticos. I. Bareicha, Prof. Dr. Paulo Sérgio
de Andrade, orient. II. Título.

João de Camargo Pimentel

VIVÊNCIA TEATRAL COMO EXPERIÊNCIAS DE IDENTIDADES NEGRAS

Esta dissertação de conclusão de mestrado foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestre em Artes Cênicas” e aprovada em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, Ensino de Artes (Artes Cênicas) – ProfArtes da Universidade de Brasília

Local, ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Clarice da Silva Costa
Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Claudia da Silva Costa
Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília – SEEDF

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro
Universidade de Brasília
(Suplente)

Aos meus pais, Sofia e João.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi difícil sim, difícil. Estar envolvido com muitas tarefas, dar atenção à família, auxiliar no que fosse necessário, ler demais nos momentos de férias. Tudo isso fez parte e, realmente, tudo isso foi desejado. Muita gente fez parte desse trajeto, muita gente concluiu comigo este mestrado. Tenho agradecimentos a pessoas que são especiais, a pessoas que proporcionaram um encontro com minha verdadeira identidade.

A Deus e aos deuses, por mostrar através das experiências quando é necessário parar, avançar, calar ou gritar, refletir e agir. Mais ainda pelo dom de refletir e agir.

Ao ProfArtes, exemplo de programa de Pós-Graduação, que tem excelentes profissionais e que se vincula à UnB, universidade que me construiu como profissional.

Ao meu orientador Paulo Bareicha, grande profissional, grande incentivador, grande mestre. Você é incrível.

À professora Clarice Costa, meu primeiro referencial na graduação, agradeço pelo seu exemplo. O que você é na sala de aula me fez aprender continuamente.

Ao professor André Gomes, pelas palavras incentivadoras. Ao professor José Mauro Ribeiro, que, desde a graduação, me inspira e me faz seguir em frente. À querida professora Maria Cristina, pelo carinho, pela dedicação e profissionalismo.

Ao sr. Érico José, pelo incentivo, pelo olhar cuidadoso, pelo ombro, pela mão estendida.

A Susie Barreto, pelas conversas intermináveis sobre arte, sobre arte-educação e por ser minha referência.

Ao Espaço Semente, minha casa, minha terra, por me deixar florescer ali, no centro do Gama. Ao irmão-amigo Valdeci Moreira de Souza, pela parceria. Ao Hugo Nicolau, minha referência na UnB e fora dela, enquanto aluno, enquanto amigo. À Luciana Alves Oliveira, que nos brinda com sua presença doce. Amo você.

Ao Ferdinando Martins, por observar o início e estimular o progresso do trabalho. Muito agradecido. Inspiro-me em você enquanto profissional. Ao amigo Bruno Bacelar e à Mayra Alves, pelo apoio. Ao Fernando Lackman, pela sensibilidade em tratar de assuntos que me afetavam. À professora Claudia Costa, pelo auxílio no momento em que mais precisei.

Ao querido Gustavo Gasparani, pela escuta.

E, por fim, aos meus alunos, todos eles, que me moldaram do jeito que sou e que me fizeram feliz todos os dias.

Merci.

Ensinar é um ato teatral.

(Bell Hooks, 2013)

RESUMO

As questões de identidade e negritude perpassam a vida de estudantes dentro e fora do âmbito escolar. Como estudantes de escola pública e periférica se identificam, em seu microcosmo escolar, com sua própria cultura, diante da pressão criada pelo padrão eurocêntrico? Como se dá o processo identitário do sujeito negro e negra dentro do ambiente escolar? O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a posição dos alunos negros e das alunas negras em escolas do Distrito Federal. O foco desta pesquisa é o trabalho com jogos teatrais e jogos dramáticos junto ao questionamento das identidades desses alunos, nessas escolas, utilizando Viola Spolin e Augusto Boal como base. A experiência prática que fundamentou o nosso estudo foi realizada nas escolas de Brasília/DF, com ênfase na Região Administrativa (R.A) do Gama (Centro de Ensino Fundamental 03 do Gama, Centro de Ensino Fundamental 04 do Gama, Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama e Centro Educacional 08 do Gama), além da UnB Campus Darcy Ribeiro, nos anos de 2015 a 2018. Participaram desta pesquisa estudantes das escolas de Ensino Fundamental, com faixa etária entre 13 e 16 anos, e alunos da Universidade de Brasília, adultos entre 20 e 30 anos. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se vivências que foram registradas em diário de campo, fotografias e filmagens. Analisou-se ainda o resultado dos produtos dessas oficinas e mapas mentais, de forma a apresentar como a identidade dos negros e negras é pensada a partir dos jogos teatrais e dramáticos nas escolas públicas e como o teatro potencializa o poder de consciência do aluno, como sujeito, autor e protagonista de sua própria narrativa.

Palavras-chave: Teatro, Negro, Identidade, Racismo, Escola Pública.

ABSTRACT

The issues of identity and blackness permeate the student's lives inside and outside the school. How do students of the public and peripheral schools identify themselves with their own culture, in the face of the pressure created by the Eurocentric pattern? How does the identity process of the black subject take place within the school environment? Under those questions, this work purposes a reflection on the position of black students in schools of the Federal District, Brazil. The research recurs to the theories of Viola Spolin and Augusto Boal and focuses on how the identities of black students can be called into question through theatrical. The case studies were limited to the Federal District area, with an emphasis on the Administrative Area (RA), using, namely, the Elementary school's numbers 03, 04 05 and the educational centre 08 of Gama, as well as the University of Brasilia's (UNB) student centre, Darcy Ribeiro. The research was conducted between the years of 2015 and 2018, with teenagers between 13 and 16 years old, from the Elementary schools, and adults between 20 and 30 years old, from the UNB. As a research methodology, experiences that were recorded in a field diary, as well as photographs and filming were used. The results of these workshops and mind maps were also analysed, results show how black students' identity is worked through theatrical and dramatic plays in public schools and reflects also on how the theatre enhances the student's power of consciousness as subject, author and protagonist of their own narrative.

Keywords: Theatre, Black, Identity, Racism, Public School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa político do Gama	18
Figura 2: CEF 05 do Gama. Fonte: Google Maps	20
Figura 3: Panorâmica da entrada do CEF 04 Gama.....	20
Figura 4: João de Camargo Pimentel e sua bisavó, em Luziânia/GO, 1986. Fonte: Registro de família	22
Figura 5: Performance Rainha Negra, CEF 03.....	23
Figura 6: Percentual de pessoas negras na população residente por faixa etária, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal, 2010	28
Figura 7: Percentual de pessoas negras na população, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal, 2010	29
Figura 8: Glairo Silva na Performance A Rainha Negra, no CEF 3 do Gama, 2014.	32
Figura 9: Mapeamento da população negra. Retirado do site do IBGE.	40
Figura 10: Jogo Teatral. Apresentação através da ação. Estudantes do Ensino Médio. Foto de Thiago Bellargo	47
Figura 11: Jogo Teatral de interação em espaço alternativo no CED 08.....	55
Figura 12: Jogo Teatral. Violência. Pátio da escola CED 08.....	56
Figura 13: Foto de Nágila Alcantara. Realização de Performance em sala, As lavadeiras.	59
Figura 14: Exemplo de Notícias inseridas no Teatro-Notícia	70
Figura 15: Exemplo de Notícias inseridas no Teatro-Notícia	70
Figura 16: Exemplo de Notícias inseridas no Teatro-Notícia	71
Figura 17: Aquecimento Oficina I. Foto de Susie Barreto.....	72
Figura 18: Produção do mapa mental. Foto de João Camargo Pimentel	72
Figura 19: Estudantes no exercício: “Quem é o sujeito preso no Brasil?”. Foto de Susie Barreto	73
Figura 20: Estudantes da oficina II no momento do jogo. Foto de Susie Barreto.....	74
Figura 21: Estudantes na oficina III no jogo Quem sou Eu? Foto de Thiago Bellargo	74
Figura 22: Estudantes de Pedagogia da UnB na composição da Partitura Corporal. Foto: Paulo Bareicha.....	80
Figura 23: Estudantes de Pedagogia Foto de Paulo Bareicha	80
Figura 24: Estudantes da UnB, da Oficina I, na composição do Teatro Imagem. Foto: Paulo Bareicha.....	81
Figura 25: Estudantes de Pedagogia da UnB na composição do jogo do Teatro Imagem.....	83

Figura 26: Estudantes de Pedagogia na composição do Teatro Imagem.	84
Figura 27: Foto de João Camargo Pimentel	85
Figura 28: Oficina Ensino Médio	104
Figura 29: Roda de conversa Oficina I Ensino Fundamental.....	104
Figura 30: Jogo Dramático com estudantes do 6º ano no CED 8 do Gama. Jogo-ação sem verbalizar	105
Figura 31: Jogo Teatral “Eu no futuro” com estudantes do 6º ano no CED 8 do Gama	105
Figura 32: Estudante Rafael no Jogo “Eu no Futuro”.....	106
Figura 33: Estudante Victor no Jogo Teatral “Eu no Futuro”	106
Figura 34: Aluna do Ced 8 em Jogo Teatral	107
Figura 35: Jogo teatral em sala de aula	107
Figura 36: Performance Rainha Negra CEF 03.....	108
Figura 37: Quem é o sujeito negro no Brasil, alunos Oficina I	108
Figura 38: Releitura da obra Os Operários, de Tarsila do Amaral, com foco no debate sobre mestiçagem. Alunos CEF 03	109
Figura 39: Exemplificando Jogo Teatral sobre autoapresentação	109
Figura 40: Realização do Mapa Mental com parte do aluno da oficina IL	110
Figura 41: CEF 05 do Gama. Google Maps	114
Figura 42: Número e percentual de pessoas na população, por raça/cor, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal 2010	116
Figura 43: Percentual de negros na população por Região Administrativa – Distrito Federal, 2010.....	117
Figura 44: Percentual da população negra por sexo, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal, 2010	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Oficina I.....	66
Gráfico 2: Oficina II.....	67
Gráfico 3: Oficina III	68
Gráfico 4: Oficina I na UnB	78
Gráfico 5: Oficina II UnB	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Plano de Aula Oficina I	68
Tabela 2: Plano de Aula Oficina II	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CED 08	Centro Educacional 08 do Gama – DF
CEF 03	Centro Educacional 03 do Gama – DF
CEF 04	Centro Educacional 04 do Gama – DF
CEF 05	Centro Educacional 05 do Gama – DF
CEM 01	Centro de Ensino Médio do Gama – DF
TEN	Teatro Experimental Negro
TO	Teatro do Oprimido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: Desafios e a problemática da efetivação dos conteúdos da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar. A identidade e a experiência.....	23
1.1 Racismo	30
1.2 Racismo, preconceito e discriminação	31
1.3 Racismo na escola	31
1.4 A construção da identidade negra.....	33
1.5 A identidade cultural e negra	35
1.6 Sujeito	37
1.7 Conscientização e identificação	37
1.8 As linguagens da experiência	43
1.9 A Experiência Educativa	45
CAPÍTULO II: Jogos Teatrais e Jogos Dramáticos na escola para reflexões sobre identidades.....	47
2.1 Jogo Dramático	51
2.2 O que há de comum entre o Jogo Teatral e o Jogo Dramático?	53
2.3 Espaço para teatralização na escola.....	53
2.4 Teatro-Educação e Teatro-Pedagógico	56
2.4.1 Exemplos de jogos adaptados e utilizados durante a pesquisa	57
CAPÍTULO III: Realização das oficinas.....	59
3.1 Viola Spolin.....	62
3.2 Augusto Boal.....	62
3.3 Sociodrama e Psicodrama	63
3.4 Teatro do Oprimido.....	64
3.4.1 A Técnica do Teatro do Oprimido	64
3.4.2 Oficina e Workshop	65
3.5 Teatro-Notícia.....	69
3.6 A crise.....	75
3.7 Realização das oficinas	76
3.8 Modelo de questionário destinado aos alunos das Oficinas I e II	77
3.9 Oficinas na Universidade de Brasília	78
3.9.1 Oficina 1	78
3.9.2 Oficina II.....	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS	96

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe a reflexão acerca das identidades dos alunos e alunas negras em determinadas escolas do Distrito Federal, tomando como eixo de análise o jogo teatral e o jogo dramático, propulsores de discussões e autorreflexões dos discentes no processo teatral em ambiente de aprendizagem. Nesse eixo, aponta-se para a questão: como se dá a identificação do sujeito negro e negra dentro da escola?

Nesta pesquisa foram realizadas as seguintes etapas metodológicas: aplicação de jogos teatrais e jogos dramáticos nas escolas Centro de Ensino Fundamental 03, 04, 05 e Centro Educacional 8 do Gama, por meio de oficinas livres e aulas com alunos do curso de Pedagogia da UnB, além de um grupo de alunos do Ensino Médio; revisão bibliográfica acerca dos temas memória, identidade, jogos teatrais e jogos dramáticos; e análise comparativa das oficinas e mapas mentais. As bases teóricas utilizadas neste trabalho transitaram entre duas áreas de conhecimento: o teatro e a cultura afro-brasileira, tendo como referencial teórico as contribuições dos próprios autores pesquisados.

O objetivo maior desta pesquisa é identificar os aspectos envolvidos na formação da identidade da aluna negra e aluno no contexto escolar, entendendo que é nesse espaço que estudantes negros e negras começam a buscar suas primeiras referências, como os/as demais estudantes de outras etnias, um reconhecimento de si mesmo dentro da sociedade. Problematisa-se, dessa forma, a influência que os jogos teatrais exercem na formação da identidade dos/as estudantes negros e negras; e como a disciplina de artes, ou como a arte-educação/teatro-educação ofertada na educação básica, pode instrumentalizar o educando que sofre o racismo, assim como o estudante que pratica o racismo, na criação de um discurso de autoaceitação e na compreensão da pluralidade cultural do seu bairro/cidade ou país, sensibilizando o olhar para cores.

Entende-se, nesta pesquisa, que o termo raça, embora atualmente seja postulado de outra forma, não definindo as diferenças entre as pessoas e usando-se, para isso, a concepção de etnias, ainda se encontra presente em algumas literaturas, como, por exemplo, em Loureiro (2004), que aponta o termo e, ao mesmo tempo, discute sobre ele. Contudo, não se pretende aqui, de forma alguma, esgotar o debate ou mesmo definir conceitos universais e fixos (totais para todos os trabalhos em circunstância) em detrimento de outros.

A reflexão acerca do tema se dará através de estudos bibliográficos, visando especificamente: sugerir a ideia de legitimidade dos sujeitos autores da sua própria narrativa; dialogar sobre a consciência dos alunos no que diz respeito à condição do negro na sociedade

atual, trazendo experiências significativas a respeito das identidades dos alunos negros e alunas negras; identificar os elementos didático-pedagógicos que se relacionam com o processo de formação das identidades dos estudantes negros e negras; compreender como é o processo da construção da identidade do aluno negro e aluna negra no contexto escolar; analisar como ocorrem as relações raciais da estudante negra e do estudante negro no ambiente escolar; e refletir as implicações da Lei nº 10.639/03¹ no sistema educacional.

A Lei nº 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar de ensino fundamental e médio. Ribeiro (2005) diz que essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, oferecendo uma valoração diferente daquela que possui atualmente.

Ao buscar o porquê de algumas questões não esclarecidas, por exemplo, a dificuldade da implantação da Lei nº 10.639/03 nas escolas, vê-se que o Brasil enfrentou, por muitos anos, um período escravista que trouxe várias consequências, como ações preconceituosas e racistas para a sociedade. Desde a Lei Áurea, que trouxe a ideia incorreta de libertação, até hoje, o racismo se esconde em muitas ações, em muitos meios e em várias ideologias. Ao se pensar na escola, esse é um ambiente onde mais existe o racismo e o preconceito, visto que também é um aparelho de formação de ideologia. O ato de discriminar ou diferenciar pela cor da pele ou inferiorizar por sua cultura, desrespeita todo um histórico que existe no país, que traz em seu cerne elementos negros.

Segundo Munanga (2005), é preciso insistir sempre que a sociedade brasileira foi preconceituosa e discriminadora em relação à sua população. O próprio modelo de educação acaba não sendo inclusivo, mesmo permitindo a entrada de todos na escola. Todos entram, ou uma maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados. Muitos não saem aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos. O que se pode perceber, ao longo desses séculos de racismos e pré-julgamentos, são as dificuldades que a raça negra possui, sobretudo com relação aos pontos negativos da sua inserção no meio escolar e social. O resultado é a falta de confiança e autoestima necessárias para um bom desenvolvimento.

A raça negra possui desvantagens no contexto escolar por viver a discriminação que existe dentro da escola, causando problemas para sua autoestima e desenvolvimento. Por isso, não basta apenas nortear o tratamento do racismo somente na esfera escolar, nem tão pouco criar leis e diretrizes para que uma dita minoria seja aceita pelo restante da sociedade. Há que se procurar entendimento dentro da formação da identidade dos estudantes negros e negras. Por

¹ Lei disponível no site da Câmara Legislativa: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>

falta de esclarecimento, muitos alunos não se encaixam e não se enxergam enquanto sujeitos dentro da escola, comumente por fatores ligados ao seu tom de pele, sua postura e sua tradição, os quais não são padrões nesse mesmo local. Por não possuírem voz ativa, por opressão, por serem vistos como marginais (em todos os sentidos da palavra) em potencial, por estarem nas páginas dos jornais como “sujeito ou meliante que...”, faz-se necessária a discussão sobre o que é ser negro e o que as experiências nas escolas podem contribuir para a recriação de uma ou outras identidades.

Nessas relações do estudante negro e da estudante negra com o seu ambiente escolar há a figura do professor de arte, que insere em suas práticas o teatro e busca ações afirmativas através de jogos teatrais e jogos dramáticos. Estes, por sua vez, influenciam no processo de inserção desses estudantes e das afirmações de suas identidades.

É preciso ressaltar que a formação da identidade dos estudantes negros e negras é diluída entre seus pais, familiares, sociedade e, também, está ligada à escola e aos profissionais que fazem parte dela. Outros autores já afirmam e levantam a ideia de que a identidade está diretamente ligada ao contexto social, como Stuart Hall (2001) e Sawaia (2006). Nessas falas são apresentadas as maneiras de saber lidar com as situações que envolvem esses/essas estudantes no ambiente escolar. Franz Fanon (2008), em seu livro “Pele negra, máscaras brancas”, diz que numa sociedade onde o referencial da etnia branca é aceito como positivo e o da etnia negra como negativo, a tendência é que os negros, por não quererem dar má impressão, adotem um discurso contrário à sua etnia para serem socialmente aceitos.

Considerando os ambientes que são estigmatizados com a cólera do racismo e do preconceito, o foco desta pesquisa é a Região Administrativa do Gama, localizada no extremo sul do Distrito Federal, com distância de aproximadamente 36 km do centro do Brasília. A Região Administrativa do Gama é formada por área urbana e rural. A cidade possui onze escolas de ensino fundamental, distribuídas em suas regiões norte, sul, leste, oeste e centro, onde a maioria dos alunos destas escolas é negro.

No universo dessas escolas citadas, há possibilidade de trabalho com teatro, apesar das dificuldades e falta de recursos – que é um fator condicionante, mas não limitador da formação dos sujeitos nessa área.

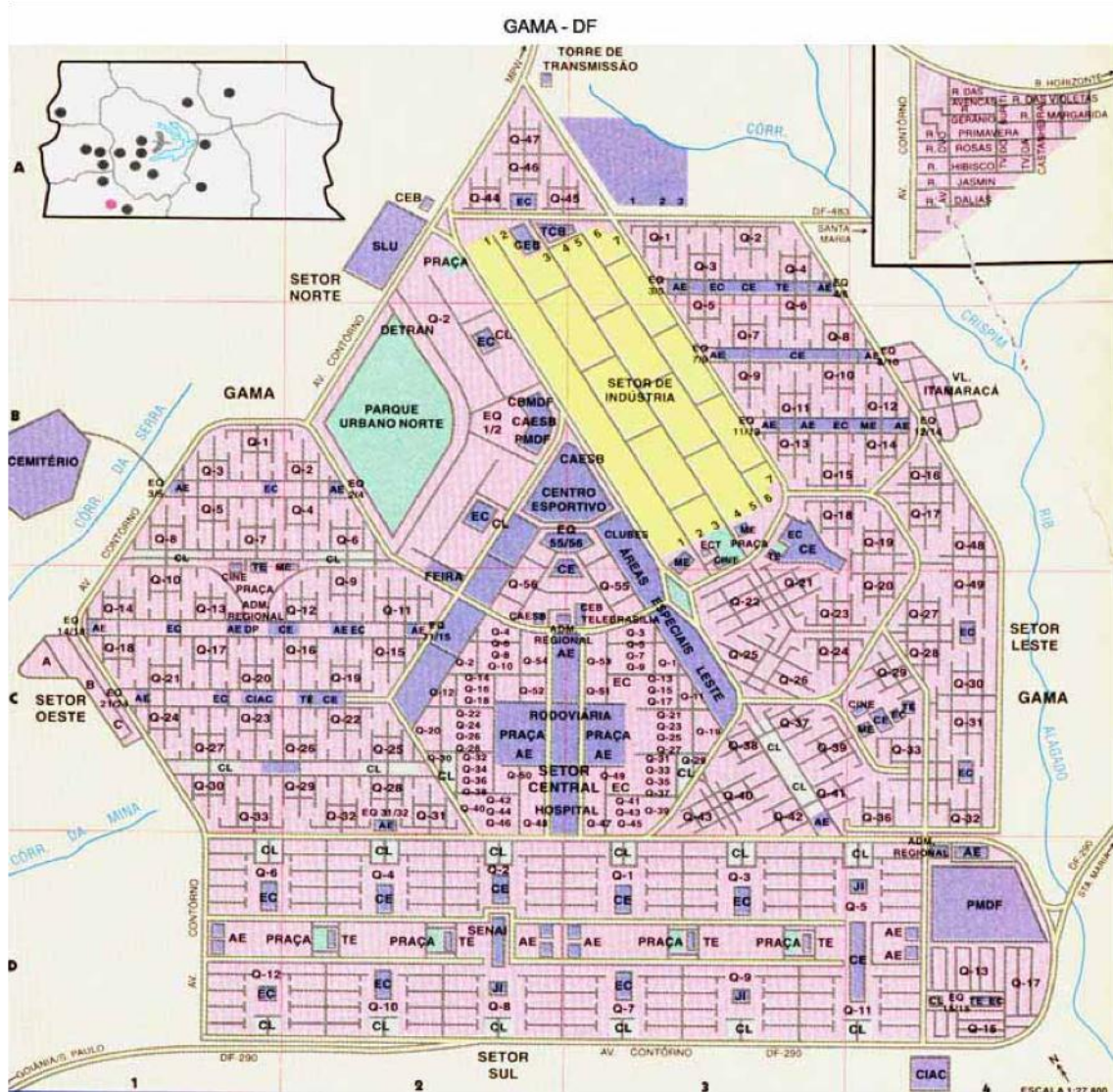


Figura 1: Mapa político do Gama

O teatro é um grande formador da identidade de indivíduos em qualquer situação, prioritariamente para aqueles que nele estão incluídos. Por esse motivo, é necessário discutir sobre a prática do teatro na escola como mero meio para outras “disciplinas” desenvolverem seus assuntos:

Para que a presença do teatro na escola seja coerente à concepção de Arte adotada nessas Diretrizes, busca-se superar a ideia do teatro somente como atividade espontânea ou de espetáculo comemorativo. As montagens voltadas somente a festividades na escola; a mecanização da expressão dramática [...] (PARANÁ, 2008, p. 78).

A arte não é uma ferramenta a serviço da lição e do conteúdo (não somente). A instrumentalidade da experiência reside em possibilitar a continuidade da experiência

consumatória e não em ajudar a configuração do conhecimento em outras áreas. Ver o teatro como linguagem e não somente meio-ferramenta é importante para entendê-lo enquanto propriamente teatro, capaz de formar, informar e estruturar. Tem que ter significado. É o meu caso². Minha vida acadêmica iniciou-se na cidade do Gama – DF, cidade satélite, periferia de Brasília – DF, cidade onde vivo até hoje.

O início da minha escolarização deu-se em uma escola da rede pública, em local violento. Meu processo de investigação iniciou lá atrás, há anos, pois sou da escola pública. A escola estava inserida naquele cosmo. Desde sempre, vi a escola como refúgio, como possibilidade de crescimento. Na verdade, a única forma de crescimento. Havia desqualificação de profissionais, sucateamento, entre outros agravantes que influenciavam o meu processo de aprendizagem. Em especial, uma professora de artes me permitia ver além. Sonhar. Em meio a tudo, permitiram-me ser visionário.

Nas aulas de artes, havia um diferencial. Essa escola realizava eventos – poucos, dentro do limite – que permitia a atuação artística dos alunos, como a Mostra de Teatro e o Festival de Talentos. As aulas de artes auxiliavam diretamente esses momentos, pois eram os únicos em que a comunidade e a escola interagiam, sobretudo por serem abertos e pelo convite ser estendido aos pais e à comunidade que comparecia e adentrava nas ações da escola.

Desde aquela época ficaram os estigmas de uma escola incompleta. Aliás, isso é o que mais marca. A minha vida enquanto sujeito negro também perpassa por essa realidade do Gama, dessas escolas, justamente porque nasci nessa comunidade, cresci e tornei-me adulto dentro desse mesmo local. Toda a minha trajetória é alicerçada na escola pública, periférica, inclusive na escola em que lecionei (CEF 05 GAMA). Tudo isso gerou reflexões sobre quem eu era e sobre quem eu poderia ser naquele universo que me oprimia e, ao mesmo tempo, me encantava. A opressão estava ligada ao fato de estar longe do padrão de bom aluno. Longe do padrão “cor de pele aceitável” e por não estar significativamente inserido no mundo de crianças que já, desde então, reproduziam conceitos criados pelos pais sobre o que é ser.

No entanto, encantei-me pelo contato com aulas de arte que me traziam pensamentos a respeito de mim mesmo, do que eu poderia ser. Isso vinha principalmente a partir das aulas, com jogos dramáticos (hoje os entendo como tal) e reflexões.

² Este trecho está escrito em primeira pessoa do singular por se tratar da narração da experiência do autor deste trabalho.



Figura 2: CEF 05 do Gama. Fonte: *Google Maps*



Figura 3: Panorâmica da entrada do CEF 04 Gama

Em todo o momento no ambiente escolar, a minha identificação enquanto criança negra não existia. As identidades eram criadas a partir do que eu vivia ali, na sala de aula, no evento que acontecia na escola, no contato com a professora ou com o professor, porém, essas identidades eram criadas a partir da ótica dos profissionais com os quais eu tinha contato. Foram profissionais importantes para a minha formação, mas desconectados da ideia de que era preciso trabalhar com a mente de crianças negras e periféricas do Gama. Trabalho em que sentido? No sentido de conscientização do meu lugar, enquanto sujeito digno de fala e de presença.

Essa é uma experiência pessoal que reflete no global. A minha regência, ali, na periferia de Brasília, reflete na experiência dos profissionais que estão distantes de mim. Esse é o motivo da pesquisa, fazer com que o ambiente não preparado para a educação seja adaptado, através

das habilidades do profissional das artes cênicas no ambiente escolar. Nesse ponto, ressalto a necessidade de não se escorar na ideia de que somos impossibilitados de fazer.

Diante do exposto, esse recorte de pesquisa tornou-se necessário não somente por retratar parte da minha história, mas, também, e, principalmente, por isso: pelos alunos não terem consciência de quem são e porque são. O teatro como formador é o elemento que elucida e estimula essa conscientização do lugar de cada um, assim como suas experiências e minhas experiências podem revelar essas identidades e trazer para o coletivo a ideia de que existem outras possibilidades.

A partir dessa ótica, este trabalho vem mostrar a possibilidade, ou fazer busca desta, de alcançar o ponto de reconhecimento da identidade negra através das experiências que se efetivam dentro da escola. A escola proporciona o contato do sujeito com várias situações, que, se não exploradas ou não entendidas, podem trazer uma formação inacabada de tudo. O ser humano é um ser inacabado, com necessidade de interação, de contato para continuar no contínuo processo de formação. O teatro, na escola, humaniza essa identificação e formação, em particular com seus jogos, que dialogam com a realidade e apontam para um caminho. É montada uma estrutura para uma possível identificação negra, para o ato de reconhecer-se como tal, dentro de uma cultura, com comportamentos que têm sua importância, e não somente direcionar para a identificação através do tom de pele. Não é um reconhecimento por si só, mas uma identificação que traz crítica. Justamente por isso, o trabalho é feito majoritariamente através de notícias de jornais, com temas que apontam para uma marginalidade negra e posiciona o sujeito como alguém deslocado de sua narrativa. Isso pode trazer o reconhecimento e, além do mais, estabelecer crítica sobre ele.

Considerando essa reflexão, espera-se contribuir para a construção de um fazer teatral – e suas modalidades – que se posicione diante de situações que impeçam o desenvolvimento da identidade do aluno e aluna negro no ambiente escolar, e também que atenda a essas outras demandas e seja crítico, principalmente no universo escolar.



Figura 4: João de Camargo Pimentel e sua bisavó, em Luziânia/GO, 1986. Fonte: Registro de família

Estruturalmente, este trabalho possui quatro capítulos, distribuídos desta forma:

O capítulo I traz a apresentação de um breve panorama dos desafios relacionados à implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de Ensino Fundamental do Gama/DF e a complexidade de inserção dos conteúdos da Lei no contexto escolar. Esse panorama está baseado na visão do autor como professor de artes nas escolas referidas e destaca a conexão deste com a problemática do sujeito e do conceito das identidades e experiências negras.

O capítulo II aborda a contextualização do tema acerca dos Jogos Teatrais e Jogos Dramáticos, enfocando no conceito dialógico entre teoria e prática, além dos dados das oficinas e resultados obtidos a partir das vivências presenciadas.

O capítulo III mostra a explanação sobre a aplicação da Oficina e *Workshop* realizado nas escolas, assim como a amostragem de dados sobre os estudantes e as estudantes no contexto de cada escola, como idade, gênero, entre outros. Mencionam-se os métodos utilizados, as pesquisas pontuais realizadas (questionários) e outros dados pertinentes à pesquisa.

As considerações finais trazem a reflexão sobre o processo, sobre as mudanças, sobre o que foi necessário fazer e reflexões acerca do que é o fazer teatral na escola, com propósito de resgate da identidade do sujeito negro nas escolas já citadas e na R.A. Gama/DF.



Figura 5: Performance Rainha Negra, CEF 03

**CAPÍTULO I: Desafios e a problemática da efetivação dos conteúdos da Lei nº 10.639/03
no contexto escolar. A identidade e a experiência**

O racismo no Brasil se caracteriza pela covardia. Ele não se assume e, por isso, não tem culpa nem autocrítica. Costumam descrevê-lo como sutil, mas isto é um equívoco. Ele não é nada sutil, pelo contrário, para quem não quer se iludir ele fica escancarado ao olhar mais casual e superficial. O olhar aprofundado só confirma a primeira impressão: os negros estão mesmo nos patamares inferiores, ocupam a base da pirâmide social e lá sofrem discriminação e rebaixamento de sua autoestima em razão da cor.

(Abdias do Nascimento)

A Lei nº 10.639, criada em 2003, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Essa lei está totalmente ligada às reivindicações do movimento social pela alteração da abordagem dada ao negro no currículo escolar. Um dos principais intuítos dessa lei, com sua implementação, é trazer contribuições significativas para a superação de construções ideológicas de dominação racial presentes na escola e na sociedade brasileira.

No entanto, o percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira.

Nas escolas de Ensino Fundamental CEF 05 e CED 08³ não havia discussão ou inserção da cultura negra no PPP, o que afetava diretamente as aulas e os sujeitos alunos que estudavam ali. Por esse motivo, aponta-se a impossibilidade de identificação com a cultura negra, pois o ambiente escolar é o maior propiciador dessa cultura e dos estereótipos que recaem sobre ela.

Mesmo com a criação dessa lei, que deu a diretriz por onde se deveria caminhar para a diminuição da falta de informação, bem como a exclusão do negro na sociedade, ainda foi necessário criar outros mecanismos, como a Política Nacional de Promoção da Igualdade Social. As políticas públicas são criadas a partir das demandas que existem. Não se pode dizer que nada é feito para o combate à discriminação e racismo na sociedade e nas escolas que são mecanismos ideológicos da própria sociedade.

Com a criação desses mecanismos, conforme afirma Ribeiro (2005), procura-se recolocar a questão racial na agenda nacional, ressaltando a importância de serem adotadas políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo dessas políticas é promover a alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária

Ao longo desse tempo, após 15 anos de sua criação, visto que a lei foi criada em janeiro de 2003, apesar de ser uma grande conquista e uma forte política pública voltada para a comunidade e público negro, percebe-se a enorme dificuldade para a efetivação dessa legislação em todo o país. Estudos diversos versam sobre a dificuldade e, ao considerar a escola pública e periférica, a predominância é ainda maior. Por exemplo, nas escolas em que esta pesquisa foi realizada (CEF 03, CEF 04 e CEF 05 do GAMA-DF), além de outras escolas que favorecem a intervenção de alguns professores, foi dado início ao processo de implementação da legislação, levando à discussão a cultura negra, porém, com vários impeditivos que atravancam o diálogo

³ Escolas em que o autor deste trabalho estudou.

(religião, tradição não africana, falta de capacitação dos professores). Dessa forma, sem um processo mais consistente, a cultura da discriminação ainda está presente na maioria das escolas do Gama/DF e, também, em discussões com outros profissionais. Sabe-se que em muitas escolas do DF há discriminação, sobretudo pelas unidades escolares não estarem conectadas ao trabalho com a Lei nº 10.639/2003.

No que diz respeito ao trabalho com os temas afros nas escolas de Ensino Fundamental e médio do Distrito Federal, não era claro para os professores - especialmente nas escolas citadas nesta pesquisa (CEF 03, CEF 04, CEF 05 e CED 08 do Gama) - o cerne da questão: a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Africana e Afro-Brasileira. É falado isso porque tal tema é citado de forma longínqua, ou nem mesmo citado. Quando lembrado, é comentado no momento em que se acha apropriado, ou seja, em novembro, no mês da consciência negra.

A mudança de concepção do negro na sociedade brasileira é um resultado processual de vários mecanismos, tais como: agentes, instituições, mídia e, principalmente, a escola, a partir de seus braços – entendido aqui como Teatro, dentro da Arte, que faz parte do conceito de Cultura e favorece a inversão dos discursos e o tratamento com igualdade do diferente.

Ribeiro (2005, p. 27) indica alguns pontos para a elaboração de novas didáticas para a sala de aula: a) A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as relações entre negros, indígenas e brancas no conjunto da sociedade; b) Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; c) O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais e às alianças sociais; e, d) a participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. No Distrito Federal, há o Movimento de Negros Pela Democracia, que traz o combate e discussões sobre as ações pertinentes aos negros no DF. As ações pontuais desse Movimento são vistas também com direcionamento à educação.

As ações educativas dirigidas servirão como forma de resgate de identidade dos sujeitos negros no ambiente escolar. Tais ações são fundamentadas pelos jogos teatrais e dramáticos (conforme exemplifica esta pesquisa), que são áreas específicas do conhecimento:

[...] o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiência, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura afro-brasileiras, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas. Ainda assim, ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, passam também por alguns pontos e princípios, que serve de conexão para objetivos e estratégias traçadas para melhor compreensão e inserção do negro em nossa sociedade de forma igualitária (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO, 2005, p. 20).

Trabalhar em uma perspectiva de recolocação do negro na cultura brasileira implica a potencialização de lutas específicas dos movimentos que levantam essas “bandeiras”. No dia 20 de novembro, segundo o CNE (2004), será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra. A lei traz em seu texto uma abordagem clara:

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.

No entanto, não há espaço para tal discussão, para o diálogo a respeito. Não é pretensão citar que a própria cidade do Gama, em relação às escolas, não traz a discussão profunda, visto que certamente há sugestões para o diálogo, mas poucas escolas conseguem efetivá-lo, por motivos maiores, como ideologias contrárias aos temas de matrizes africanas, pensamentos reducionistas de professores e alunos que encaram como discurso de vitimização. Isso beira o absurdo, pois deveria ser o contrário, visto que a população do Brasil é majoritariamente negra. A população do Distrito Federal, por exemplo, também tem sua maioria negra, assim como a população do Gama, que tem números altamente expressivos sobre a população negra, especialmente com referência aos jovens de até 14 anos.

Região Administrativa	0 a 4	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 24	25 a 59	60 e mais
Águas Claras	36,0	42,2	46,5	49,6	48,7	43,0	38,3
Brasília	24,7	30,0	33,2	35,1	35,6	31,6	23,4
Brazlândia	56,9	63,7	66,8	66,1	65,3	64,9	57,6
Candangolândia	51,2	60,2	63,7	60,8	59,3	59,4	54,6
Ceilândia	55,9	62,4	66,1	66,6	64,6	64,5	58,7
Cruzeiro	37,5	44,1	47,5	49,5	48,2	46,4	43,1
Fercal	62,8	71,2	72,8	75,3	72,0	73,2	69,6
Gama	52,1	58,2	62,4	63,2	61,7	60,6	56,3
Guará	39,8	47,4	48,9	50,4	50,8	47,9	43,3
Itapoã	62,7	66,9	73,0	71,7	70,6	68,4	56,8
Jardim Botânico	29,5	35,6	37,2	36,4	37,5	32,7	26,4
Lago Norte	30,4	34,3	34,5	32,4	32,3	28,9	18,4
Lago Sul	17,5	18,4	19,7	22,0	25,8	22,1	12,9
Núcleo Bandeirante	41,4	50,7	51,4	50,6	50,0	48,5	41,5
Paranoá	60,7	66,3	68,4	71,3	70,4	68,7	60,4
Park Way	34,8	38,1	37,5	37,0	40,7	36,5	27,7
Planaltina	60,6	66,7	69,5	69,6	68,5	67,3	61,6
Recanto das Emas	60,4	66,1	70,2	69,8	68,2	67,4	63,4
Riacho Fundo	45,7	51,4	57,0	58,1	55,9	53,8	45,2
Riacho Fundo II	57,8	65,5	69,1	68,1	68,2	66,1	62,7
Samambaia	57,1	63,5	67,8	67,2	66,5	65,0	60,6
Santa Maria	56,7	64,2	69,5	70,0	67,5	66,6	62,8
São Sebastião	62,7	67,7	71,1	71,3	73,2	69,9	61,3
SCIA/Estrutural	74,1	77,3	79,7	80,4	79,6	77,2	74,1
SIA	36,8	48,9	57,3	57,2	73,3	68,0	46,5
Sobradinho	49,7	55,7	59,9	60,2	59,0	56,6	51,5
Sobradinho II	51,9	57,0	60,1	60,9	60,5	56,5	47,9
Sudoeste/Octogonal	18,6	23,3	26,1	29,2	29,1	26,2	23,0
Taguatinga	47,4	52,4	55,5	55,7	55,5	54,2	47,3
Varjão	61,3	67,3	72,1	70,8	72,0	70,9	54,9
Vicente Pires	42,9	47,1	50,6	53,0	52,4	50,1	44,7
Distrito Federal	51,6	57,9	61,2	61,1	59,4	27,9	45,9

Fonte: Censo Demográfico - IBGE, 2010
Elaboração: Codeplan

Figura 6: Percentual de pessoas negras na população residente por faixa etária, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal, 2010

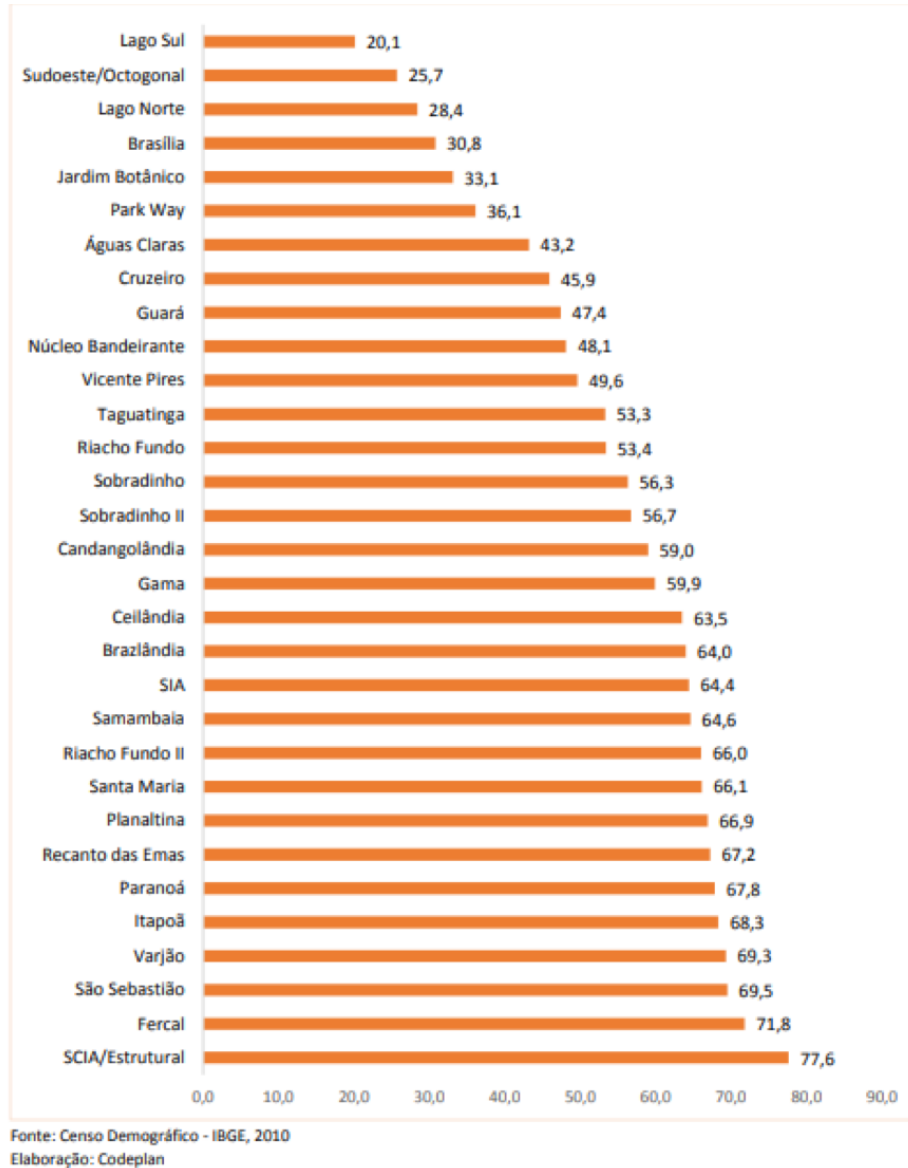


Figura 7: Percentual de pessoas negras na população, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal, 2010

Dentro desse diálogo mínimo existente, há a distorção do diálogo nas próprias escolas, o qual é levado para um lugar de alegoria ou de folclorização, sem a importância devida. Por exemplo, quando se lembra da cultura negra no mês de novembro, a atitude para “celebração” (entre aspas) reduz-se à realização de uma feijoada. Claro, esse é um dos símbolos da cultura negra, porém, não pode carregar toda uma discussão a respeito de uma cultura ou reduzi-la somente a isso.

Mas esse tipo de abordagem se deve a quê? Aos professores sem capacitação? À falta de interesse? Ou à falta de discussão pontual? Pode-se dizer que todos esses motivos. Falta à escola e aos profissionais que nela atuam conhecimentos suficientes para compreender a realidade para além das aparências imediatas. A indústria cultural solapou as possibilidades de enfrentamento que a escola poderia empreender, articulando-se ao processo de

desmantelamento da escola destinada à classe dominada. Escolas mal estruturadas e em precárias condições; professores submetidos às formações aligeiradas e descomprometidas da qualidade e mal remuneradas; alunos provenientes de meio social carente de todos os benefícios sociais e oriundos de famílias desmanteladas; voluntariado na escola, sem a exigência de nenhum tipo de formação específica.

Apesar de haver cursos com temáticas que tratam sobre a aplicação da lei na escola, pouca é a aderência de professores negros e não negros. É extremamente importante focar na capacitação de profissionais para que, cada vez mais qualificados, efetivamente tenham ações pedagógicas coerentes com o compromisso de resgate da subjetividade do ser humano. Sobre isso, o Conselho Nacional da Educação diz:

Teremos profissionais com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, europeus, asiáticos e povos indígenas. Essas condições materiais das escolas e de formação dos professores se tornam indispensáveis para que haja uma educação de qualidade, para todos, assim como o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes africanos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO, 2005, p. 13).

Pressupõe-se que as medidas e políticas afirmativas, quando estruturadas e definidas como lei, apontam para uma “certeza” da aplicabilidade no contexto escolar. Conforme visto anteriormente, existe o avanço – considerando o que existia e até onde se chegou –, porém, a resistência na aplicabilidade ainda é visível.

A figura do professor e da professora nesse processo de formação da identidade do sujeito negro na escola ainda é importante, pois passa por eles a possibilidade de mudança de paradigma, de encantamento, de resolução e desestigmatização de ideias a respeito da cultura afro e afro-brasileira, a qual deveria ser assunto comum no universo escolar.

1.1 Racismo

O racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O Prof. Dr. Kabengele Munanga (2004, p. 24) observa que:

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence.

Uma das consequências quando um grupo de seres humanos passa a se achar superior a outro grupo é a total subtração da história do grupo considerado inferior. Do mesmo modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Para a filósofa Djamila Ribeiro⁴, racismo é o que, hoje em dia, é representado pelo Brasil: “Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder”. Desse ponto de vista, pode-se afirmar que o negro não possui poder institucional e, dentro disso, a opressão vivida pelos negros durante muitos anos é fator excludente da própria população.

1.2 Racismo, preconceito e discriminação

As pessoas não herdam geneticamente ideias de racismo e sentimentos de preconceito. Essas práticas são desenvolvidas em seus meios, com seus pares, na própria escola, na igreja, na comunidade. Diante disso, a definição sobre cada ponto é necessária para se entender o efeito e a diferença entre elas. Ana Lucia Valente (apud MUNANGA, 2005, p. 188) define claramente: “Preconceito racial é ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória”.

Já a discriminação racial é a atitude ou a ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas. Assim, contribui para a manutenção de estereótipos os “preconceitos” sobre a cultura africana e afro-brasileira, em especial pelo fato de não se aprofundar a respeito. Como consequência, classificam-se as pessoas sem conhecer seus históricos, resultando em discriminação racial.

1.3 Racismo na escola

A educação escolar, de caráter obrigatório, prevista nas leis de ensino vigente, tem como principais princípios o entendimento e o posicionamento do aluno enquanto centro do processo educativo, transformando-o, efetivamente, em sujeito do conhecimento construído e produzido,

⁴ Texto extraído da entrevista de Djamila Ribeiro, para o programa JC Debate, da TV Cultura, de 13/05/2016 (acessado em 15/05/2016). Pode ser acessado no link <https://www.youtube.com/watch?v=0e5nG1GK96A&list=FLiJ3QYOBRCN4smMCCfKgGxQ&index=162>. Djamila Ribeiro é pesquisadora na área de Filosofia Política e feminista. Foi secretária-adjunta da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo.

sendo aquele que, com o apoio do professor, aporta novos saberes aos que já detêm, invalidando a ideia de que o aluno aprende porque o professor ensina. Deve-se propagar o conhecimento da sua própria realidade e não propiciar a perenidade do *status quo*. Isso deve prevalecer desde os primeiros anos escolares, em que o professor e os alunos possam alargar seus horizontes culturais e, por consequência, suas novas visões de mundo, em que todos perdem com a prática do racismo, sentimentos de preconceito e ações de discriminação racial.

Um olhar sobre a história do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluri-étnica, que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, seja de forma velada ou escancarada.

Percebe-se que a educação escolar está comprometida com um projeto coletivo de mudanças sociais. Por isso, é necessário perceber a diversificação cultural dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade e que vem enriquecer a prática na escola. Logo, para que isso aconteça, é imprescindível um diálogo permanente, em uma situação de aprendizagem contextualizada, onde o aluno descubra que é capaz de interferir e promover modificações que conduzam a um clima de cidadania.



Figura 8: Glairo Silva na Performance *A Rainha Negra*, no CEF 3 do Gama, 2014.

Deve-se quebrar a fantasia de que existe democracia racial no Brasil, e isso deve começar na escola. A sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora. Essa postura é percebida nos meios comuns de propagação de informação, como TV, internet, etc. Em

decorrência disso, o modelo de educação não tem sido inclusivo o suficiente. Muitos estão nas escolas, mas nem todos estão incluídos. É importante que tenham programas que desenvolvam a igualdade de oportunidade para todos.

Que tipo de impactos e consequências a sociedade e a educação racista trouxeram para a população negra? Inúmeras são as respostas para esse questionamento, entendendo-se que qualquer tipo de ação que impeça a possibilidade de desenvolvimento do aluno na escola deve ser banido.

O combate ao racismo, preconceito e discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de atuação, valorizando a pessoa humana que está inserida na situação escolar. E o professor? Muitos não sabem como proceder em situações de desigualdade na escola, por isso, há a necessidade de intensa busca por formação para que ambos, aluno e professor, sintam-se capazes de dialogar e resolver as situações que aparecem no dia a dia na sala de aula.

1.4 A construção da identidade negra

Segundo Manuel Castells (1999, p. 23), “identidade é fonte de significado e experiência de um povo”. Quanto ao conceito de *atores sociais*, ele acentua como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural” (CASTELLS, 1999, p. 23). Alguns autores (HALL, 2001; CASTELLS, 1999) têm apontado que, para cada indivíduo ou para cada ator coletivo, pode haver identidades múltiplas, pois vê-se que cada um pode desenvolver mais de um papel na sociedade.

Nota-se, também, que entre essas possibilidades há a tensão e contradição na representação do papel e na própria ação. Dito de outra maneira, papéis, como o de mãe, pai, vizinho, primo, jogador, trabalhador, entre outros, são definidos por normas estruturada pelas instituições e organizações da sociedade. A influência desses papéis no comportamento das pessoas depende, em particular, de acordos entre os indivíduos, as instituições e as organizações sociais (família, parentesco, classe social, trabalho, etc.).

Nesse sentido, identidades constituem fontes de significado para os próprios atores e construções por meio de um processo de individualização. Para Mitjavila (2002, p. 73):

Por processo de individualização, Giddens (1991) entende que trata-se do surgimento de uma nova forma de conduzir e organizar a vida, já não mais obrigatória e vinculada a modelos tradicionais e sim baseada em elementos matriciais do próprio Estado de Bem Estar. Este último pressupõe a existência do indivíduo como ator e construtor de sua própria biografia, identidade, compromissos e lealdades.

Contudo, pode-se calibrar que identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, em decorrência do processo de autoconstrução e individualização que envolve. O que se constata em Castells, de forma mais abrangente, é que as identidades organizam significados, enquanto os papéis organizam funções. Portanto, há uma diferença entre papéis e identidade. Define-se aqui, a partir das palavras do autor citado, o conceito de *significado* como a identificação simbólica, por parte de um ator social, em torno da finalidade da ação praticada por tal ator.

Pensando no decorrer e no fazer, a construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por processos de subjetivação e religião. Todo esse material é vivenciado e processado pelo indivíduo, grupos e sociedades, que dão um novo significado, de forma organizada, em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados à estrutura social, bem como pela visão de tempo e espaço.

As relações de poder são elementos predominantes na construção social da identidade, pois tais identidades vão se erguer dentro dessas situações. Se há alguém que domina, será criada forçosamente a identidade de alguém que é dominado, com suas características, assim como o contrário: o dominador também terá atribuído a si características próprias, as quais poderão ter traços característicos.

Quando se fala em opressão e oprimido, faz-se necessária a alusão ao conceito de Identidade Legitimadora e Resistência, citada por Castells (1999, p. 24), como sendo “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”. No que diz respeito à resistência, esta seria “criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação” (ibid, p. 25).

O segundo tipo de identidade leva à formação de comunidades. É provável que seja esse tipo o mais importante de construção de identidade na sociedade, pois dá origem às formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável. Além do mais, há outras formas de construção de identidade, que passarão por citações aqui, que levam à produção de sujeitos. Em complemento, para Alain Touraine (apud CASTELLS, 1999, p. 27), “chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual”.

Ainda passeando por essa trilha, afirma-se que sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. Nesse caso, a construção da identidade perpassa por um projeto de vida diferente, com base em uma identidade oprimida, porém,

sublimando a transformação da sociedade como prolongamento dessa construção da identidade. Um exemplo disso é a libertação das mulheres na sociedade pós-patriarcal, além da criação da Lei nº 10.639/03 para inserção e reflexão sobre a cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil.

Quanto a outra influência na construção da identidade, quanto mais a tradição perde terreno e reconstitui a vida cotidiana em termos de interação da dialética entre local e global, mais os indivíduos veem-se forçados a negociar opções por estilos de vida em meio a uma série de possibilidades. O planejamento da vida organizada reflexivamente torna-se característica fundamental da estruturação da autoidentidade.

1.5 A identidade cultural e negra

Na escola, as identidades são múltiplas, formadas de acordo com o que cada indivíduo pode oferecer a partir do que sente e com o que é afetado em toda a sua trajetória. É percebido na escola a identidade construída por meio do pertencimento, com base na vivência local, cultural, racial, étnica, religiosa e outras que contribuem para essa formação. Considerando que nesse mesmo lugar há um choque de identidades, o qual leva, muitas vezes, à desestruturação, cabe o recurso da interculturalidade. É nesse âmbito que a questão do teatro é proposta.

Ora, encontra-se nas escolas *identidades fragmentadas*, conceito proposto por Stuart Hall (2001). Por *identidade fragmentada*, esse autor entende que é a identidade deslocada e que assume novos significados. Essas fragmentações estão diretamente ligadas à forma como os sujeitos da contemporaneidade vivem, à forma da liberdade desprendida das tradições, credences e dogmas. A subjetividade hoje é experimentada sob outras perspectivas, sob outra óptica, sem modelos estruturais previamente prontos a serem seguidos.

A ideia de um sujeito sólido, integrado ao ambiente escolar não se aplica. Essas mudanças tão fundamentais trazem uma mudança do todo: professores estão em processo de mudança, o porteiro, a coordenadora, muitos outros estão nesse processo sugerido pelos alunos, que não são os mesmos de décadas atrás. Alunos e alunas questionam o *status quo* em relação à raça, gênero, sexualidade, sendo, portanto, a interculturalidade - concebida como elemento fundamental para a construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais - o movimento atual da Educação brasileira, o parâmetro para as negociações identitárias e para o teatro. A pensadora Vera Maria Ferrão (2014, p. 37) versa sobre a educação como política de universalização: “todos são chamados para participar do sistema escolar, mas sem que se

coloque em questão o caráter monocultura presente em sua dinâmica, o que não acolhe as outras identidades e valores adquiridos pelos estudantes”.

Contudo, o negro na escola é visto de forma mais ampla. Ele, para ser considerado como tal, não é somente aquele que traz fortemente os elementos da cultura negra em sua oralidade, vestimenta, pele. Ele é produto identitário de uma sociedade com passado escravista e que luta dinamicamente muito antes de 1888, a favor da população negra. Essa constatação advém desde o período republicano, quando houve a necessidade de formar levantes (Club 13 de Maio dos Homens Pretos, Sociedade Propugnadora, Associação Protetora dos Homens Pretos, entre outros⁵) e manifestações para que os direitos fossem validados.

Outrossim, muitas organizações (TEN, Centro da Federação dos Homens de Cor, entre outras) foram ao “campo de batalha” para representar o restante da população negra: o movimento negro que surgia logo após a abolição da escravatura, cujo intuito era lutar para resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que marginalizava o negro no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Ainda, com fundamental importância, o TEN – Teatro Experimental Negro⁶, com tutela de Abdias do Nascimento⁷, fundado no Rio de Janeiro, em 1944, tinha proposta de formar um grupo teatral composto por negros. Seu trabalho também adquiriu um caráter mais amplo ao oferecer um curso de alfabetização aos negros e por defender os direitos civis dessa população, advogando pela criação de uma legislação

⁵ Os levantes eram fomentados pela população negra que se rebelava contra o sistema vigente escravagista e que controlava os cidadãos. Eram motins criados para a luta, com estratégias voltadas à conquista de inclusão social frente ao racismo pré e pós-Abolição da escravidão no Brasil. Entre os motins está o Movimento Negro Brasileiro.

⁶ O Teatro Experimental do Negro (TEN) tinha o objetivo de revelar ao público brasileiro o talento e a capacidade do negro no campo teatral. Abdias, que é a maior referência em Teatro Negro no Brasil, procurou acabar com a prática de atores brancos pintados de preto ao representarem personagens negras, resgatando no país os valores da cultura africana através da educação, cultura e da arte. O negro destaca-se, então, como ator.

⁷ Nasce em Franca, SP, em 1914, o segundo filho de Dona Josina, a doceira da cidade, e Seu Bem-Bem, músico e sapateiro. Abdias cresce numa família coesa, carinhosa e organizada, porém pobre, e vai se diplomar em contabilidade pelo Atheneu Francano, em 1929. Com 15 anos, alista-se ao exército e vai morar na capital São Paulo. Na década dos 1930, engaja-se na Frente Negra Brasileira e luta contra a segregação racial em estabelecimentos comerciais da cidade. Prossegue na luta contra o racismo organizando o Congresso Afro-Campineiro, em 1938. Funda em 1944 o Teatro Experimental do Negro, entidade que patrocina a Convenção Nacional do Negro em 1945-46. A Convenção propõe à Assembleia Nacional Constituinte de 1946 a inclusão de políticas públicas para a população afrodescendente e um dispositivo constitucional que define a discriminação racial como crime de lesa-pátria. À frente do TEN, Abdias organiza o 1º Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Militante do antigo PTB, após o golpe de 1964 participa desde o exílio na formação do PDT. Já no Brasil, lidera em 1981 a criação da Secretaria do Movimento Negro do PDT. Na qualidade de primeiro deputado federal afro-brasileiro, a dedicar seu mandato à luta contra o racismo (1983-87), apresenta projetos de lei que definem o racismo como crime e cria mecanismos de ação compensatória para construir a verdadeira igualdade para os negros na sociedade brasileira. Como Senador da República (1991, 1996-99), continua essa linha de atuação. O Governador Leonel Brizola o nomeia Secretário de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Estado do Rio de Janeiro (1991-94). Mais tarde, é nomeado primeiro titular da Secretaria Estadual de Cidadania e Direitos Humanos (1999-2000). Artista plástico, escritor, poeta e dramaturgo, faleceu no dia 23/05/2011, aos 97 anos, no Rio de Janeiro (Disponível em: www.abdias.com/biografia. Acesso em: 28 fev. 2018).

antidiscriminatória. Esse é um dos vários exemplos de agrupamentos criados para a defesa dos direitos humanos voltados aos negros.

E na escola atual? Quem os define enquanto negros? Os próprios alunos devem ter esse ato legítimo, ainda que haja a definição por parte de outros, como a comunidade e família, que trazem valores e tradições.

1.6 Sujeito

Na época moderna e contemporânea surgiu um novo conceito sobre sujeito, pensado de forma individual, ligado ao indivíduo. As tradições e estruturas vêm mudando de acordo com o tempo, justamente pela visão clara de adaptação.

A tradição sofre adaptação, assim como os saberes antigos para conseguirem sobreviver no mundo da atualidade. As tradições são, portanto, fundamentalmente mutáveis e responsáveis pelas alterações na identidade do indivíduo. Nesse caso, pode-se citar a Reforma Protestante e o Renascimento como grandes desafiadoras das tradições que já existiam.

Todavia, como essas mudanças alteram o cotidiano? Na escola vê-se a proliferação de tecnologias trazendo informações, forçando, remexendo, alterando o que era padrão. O sujeito aluno na escola sofre as consequências dessas mudanças, já que as relações sociais neste momento são influenciadas por essas tecnologias. Tais relações ainda interferem na formação subjetiva desses indivíduos, pois cada papel desempenhado por cada um influencia de maneira global. O “eu” apresenta-se de várias formas e se legitima na escola e na sala de aula, tendo em vista que esses ambientes são plurais e produzem a aprendizagem consciente.

1.7 Conscientização e identificação

Há dispersão sobre o conceito de identidade como elemento inacabado, de modo que a identificação também é um processo em andamento. A identidade surge da falta de algo, do desejo e de algo que precisa ser preenchido. No universo escolar há uma dinâmica criada em torno de comportamentos, atitudes, falas, silêncios. A interação ou a falta de interação no ambiente da sala de aula pode definir a identidade do estudante naquele lugar. Essa visão apresenta a importância da sala de aula durante o processo de construção do sujeito e posteriormente indivíduo, visto que na escola e, especificamente, na sala de aula, onde passa a maior parte do tempo com mais pessoas, é o lugar onde se contribui para a sua história.

Enquanto sujeito negro, o autorreconhecimento pode ser prejudicado. Mesmo que o sujeito tenha raízes negras evidentes, o reconhecimento pode não chegar tão cedo assim, em especial por fatores de exclusão e de afastamento do próprio reconhecimento. O fato de pessoas não negras não reconhecerem a cultura afro-brasileira afasta o autorreconhecimento dos negros em relação à sua própria cultura. Mesmo com todas as experiências vividas em suas casas durante a infância, com suas tradições, o engajamento na escola não é apresentado por esses alunos por vários motivos, como pelo receio de evitar brigas e discussões.

Erickson (1999) fala da importância da integridade do eu (*self*) para que se possa ter clara a separação dos outros quanto à unidade do eu. O indivíduo traz consigo aspectos já vivenciados ao longo da infância e aquilo que pretende se tornar no futuro, ou seja, o *self* é a soma de vários elementos. Sendo assim, um componente importante de uma identidade não é apenas o individual ou o interno, e sim como o indivíduo percebe a forma com que os outros o veem, o coletivo, o externo. Então, a identidade não é apenas pessoal, mas também social.

Sawaia (2006) coloca que a identidade nada mais é do que a construção do eu sujeito único e igual a si mesmo, e que essa construção gera liberdade, cidadania e felicidade, e contribui para as relações interpessoais e grupais. Hall (2001, p. 7), em acréscimo, afirma que o conceito de identidade está sendo revisado:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, sendo visto como um sujeito unificado. Desta forma pode-se ver um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e muitas vezes abalam alguns quadros de referência que davam aos indivíduos um porto seguro e estável no mundo social.

Por isso, para o autor, tentar mapear a história da noção de sujeito moderno através da sua identidade é um exercício extremamente difícil. A ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno

Com efeito, a apropriação de um símbolo de uma cultura X ou Y pode ser até uma gentileza, mas não dá aprofundamento às discussões e vivências. Usar um turbante porque é bonito não traz o real valor que esse símbolo tem e é. Na verdade, não se trata de apropriação cultural, que é outra discussão, mas, dentro da escola, os elementos de origem negra dificilmente aparecem em uso na escola e são meramente alegóricos, assim como os elementos da cultura indígena. Por exemplo, ainda é “tradição” vestir as crianças de “indígenas” no dia do

índio, assim como é comum as pessoas apresentarem a feijoada como símbolo máximo da negritude no dia da consciência negra, pensando que isso gera algum debate importante.

A ideia de identidade é distanciada de todos. É somente o comentário não superficial (discurso profundo) que se cria na escola, no dia da consciência negra, que traz o sentido e a “identidade” de forma fragmentada. Tal discurso profundo, como exemplo, é levar os adolescentes a refletir sobre as origens e os porquês dos elementos. Por mais que tenha feijoada como elemento da negritude, é necessário conversar e dialogar sobre esse e outros elementos que são fundamentais para a construção da identidade negra no Brasil.

É comum ouvir comentários como: “isso é macumba” – pelo uso excessivo do nome, trouxe significado pejorativo ao termo, por mais que o termo esteja semanticamente ligado ao instrumento religioso ou árvore –, o que torna a posição tímida e diminui a ação do negro na escola. Outros xingamentos também são comuns e desmerecem a cultura negra.

Nesse sentido, compartilhar a conscientização sobre o lugar do negro para pessoas não negras também é legítimo e muito necessário. O Brasil, por ser um país onde a maioria da população é negra e mestiça (conforme mapa abaixo), mesmo os não negros são descendentes em algum grau.

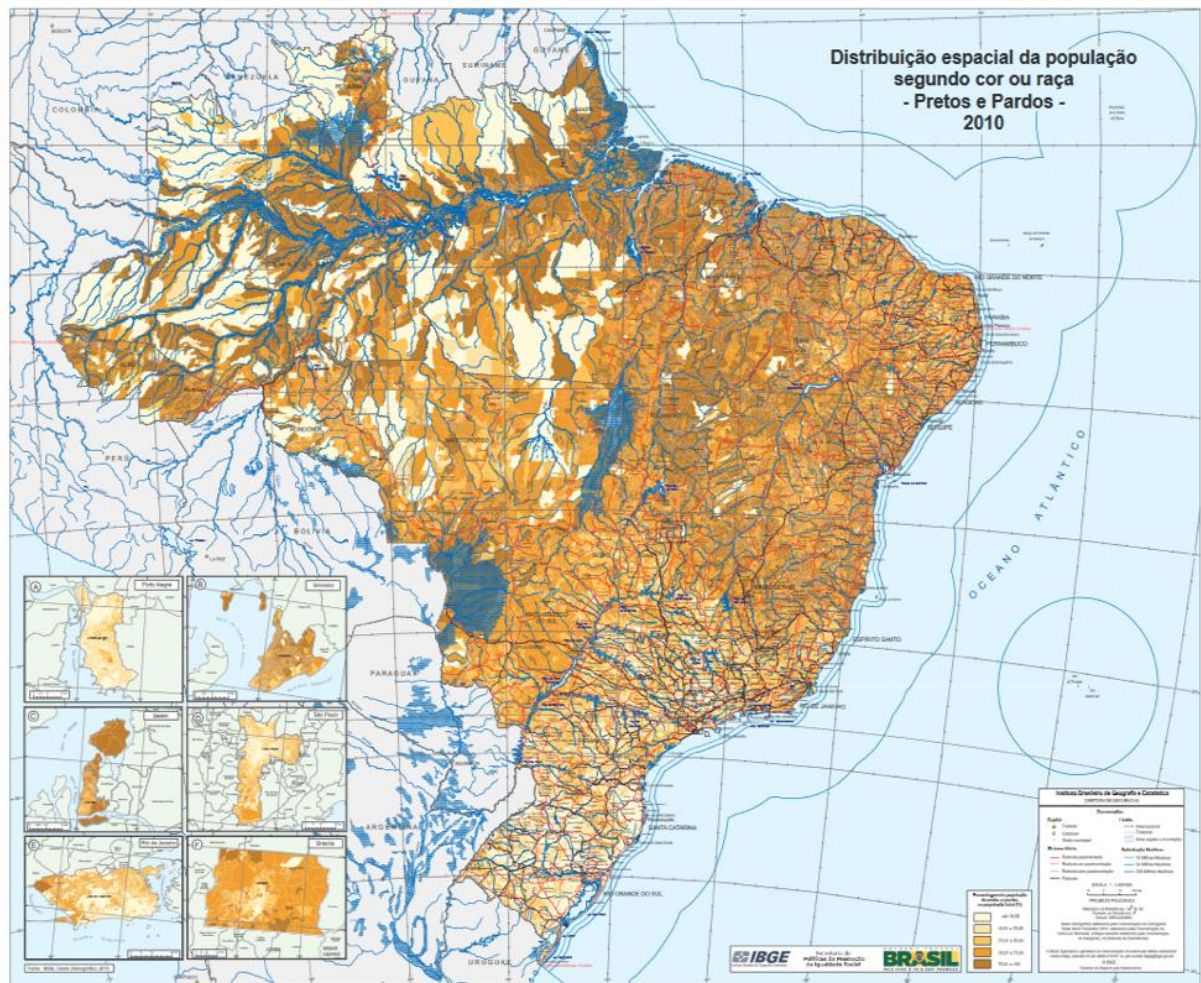


Figura 9: Mapeamento da população negra. Retirado do site do IBGE.

Conforme dados do IBGE (2010), as populações negra e parda são a maioria no país: 50,7% de um total de 190.732.694 pessoas. O mesmo censo revelou que a maior parte da população negra se concentra no Norte e Nordeste do país e possui a maior taxa de analfabetismo, sobretudo na faixa etária acima dos 15 anos (entre 24,7% e 27,1%). O próximo censo está previsto para 2020 e, provavelmente, esses dados terão uma porcentagem maior. Prova disso são os resultados desse último censo do IBGE, que indicam que a proporção de brasileiros que se definem como negros ou pardos aumentou de 44,7% para 50,7%, desde 2000.

No entanto, isso é negado por pessoas que não querem vínculo, por não quererem levar o estigma que os negros, em sua maioria, carregam. Ao mesmo tempo, reconhecer esse ponto, de que a maioria do país é negra, já é uma consciência. Mesmo as pessoas que não são negras usufruem de um país que foi majoritariamente construído por braços negros.

É preservado e compartilhado no Brasil, práticas e costumes trazidos pelos africanos. Saber disso é ter consciência negra, é ter a noção de que a contribuição dos negros foi importante. A cultura do Brasil foi totalmente influenciada pelos negros que foram trazidos para

o Brasil, conforme destaca Ferreira (2009, p. 03): “A contribuição desses escravos foi além da participação econômica, uma vez que, foram inserindo suas práticas, seus costumes e seus rituais religiosos na sociedade Brasileira contribuindo, dessa forma para uma formação cultural peculiar no Brasil”.

Vainfas (2001, p. 560), por sua vez, destaca que:

Os povos bantos predominaram entre os escravos traficados para o Brasil desde o século XVII, concentrando-se na região sudeste, mas espalhados por toda a parte, inclusive na Bahia. [...] Os Bantos oriundos do Congo eram chamados de congo, muxicongo, loango, cabina, monjolo, ao passo que os de Angola o eram de massangana, cassange, loanda, rebolo, cabundá, quissamã, embaca, benguela.

Essa diversidade fez com que os Bantos apresentassem uma especificidade cultural, notadamente na linguística, nos costumes e, principalmente, no campo religioso, mesclando aspectos do cristianismo com suas tradições religiosas. Dentro desse tema, a data celebrada no dia 20 de novembro, criada pela Lei nº 10.639/03 não aborda de forma completa, ou de nenhuma forma, o proposto pela lei em sala de aula. O que é feito, em muitas escolas na cidade do Gama/DF, por exemplo, é apenas uma alusão à cultura negra. Contudo, essa alusão é feita de forma não fundamentada pelos professores – que tentam –, o que reforça o preconceito sobre a cultura afro-brasileira.

O dia da Consciência Negra é celebrado como feriado em algumas cidades e capitais, como no Rio de Janeiro/RJ, Alagoinhas/BA, algumas cidades de Minas Gerais (a própria capital Belo Horizonte), Mato Grosso, entre outras cidades, mas no Distrito Federal não é considerado feriado. Não é justo afirmar que não há discussões nesses locais para que o dia seja transformado em feriado, mas o que não há é um alinhamento entre os representantes do povo nas instâncias mais próximas para que isso aconteça, visto que há políticas públicas (com ressalvas) para que haja projeção desse dia. Esse “descaso” é mais um dos elementos que influenciam na formação do sujeito negro.

Levar o dia 20 de novembro de forma não aprofundada (fazer cartazes no dia e expor na escola, fazer “festa” e deixar as meninas de turbante e nada mais) torna todo o acontecimento somente folclórico e alegórico, o que não contribui em nada para a dispersão da ideia e da própria consciência negra. Esse tipo de abordagem atrasa em décadas a possibilidade de reconhecimento das pessoas negras e da sua vasta cultura, com significados importantes para o mundo.

E por que é preciso se reconstruir enquanto pessoas negras?

Segundo Kabengele Munanga (1988, p. 34), no processo da diáspora africana, “o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados”. Com efeito, ao destruir nossa ancestralidade e/ou consciência coletiva sobre nossa própria identidade, o colonizador podia nos inculcar com aquilo que ele acreditava que iria nos salvar de nossa perversão (sic). É nesse contexto hierárquico de raças que surge o mestiço e/ou pardo, terminologia que não só apaga aquela pessoa que é, de fato, negra, mas alimenta e pavimenta o discurso “Não, você não é negro, você é pardo/moreno”, colocando o negro como o “outro” (qualquer pessoa, menos ele mesmo: o outro que é feio, o outro que não faz parte do padrão), como uma identidade que é preciso manter distância.

Sob esse entendimento, o autor chega a uma pergunta: afinal, quem é negro e quem diz o que é ser negro?

Percebe-se que no Brasil sofre-se um grande afastamento da identidade negra, não só por conta do apagamento histórico, mas também pela instauração do “pardo” enquanto identidade racial. Por isso, é de extrema importância resgatar a negritude, fazendo com que seus usos e sentidos possam, de alguma maneira, ligar “todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros” (MUNANGA, 1988, p. 39).

Um dos principais desafios para a real efetivação da Lei nº 10.639/2003 é o trabalho de mobilização dos professores, dos discentes e da comunidade através do discurso da escola para ruptura de movimentos ideológicos na sociedade. Estes, com práticas nada inocentes, ainda propagam, por exemplo, o mito da democracia racial, da inferioridade do negro africano; tudo isso dentro do ambiente comum de todos, a escola. Determinados conteúdos e abordagens, muitas vezes, reforçam construções ideológicas racistas presentes na sociedade brasileira. Então, quais conteúdos e de que forma estes devem ser trabalhados para não reforçar um estigma?

Algumas sugestões no campo do currículo parecem importantes para o trabalho do professor, como superar a visão de inferioridade dos povos africanos, pois nos livros escolares ainda se percebe a organização a partir do processo de escravização, como se os negros não tivessem história anterior, como se não tivessem contribuições para o conjunto da humanidade, como se fossem povos primitivos. Essa é outra sugestão: não categorizar a África como um continente primitivo, pois muitos trabalhos que envolvem o dia da consciência negra nas escolas ainda falam sobre a África com tribos primitivas, doenças, repleto de guerras. Uma sugestão é resgatar valores e contribuições para a população negra, pois essas atividades são importantes

para a construção da identidade e autoestima dos estudantes negros e para a formação de uma consciência antirracista com o conjunto dos estudantes.

Voltando ao ponto sobre folclorismo, ainda é necessário ter cuidado, pois várias experiências pedagógicas, cujo intuito é trabalhar com a história e cultura negra, ainda trazem para o ambiente escolar apresentações primitivas africanas, de samba, capoeira, de culinária, com um fim em si mesmo. Se não trabalhadas, essas experiências podem reforçar a visão folclórica do negro brasileiro e cristalizar a visão de que essas foram as únicas contribuições dos povos negros à sociedade brasileira. Apresentações culturais podem sim favorecer o resgate da cultura e da história do negro, mas devem ser utilizadas como ponto de partida ou como ponto de chegada, nunca como um fim em si mesmo.

Não obstante, a Lei nº 10.639/2003 é de grande importância quando trabalhada de forma correta, quando concretizada com conteúdo da história e cultura afro-brasileira. Dessa forma, a escola pode romper com construções ideológicas estruturantes da consciência social e apontar o caminho para novas discussões.

1.8 As linguagens da experiência

Inicialmente, uma pergunta teima em aparecer: como tornar os sujeitos críticos quando são formados a partir de lugares que não sejam suas experiências? O que se entende por legitimidade da experiência, pertencimento àquele local e diálogo com ele sobre sua existência? O sujeito que vive em um lugar, conhece suas tradições e participa dela tem legitimidade para representar o seu próprio local, pela lógica do pertencimento. A experiência encontra-se nessas vivências, nessas interações.

Dentro disso, percebe-se que em uma experiência o fluxo vai de algo a algo, pois cada parte é distinta e o todo é diversificado. Cada parte tem o seu significado e contribui para a diversidade do todo. Logo, o pessoal é global, pois faz parte do todo. A parte mais individualizada que seja também atuará na formação do todo. Cada experiência é única, possui uma unidade que lhe confere nome, como, por exemplo, “aquela comida” que remonta a ideia de que o alimento tem características boas ou ruins.

O espectador tem um papel ativo na formação da obra. Para Dewey (1980), o fruidor da arte teria uma função criativa nas experiências em geral e na arte em particular. A recepção estética, para ele, é uma ação de recriação do processo de produção. O artista cria apenas o “produto artístico”, diz o autor. A “obra de arte” é o que ele provoca em quem o experimenta. Desgranges (2006) também cita sobre isso, quando diz que o espectador só compreende se for

compreendido e só é compreendido se compreender. Assim, a compreensão, além de ser um processo ativo, é também um processo criativo.

No teatro, a narrativa é apresentada através de um conjunto composto por vários elementos de significação: a palavra, gestos, sonoridades, objetos cênicos. Excetua-se o texto dramático, que não possibilita a experiência e nem propõe a reflexão. No mais, o espectador decodifica os signos de maneira pessoal.

Na educação, esse processo acontece de modo parecido, pois o que é sugerido e produzido pelo arte-educador é decodificado pelos estudantes de forma particular, sendo recriado intelectualmente a partir das experiências vividas. Se o aluno ou aluna tem uma possibilidade de ter tido contato com obras parecidas, estas serão decodificadas de forma fluida. Um exemplo disso é a leitura dramática baseada no TEN (Teatro Experimental Negro). O aluno negro, que possui experiência parecida, fruirá e recriará de forma que a sua experiência seja traduzida ou entendida.

Ao reeducar a percepção, a crítica devedora de suas ideias forma o experimentador ideal da arte, aquele que cria sua experiência diante de uma obra e, nessa interação, constitui sua subjetividade, que não existe antes dela. Nesse aspecto, entra a percepção estética: para o/a estudante perceber a obra produzida na escola, ou fora dela, cada um e cada uma precisa criar a sua própria experiência. Nesse ponto, retoma-se o que foi dito no início desta dissertação, especificamente na introdução: a produção estética acontece a partir do seu lugar de fala. O aluno ou aluna que produz a partir do seu lugar, onde possui seus vínculos e emoções, está produzindo esteticamente, pois vem do seu lugar de pertencimento e passa a ter significado para ele/ela.

Na escola, a obra para ser artística tem que ser estética. O fazer é estético, o observar é estético. A aluna e o aluno negro, por exemplo, passam por essa rota, sobretudo quando trazem suas experiências ancestrais para dentro do teatro feito na escola. Mas, e as outras pessoas não negras? Também. A diferença é que esta pesquisa aponta para a experiência de alunos e alunas negros e negras, mas também reconhece a possibilidade de identificação das pessoas não negras que acontece nos jogos teatrais e nos jogos dramáticos produzidos no ambiente escolar.

Qualquer experiência traz um resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. O fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas. Por exemplo, John Dewey (1980, p. 114) cita uma árvore, que era apenas objeto de experiência visual, que passou a existir de modo diverso entre o observador e a própria árvore (a árvore é apresentada com outras características, como

as medicinais, resistência). Depois da experiência com a árvore, é dito que os dois são diferentes do que eram antes, pois o observador vivenciou a experiência e saiu transformado.

Este trabalho, porém, discorda desse pensamento no seguinte ponto: as pessoas são a partir do que têm na essência. Mudanças na “casca” são irrelevantes. Educação não muda a casca. A essência modificada (isso é possível?) vai resultar em mudanças na aparência. Quase sempre. Na verdade, a essência não muda: ela mostra seus múltiplos aspectos ao ser humano. Educar (se) é, pois, saber de si. É um processo contínuo de deslumbramento.

A experiência ocorre quando o material experienciado segue o seu curso até a sua realização, sendo que o aluno ou aluna é o sujeito do próprio processo. Tem que ser capaz de viver a experiência e não apenas passar por ela. A ideia é refletir e transformar-se. Bondía (2002, p. 24) cita sobre a experiência que acontece com as pessoas:

se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra paixão pode referir-se a várias coisas.

Tornar-se reflexivo é importante para dar continuidade à experiência: um homem reflexivo, mulher reflexiva, profissional reflexivo. Essa possibilidade de análise é o que faz com que a prática das experiências seja renovada.

1.9 A Experiência Educativa

A experiência educativa é essa experiência inteligente que inclui o pensamento e a percepção das relações e continuidades. Todas as vezes em que a experiência for reflexiva, isto é, quando atentar para o antes e o depois do seu processo, aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, esses serão alguns dos seus resultados naturais. O professor reflexivo, termo citado por Dewey (1980), reflete sobre si, sobre o antes e o depois, sobre o porquê daquela atitude. Levar isso para o/a estudante negro/negra na escola é de fundamental importância, pois estimula-o a pensar no processo de desenvolvimento que se dá a partir das discussões na sala de aula, na oficina de teatro, nos jogos dramáticos, jogos teatrais e sociodrama praticado naquele dia, mês, ano.

É nisso que consiste a educação na reflexão do processo. Educar-se é crescer, não no sentido puramente fisiológico, mas no sentido humano, no sentido espiritual, no sentido de uma

vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem e mulher. É importante dizer que na sociedade contemporânea, como a experiência não é valorizada, a indústria cultural esnoba isso. Portanto, cabe às artes e à educação propiciar que essa experiência ocorra.

Saviani (apud KIIHL, 2012, p. 03) considera que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Sendo assim, ela é o lugar privilegiado de apropriação, criação e fruição da cultura. Nessa relação, cultura e educação estão intimamente ligadas, uma vez que no currículo prescrito e oculto são determinados tipos de culturas e visões de mundos distintos, de acordo com o tipo de cidadão que se almeja formar.

Dentro dessa compreensão, é possível afirmar que esse tipo de formação do sensível privilegia o contato com significativas experiências estéticas, tornando-se imprescindível para a sociedade em geral e para a atividade docente em particular. Os professores dedicam-se à formação de outros seres humanos e isso inclui a apropriação do legado cultural produzido sócio-historicamente. A escola passa a ser o local em que a verdadeira consciência deve ser elaborada, pois é na escola que deveria ser realizado o processo de esclarecimento dos indivíduos, de superação da alienação. O processo dialético que possibilita o esclarecimento só se confirma por meio do pensamento que investiga minuciosamente a realidade.

Ademais, considerando que a escola também é sociedade, torna-se oportuno discutir as influências da indústria cultural na formação desses sujeitos (profissionais da educação e alunos), haja vista que ela tende a influenciar a formação/experiência estética dos indivíduos. A indústria cultural cria uma falsa consciência da realidade, articulada aos interesses dominantes, e invade o inconsciente das pessoas, as quais passam a acreditar nelas. Cria-se, então, a falsa ideia de que a transformação do indivíduo e da sociedade depende exclusivamente da escola.

Pensando nisso, tem-se a tendência de acreditar que a indústria cultural influencia o gosto dos sujeitos na escola. Quando o professor desconsidera a sua própria formação cultural, ou a reduz ao âmbito da experiência com os produtos da indústria cultural, sua atividade docente tende a ficar empobrecida e, muitas vezes, pouco estimulante aos olhos e percepções dos alunos. Os estudantes e as estudante têm o direito de experimentar outras expressões culturais que extrapolem as produções cotidianas, mormente aquelas induzidas ao consumo pela indústria da cultura (diversão e entretenimento) e por eles vivenciada.

Assim, os educadores devem sentir/pensar/propor uma prática docente sistematizada para que os alunos reflitam sobre os elementos culturais, historicamente produzidos.



Figura 10: Jogo Teatral. Apresentação através da ação. Estudantes do Ensino Médio. Foto de Thiago Bellargo

CAPÍTULO II: Jogos Teatrais e Jogos Dramáticos na escola para reflexões sobre identidades

*Todos nós, homens e mulheres, somos feitos de
diversidade.*

Kabengele Munanga

Pode-se tomar como definição de jogo teatral a improvisação a partir de temas ou situações, com criações e representações coletivas. Tanto no Jogo Teatral como no Jogo Dramático, o processo de representação dramática ou simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada, ainda que os papéis de cada jogador não sejam estabelecidos em um primeiro momento. Tais jogos trazem significados e experimentos com a vida, aqui e agora. Viola Spolin (apud PUPO, 2005, p. 03), por exemplo, atribui valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem.

Especificamente na experiência com as escolas, o Jogo Teatral se define como dirigido para observadores, ou seja, pressupõe a existência de plateia, em que os grupos se dividem em equipes. No Jogo Dramático não há a necessidade de existência da plateia, pelo fato de que todos são participantes da criação imaginária, ou seja, todos são atores.

De modo geral, a prática dos jogos teatrais inclui o acordo grupal, a realidade a ser jogada, estabelecida entre os atores e plateia, e a estrutura do jogo, geralmente determinada pelos aspectos ONDE (o ambiente em que passa a ação), QUEM (os personagens) e O QUÊ (as ações dos personagens). Dentro disso, a prática do teatro na educação escolar tem o objetivo da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral. A vivência desse processo teatral na escola traz o aprendizado, bem como a descoberta de potencial criativo, emoções e ações do Outro proposto a si, exposição direcionada à plateia, redescoberta do seu próprio corpo, entre outras experiências que são vividas durante o processo.

É bom lembrar que esta pesquisa destaca alguns jogos, especialmente aqueles que Viola Spolin (2012) apresenta, sendo necessário adaptá-los com criatividade e autonomia, conforme a necessidade dos alunos e alunas. Sabe-se que a linguagem teatral não é algo pronto e acabado. Ela está em constante construção. Por isso, cabe aos participantes construírem e ampliarem a sua ideia de mundo de modo a dar conta da vida na contemporaneidade.

O jogo é reconhecido como importante elemento do teatro. No âmbito do ensino, o fazer através do jogo teatral ou dramático pode desencadear processos de aprendizagens que contribuem para a formação de sujeitos autônomos, mediados pela intuição e pelas referências dramáticas. Viola Spolin (2010, p. 77) observa que o objetivo principal do jogo é estimular a espontaneidade, já que esta “cria uma explosão que por um momento liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descoberta dos outros”.

Tendo em vista que a cultura da aprovação/desaprovação, na qual a liberdade pessoal é dissipada e quase sempre a espontaneidade é suprimida, dá lugar às convenções sociais e regras, os exercícios que estimulam a espontaneidade são fundamentais. Também é fundamental lembrar que a espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando se está frente a frente com a realidade, explorando e agindo em conformidade com ela. Nessa realidade, as mínimas partes funcionam como um todo orgânico. Essa também é a lógica do ensino do teatro.

O caráter pedagógico tem essa face, essa força que implica tomar o todo como importante. Essa também é outra lógica do ensino do teatro, onde a partilha é o principal fator durante o processo, a partir da espontaneidade e da interação, esta última entre ator e plateia. A plateia, por sua vez, influencia na produção, pois não se trata mais de uma plateia passiva.

Essa é a mesma visão de Rossetto (2008, p. 1-2), quando ressalta que “promover a aquisição do conhecimento em teatro requer trabalhar o ator e o espectador, ou seja, o fazer e o apreciar [...]”. Para tanto, é preciso que o professor adote uma metodologia de trabalho que propicie ao aluno oportunidades de experimentação artística por meio de jogos variados e exercícios teatrais. Esse tipo de metodologia também é recomendado por Viola Spolin (1999), que descreve um sistema fundamentado principalmente na relação palco/plateia, ressaltando que o objetivo dessas ações deve ser o aprendizado da linguagem teatral, a comunicação com o público.

Assim sendo, e considerando a percepção de que o teatro é uma das áreas menos exploradas na escola, entende-se ser necessário incentivar sua prática com ênfase em jogos teatrais, destacando-os como atividades potenciais para a formação do espectador, nos termos da proposta sistematizada por Viola Spolin.

Ensinar teatro implica preparar o aluno para interagir com o teatro contemporâneo em nível da produção e da recepção; torná-lo capaz de ler e de se apropriar da linguagem teatral, incorporando aspectos das concepções cênicas observadas em seu próprio fazer teatral.

Nesse envolvimento com os jogos teatrais, os alunos aprenderão regras básicas para contar histórias, apreciar a literatura e construir personagens. Os atores lidam com situações pouco familiares, sem perder o sentido de grupo ou o foco. O formato do jogo demanda sempre um problema a ser enfrentado, com habilidades a desenvolver - professor e aluno abandonam posições opostas e revelam-se parceiros.

Para que o jogo seja executado de forma ordenada e obtenha sua rota correta, é fundamental que a interação entre aluno e professor seja completa, sobretudo no sentido de entendimento, da compreensão. Certamente, essa interação influenciará na relação no jogo: aluno x aluno. Há alguns aspectos ou princípios que organizam as práticas dos jogos teatrais e

jogos dramáticos, que serão alterados pelo professor de acordo com as circunstâncias em que trabalha. Por isso, convém que os alunos e alunas conheçam logo a primeira aula, por exemplo, dando preferência às roupas confortáveis, que não impeçam o movimento e que possam sujar; pés descalços, de preferência, para contato com o chão, atenção ao momento dos jogos.

O professor é o orientador. É o parceiro dos jogos, aquele que propõe, dá indicações e sugere caminhos, sem acabar com a espontaneidade dos estudantes e das estudantes. Não aponta modelos a serem seguidos, mas oferece oportunidades de encontro de cada um consigo mesmo. Se o professor pretende que os alunos joguem espontaneamente, que sejam capazes de exercer plenamente suas percepções, ele próprio deve ser capaz de fazê-lo.

Ao longo dos jogos são apresentados problemas aos alunos, que devem ser solucionados recorrendo a recursos próprios, usando sua criatividade e imaginação. Nesse caso, as situações apresentadas são temas que travam o dia a dia dos alunos e de suas identidades. As dúvidas quanto à compreensão da proposta do jogo devem ser feitas antes do seu início e o professor só vai responder àquilo que considerar imprescindível para que o aluno dê início à sua performance. As instruções dadas durante o jogo vão suprindo as dúvidas que possam gerar insegurança, ao mesmo tempo em que ajudam o aluno ou a aluna a manter-se no jogo, ou seja, a pensar no que se faz enquanto faz, sozinho e em grupo. Spolin (2010, p. 4) define esse processo de grupo e o que é gerado a partir disso:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer. Este é o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Segundo Viola Spolin (2010), o jogo deve ser constituído pela improvisação, conscientização do sentido da representação e resolução. A interação entre aluno e aluno, a partir das intervenções do professor mediador, aproxima o aluno do outro, reconhecendo o outro como parceiro e jogador. Esse reconhecimento significa parceria para outras atividades afins dentro do jogo teatral.

2.1 Jogo Dramático

O uso do termo jogo dramático é potencialmente fonte de confusões e mal-entendidos conceituais. Determinados autores o utilizam como tradução de *dramatic play*, enquanto outros

se valem do termo para designar a tradução, em nossa língua, do original francês *jeu dramatique*. Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego drama, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à ideia de dramatização, ou seja, à imitação através da ação. A ação no jogo dramático é espontânea.

Jean-Pierre Ryngaert (1977) afirma que o jogo é um meio de conhecimento da realidade, e não deixa de se questionar sobre que realidade é reproduzida no jogo e que relações o jogo mantém com a arte – “um outro instrumento de modelização do mundo”. O jogo dramático deve ser simultaneamente um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, além de um meio de reflexão dessas situações, a fim de fazê-las tender para a invenção. É a coexistência do modelo abstrato e do modelo lúdico que permite avançar e escapar do impasse que representa a reprodução de clichês.

A garantia do jogo ser produtivo passa por esta concepção de engajamento e investimento pessoal, as quais são determinadas pelo jogar a partir de seus próprios interesses. O que se coloca em jogo são situações que, enfocadas sob expressiva oscilação de seu significado, polemizando-se a partir de diferentes pontos de vista, podem ser trabalhadas esteticamente através das senhas de jogo, dadas pelo animador, que ajudam a dizer. Segundo Ryngaert (1977), as senhas vão favorecer a “ginástica do imaginário”. Quando formuladas, levam em consideração, por exemplo, o acaso e o aleatório. A situação, a mais banal, recolocada em um espaço previsto, adquire às vezes uma nova cor. A confrontação insólita de personagens não esperados com antecedência permite renovar o estoque de invenções dos participantes, de trazer um pouco de fantasia a um imaginário limitado ou fechado nas convenções.

O jogo dramático na educação prioriza colocar em tensão o jogo espontâneo e aquele regido por códigos teatrais. Não se trata de negar a “livre expressão”, mas de provocá-la em relação às formas e estruturas nas quais se realizam as inúmeras possibilidades de representação teatral. Na fase de evolução do jogo dramático, que se chama realismo (é o que cabe para esta pesquisa), o espaço e a caracterização do jogo estão comprometidos e limitados pela intenção realista, assim como pela consciência que o atuante adquiriu pelo seu ato e significado de representar, no sentido da comunicação. A sua postura exige que ele apresente um fato de forma verdadeira, embora o atuante dimensione o jogo em si como uma mentira, a qual não possui intenção de engano, mas de invenção.

O jogo só oferece real interesse quando fala do racismo através da experiência que os jogadores têm, com as dúvidas, as contradições e as interrogações (e também a imaginação) que lhes pertencem. O jogo torna-se produtivo na medida em que ele é preciso, quando deixa falar as subjetividades e leva em consideração os desejos profundos dos participantes.

2.2 O que há de comum entre o Jogo Teatral e o Jogo Dramático?

Japiassu (2003) apresenta uma diferenciação entre jogo teatral e jogo dramático. O autor destaca que “é preciso lembrar que a palavra teatro tem sua origem no vocabulário grego *theatron*, que significa ‘local de onde se vê’ (plateia). Já a palavra drama, também oriunda da língua grega, quer dizer ‘eu faço, eu luto’”. No jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de “jogadores” e de “observadores”, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam.

Na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Essa passagem do jogo dramático para o jogo teatral, ao longo do desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, pode ser explicada como “uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia” (KOUDELA, 2011, p. 25).

O autor afirma que a finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva de improvisação ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação emerge da espontaneidade.

De maneira diferente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e especificamente dirigido para uma plateia que assiste. Porém, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica, no qual se envolvem os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos *a priori*, mas emergem das interações que ocorrem com os indivíduos envolvidos durante o jogo.

2.3 Espaço para teatralização na escola

Desde muito tempo, sabe-se que o espaço físico na escola pública é resultado de uma construção que vem de muito antes, que estruturava as escolas de maneira que fossem apropriadas ao método de ensino de décadas atrás. As estruturas físicas permanecem até hoje, o que dificulta a realização das aulas de teatro, pois o espaço físico é limitado. Apesar de algumas adaptações para que os ambientes sejam apropriados, não há recursos para a realização

de trabalhos com longa duração e que possibilite que mais pessoas passem por esse processo de fruição.

Os espaços alternativos na escola têm sido uma solução para um problema que se enfrenta, que é a falta de teatro na escola pública. Existem limitações. Porém, estas não podem ser motivos de desistências. A luta é diária e é possível praticar. O trabalho com o teatro na escola se define pela aprendizagem que ali ocorre, que se dá a partir do processo e não somente pelo produto.

Por isso, o teatro na educação investe mais no processo do que no resultado. Diferentemente do teatro profissional, ele não vive do ou para o público, mas e para a educação e desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos. Estes, por sua vez, não se encontram sob a tutela de um diretor de teatro, mas sim de um coordenador de processos.

Em virtude disso, o teatro, enquanto prática pedagógica, insere-se como uma atividade fundamentalmente coletiva, que prima pelo respeito de seus integrantes, aperfeiçoamento das inteligências do indivíduo e também do grupo. Sobre isso, pode-se afirmar que o processo do teatro-educação parte do princípio de que todos os indivíduos têm a possibilidade de desenvolver todas as inteligências, ainda que de forma vertical, ou seja, ainda que em graus diferenciados de desenvolvimento.

Há muitas maneiras de se trabalhar teatro nas escolas, mas o que se tem visto é a banalização dessa forma artística no uso reiterado de datas históricas comemorativas, sem um objetivo pedagógico. Segundo Reverbel (1996), o teatro não deve ser realizado no formato de espetáculos, em que as crianças apresentam uma peça previamente ensaiada para um público. Esse tipo de atividade gera, segundo a autora, uma expectativa por parte dos espectadores sobre o aluno.

Ademais, conforme a autora, o teatro deve ser explorado pelo educador dentro do espaço da sala de aula e com o objetivo primeiro de desenvolver as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas. As atividades dramáticas (mímicas, jograis, improviso, recriação etc.), nessa perspectiva, são um valioso instrumento para o professor.



Figura 11: Jogo Teatral de interação em espaço alternativo no CED 08

Entretanto,

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo (REVERBEL, 1996, p. 25).

Numa perspectiva diferente, Dominguez (1978) destaca sua experiência positiva com espetáculos teatrais no ambiente da escola e afirma que a produção de peças é uma atividade que a inserção do teatro na educação pode assumir. Além disso, ainda que o professor que trabalha com o teatro enfrente problemas, como número de aulas insuficientes para o desempenho de um bom trabalho, classe inteiras, grande quantidade de alunos, preconceito com a atividade artística, tida como empecilho para outras atividades intelectuais, essa atividade é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento social, intelectual e cultural do aluno.

Em conformidade com a autora citada anteriormente, Dominguez (1978) ressalta que, ao se trabalhar com teatro na escola, deve-se ter como objetivo levar os alunos a desenvolver características fundamentais para o melhor desempenho escolar, como: espontaneidade, aceitação de regras, criatividade, autoconhecimento, senso crítico, raciocínio lógico, intuição, conhecimento do grupo, de si próprio e do ambiente.



Figura 12: Jogo Teatral. Violência. Pátio da escola CED 08

Como se pode perceber, esse tipo de aplicação do teatro depende do cuidado e do bom senso do educador, o qual deve estar, antes de qualquer coisa, preparado intelectual e pedagogicamente para as técnicas dos trabalhos dramáticos, inclusive no momento da avaliação. Essa etapa, segundo Dominguez (1978, p. 21), “é uma tarefa complexa, uma vez que os pontos de referência de desempenho da atividade são muito subjetivos”.

2.4 Teatro-Educação e Teatro-Pedagógico

Apesar do termo teatro-pedagógico ser usado em sentido amplo quando se trata de teatro escolar, parece oportuno ressaltar a existência de, no mínimo, duas possibilidades de se trabalhar com o teatro dentro da escola, as quais devem ser diferenciadas. A primeira é o teatro como ferramenta pedagógica na sala de aula, cujo objetivo é fixar conhecimentos, e o teatro-educação com fins socioculturais e artísticos, geralmente oferecido como atividade extracurricular.

Acerca dessas duas possibilidades, Santiago (2004, p. 6) comenta que:

O teatro-educação também caminha em outra direção em relação ao teatro-pedagógico, que consiste numa forma de instrumento ou ferramenta pedagógica na educação. Mas o teatro-educação vai além dessa abordagem contextualista ou instrumental que difere da perspectiva essencialista ou estética que defende a presença do teatro em situações de aprendizagens seja na escola ou em outros espaços educacionais.

Quanto ao teor artístico, é inquestionável que o teatro pedagógico atue como uma ferramenta de grande importância para a educação formal, já que visa à absorção de conhecimento, com abordagem de conteúdos específicos ligadas às disciplinas de História, Geografia, Matemática, etc. Além disso, o teatro-pedagógico pode, ao mesmo tempo, trazer para a sala de aula uma alta dose de criatividade entre os alunos.

Contudo, embora não seja o foco principal do teatro-pedagógico, ele não se abstém de trabalhar a formação humana dos alunos, pois, como dito anteriormente, o teatro, ao trabalhar com inteligências, fomenta diversas habilidades.

2.4.1 Exemplos de jogos adaptados e utilizados durante a pesquisa

Os exemplos destacados abaixo foram retirados dos livros *Jogos Teatrais - Fichário de Viola Spolin*, da própria Viola Spolin, e *Jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal.

Descrição: Autoapresentação em círculo

Quem sou eu? Quem é você?

Foco: Promover a interação e a vivência.

Desenvolvimento: Com base nas orientações de Japiassu (2003), o professor organiza a turma em círculo e, sentados no chão, um a um, os alunos fazem a autoapresentação: nome, idade, raça, nome do professor, considerações sobre o que gosta de fazer e sua vivência em relação ao teatro: se aprecia, se já assistiu a alguma peça e onde, qual a impressão que teve, etc., socializando com o grupo o que pensa sobre a linguagem teatral. A cada fala, os demais alunos devem fazer perguntas àquele que está na vez, procurando aprofundar conhecimentos sobre o assunto e promover um clima de companheirismo e confiança.

Em seguida, o professor apresentará informações gerais sobre o que vai ser desenvolvido na aula daquele dia. Depois da explanação, os alunos poderão fazer perguntas sobre o assunto, o que entenderam, o que já sabem e o que gostariam de saber mais a respeito da proposta de atividade. Depois dessas falas, o professor deverá explicar de forma objetiva as características do trabalho com a linguagem teatral, ou seja:

- a) Identificar a matéria: Teatro;
- b) Identificar a metodologia de ensino: por jogos teatrais;

c) Esclarecer o tipo de avaliação: avaliação contínua ou formativa (por meio da frequência, da qualidade de participação nas atividades); e somativa integrativa: verificações de aprendizado, como elaboração de protocolos-registros do processo de trabalho;

d) Explicar que testes e provas serão substituídos por outras atividades baseadas na recordação estimulada.

Descrição: Autoapresentação em círculo (2)

Quem sou eu? Quem é você?

Foco: Promover a interação e a vivência

Desenvolvimento: O professor organiza a turma em um círculo. É preferível que seja realizado em um ambiente amplo. Cada aluno faz uma apresentação sem palavras verbalizadas. Fala sobre o que mais gosta de fazer, mas utilizando ações, sem nenhuma palavra. As ações podem ser repetidas por algumas vezes, até que os outros jogadores percebam qual é a ação proposta pelo jogador que está no centro do círculo.



Figura 13: Foto de Nágila Alcantara. Realização de Performance em sala, *As lavadeiras*.

CAPÍTULO III: Realização das oficinas

Não considere o tempo presente como sendo o tempo do relógio, mas como um momento em que todos estão mutuamente engajados em experimentar, sendo o resultado ainda desconhecido.

Viola Spolin

Entender o cotidiano das oficinas é um trabalho que busca compreender as táticas utilizadas pelos ministrantes para seu fazer pedagógico, penetrando de modo particular em cada momento. Pela variedade de práticas cotidianas, segundo Certeau (apud TELLES, 1999, p. 102), devem ser entendidas com um número finito de procedimentos, que aplicam os códigos e normas existentes em uma determinada situação, a qual resulta de um certo número de formalidades: “Os jogos específicos de cada comunidade dão lugar a espaços onde os “lances” são proporcionais a situações. Os jogos formulam as regras organizadoras dos lances e constituem também uma memória (armazenamento)”.

Dentro dessa visão de Telles, as táticas utilizadas em uma situação específica possuem uma formalidade própria que não permite o desvelamento do jogo em sua totalidade. Entrar no cotidiano das oficinas é a possibilidade que se tem de perceber as escolhas táticas de cada artista e docente para o ensino do teatro.

Neste trabalho, a definição de Oficina⁸ está voltada para sua utilização como recurso pedagógico. O fazer nas escolas, com propósitos específicos, como é o caso desta pesquisa, trata da vivência teatral para o desvelo da identidade negra, a partir de oficinas de teatro realizadas nas escolas, em horário normal de aula, ou seja, dentro dos 50 minutos de aula por semana (duas aulas) e em horário contrário, onde há um horário maior para a realização.

A oficina é um momento de experimentar, refletir, elaborar e construir conhecimento das convenções teatrais, instrumentalizando os participantes de um conhecimento teatral básico, vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo. A oficina de teatro é um recurso grandemente utilizado nas atividades artístico-pedagógicas. É caracterizada como uma ação pedagógica ativista, em que o professor/mediador/oficineiro direciona as atividades para estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural.

O pensamento ético e estético é incorporado às atividades pedagógicas, configurando uma pedagogia teatral. As oficinas são estruturadas, quase rotineiramente, por exercícios de voz, corpo, jogos e improvisação. Os jogos e as improvisações são utilizados nesses trabalhos por permitirem que o material colhido na trajetória do grupo ou do artista seja apropriado e canalizado para o desenvolvimento da criatividade e expressão cênica dos participantes.

⁸ Curso informal de breve duração, ministrado para o aprendizado de uma técnica ou disciplina artística, sem objetivos profissionalizantes.

3.1 Viola Spolin

Viola Spolin desenvolveu um sistema de atuação a partir de pesquisas realizadas durante as décadas de 60 e 70. Comprometida com a proposta educacional, desenvolveu trabalhos com crianças e em comunidades de um bairro de Chicago, constituindo grupos de teatro improvisacional. Retomou Stanislavsky quando levantou interrogações sobre o processo de educação no teatro, e propôs o acréscimo da livre ideia do teatro fora do palco, construindo uma pedagogia baseada na prática e vivência de jogos teatrais.

Spolin defendeu atividades baseadas no estímulo da espontaneidade e práticas didáticas fundadas na ludicidade. Promoveu, ainda, a relação da brincadeira com a criação artística, pois, ao brincar, a criança poderia se sentir inteira e com todos os seus sentidos entregues à proposta.

Ingrid Koudela⁹ (2011, p. 55) afirma que os Jogos Teatrais consistem em três regras que “incluem a estrutura: onde; quem e o quê”. O “onde” está relacionado ao ambiente; o “quem” está dentro do ambiente, personagem ou relacionamento e “o quê” é a atividade a ser executada, ação de cena. Também trazem um problema que precisa ser solucionado na área do jogo (SPOLIN, 2010, p. 43).

Para Viola Spolin (2010), o jogo deve ser constituído pela improvisação, conscientização do sentido da representação e resolução corporal do problema, ou seja, os jogos devem ser compostos por algumas convenções teatrais e por intervenções intersubjetivas. Também propõe que o jogo teatral deve visar à solução de um problema proposto, levando-se em consideração os limites e regras convencionados e aceitos pelo grupo.

3.2 Augusto Boal

O diretor e dramaturgo Augusto Boal foi uma das mais expressivas referências em Pedagogia Teatral, no Brasil e no mundo. Possui vários livros publicados, entre eles um dos mais conhecidos, intitulado *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, de 1973.

⁹ Graduada em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1971). Mestrado (1982) e Doutorado (1988) em Artes Cênicas pela USP. Livre docente pela USP, é professora associada aposentada. Com Bolsa de Produtividade de Pesquisa em nível A1, é docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, orientadora em nível de Mestrado e Doutorado.

3.3 Sociodrama e Psicodrama

Jacob Moreno criou um modelo de teatro espontâneo com base no jornal diário da vida de cada um é um. É considerado o fundador do psicodrama e do sociodrama (e do axiodrama), um método de investigação voltado para as relações interpessoais e intergrupais (por via da terapia de grupo). O objetivo do psicodrama é favorecer a relação dos indivíduos e dos grupos com emoções e os sentimentos, por via do exercício dramático. O sociodrama trabalha as relações entre os indivíduos com base no treino dos papéis sociais. O axiodrama trabalha as grandes questões culturais.

A situação em drama alicerça a aprendizagem dos papéis sociais e o desenvolvimento das redes relacionais. Um conjunto de elementos atua como facilitadores da consciência de si e de ação transformadora. Essa é uma metodologia que tem vindo a ser aplicada no desenvolvimento social e pessoal do ser humano, ao mesmo tempo em que é apontada como favorecedora da transformação social por via da consciência dos indivíduos em relação a si e aos outros. A sua base está na capacidade de incorporar o corpo como lugar de experiência (de ser e estar) no mundo, para transformá-lo por via da ação (do fazer). O Teatro do Oprimido tem uma raiz nesse movimento, mas ajusta-o às práticas do teatro.

Voltando para o contexto escolar, a partir da década de 1980, percebe-se que os fatores sociológicos e pedagógicos e, principalmente, a forma como a instituição trata a diferença entre os seus alunos e alunas revelam-se como mais importantes do que os fatores interpessoais desses alunos e dessas alunas. Nesse sentido, o sociodrama desenvolve-se mais tarde, com novas formas de tratar a questão escolar, passando a envolver não apenas o aluno/aluna, mas toda a instituição.

Vale conceituar ainda aqui que o sociodrama, em sua modalidade educacional, se caracteriza como uma linha de pesquisa-ação em psicologia escolar institucional, a qual propõe o estudo do cotidiano de instituições educacionais, vivido e compartilhado por alunos, alunas, professores, professoras, pais, mães e responsáveis. Busca-se a compreensão das interações sociais que constituem o cotidiano dessas instituições, enfocando-as a partir da concepção de papéis enquanto estruturas, segundo as quais os diferentes integrantes da instituição pautam suas relações.

3.4 Teatro do Oprimido

O Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas para Augusto Boal, com o objetivo de possibilitar a todos a participação no processo teatral. Augusto Boal escreveu, em 1977, o *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, publicado pela editora Civilização Brasileira. Essa proposta está inserida no contexto da democratização da ação cultural e na proposta de transformação social que os atores sociais procuravam. O livro publicado, que explicita a experiência do autor, constitui um manual de técnicas teatrais e de preparação do ator, mas inclui uma dimensão política, criada com o objetivo de libertar e transformar o indivíduo. Tudo isso se passa em um contexto da América do Sul, onde, para além do movimento cultural, estavam os movimentos da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

O “Teatro do Oprimido” tem como objetivo transformar o espectador, diz Leite (2014)¹⁰ sobre um dos principais preceitos do TO. A crítica ao teatro clássico é que este remete o espectador para uma posição passiva, como receptor de uma mensagem. O tempo do teatro não está ligado ao tempo da ação. A inovação de Augusto Boal é que assume o teatro como uma proposta transformadora. O espectador é protagonista da sua transformação. No Teatro do Oprimido, é possível ensaiar os seus processos de libertação pessoal, pois todos são simultaneamente atores e espetadores.

3.4.1 A Técnica do Teatro do Oprimido

A proposta do Teatro do Oprimido organiza-se em diversas formas de ação teatral. Todas elas implicam uma ação dramática, a qual catalisa o confronto com uma realidade. As técnicas são soluções para gerar a ação dramática.

O “Teatro-Jornal” é uma ação teatral com base nas notícias do jornal ou qualquer outro material, que, sem estar expressamente ligado à ação dramática, se transforma em pretexto de ação dramática. Aplica-se de diferentes formas e tem início com a leitura simples de uma notícia, procurando apenas captar os fatos. Em seguida, procura-se uma leitura cruzada. Outro ponto de vista e outra leitura, duas leituras sobre uma mesma coisa. Finalmente, procura-se a informação complementar. Um olhar, olhares cruzados, olhares complementares. A leitura complementar deverá produzir uma crítica ao processo. Essa leitura é alvo de uma ação

¹⁰ Disponível em: <https://axiodrama.wordpress.com/2014/10/24/o-teatro-do-oprimido-e-o-sociodrama/> Acesso em: 14 abr. 2018.

dramática, musicada, declamada de forma que o “filtro” da leitura crítica seja acentuado. É um processo de produção de inovação.

Na representação são admitidas a manutenção das outras leituras e os atores podem recriar, eles próprios, outras cenas sobre a notícia. No processo de produção do material dramático, integram-se outras situações dramáticas que acentuam a sua ocorrência em outros contextos. Acrescenta-se com isso uma dimensão histórica ao processo.

No processo de produção do Teatro do Oprimido a ação dramática é complementada pela encenação, a qual não é pensada em termos de estética, mas como forma de pontuar os elementos da cena. O projetor acentua o foco e a tensão da ação.

Na produção do Teatro do Oprimido procura-se que a forma poética acentue a essência da tensão. Da mesma forma, a essência poética é acentuada pela “opressão”. A função desse teatro é procurar realçar essa opressão e acentuar as formas que podem conduzir à libertação. A produção cênica deverá acompanhar essa pulsão de opressão-liberdade. Por vezes, usa-se o absurdo e o burlesco para acentuar situações limite.

O trabalho com os atores é uma parte essencial da produção do Teatro do Oprimido. Cada papel é apresentado ao grupo e discutido em grupo. É necessário gerar um consenso no grupo para a escolha dos papéis. Um papel é simbólico e implica o uso do corpo. A experiência corporal é integrada ao processo dramático. Os papéis têm que ser experimentados e representados. O ator vai esculpindo estátuas para representar o papel. A estátua deverá resolver a tensão do papel e, em seguida, ser resolvida. O processo deverá ser iniciado na tensão e resolvido como experiência do processo.

Em algumas formas do Teatro do Oprimido, os corpos dos atores atuam na produção de uma proposta em torno de um problema, convidando os espetadores a participarem na produção de soluções para essa dificuldade. Este tipo de Teatro-Fórum pode ser adequado para a criação de processos inovadores.

Outra forma de atuação do Teatro do Oprimido, para além da experiência “terapêutica” e do “fórum”, é o “teatro invisível”.

3.4.2 Oficina e *Workshop*

- Oficina I

A Oficina I foi realizada no período de 30 de setembro a 2 de dezembro de 2016, com alunos do 6º e 7º do ano ensino fundamental II, turno matutino, da Escola Centro de Ensino

Fundamental 05 do Gama/DF. A oficina foi oferecida em horário contrário, com duração de duas horas, uma vez por semana, especialmente às sextas-feiras. A oficina contou com a participação de 33 estudantes, sendo 21 meninas e 12 meninos.

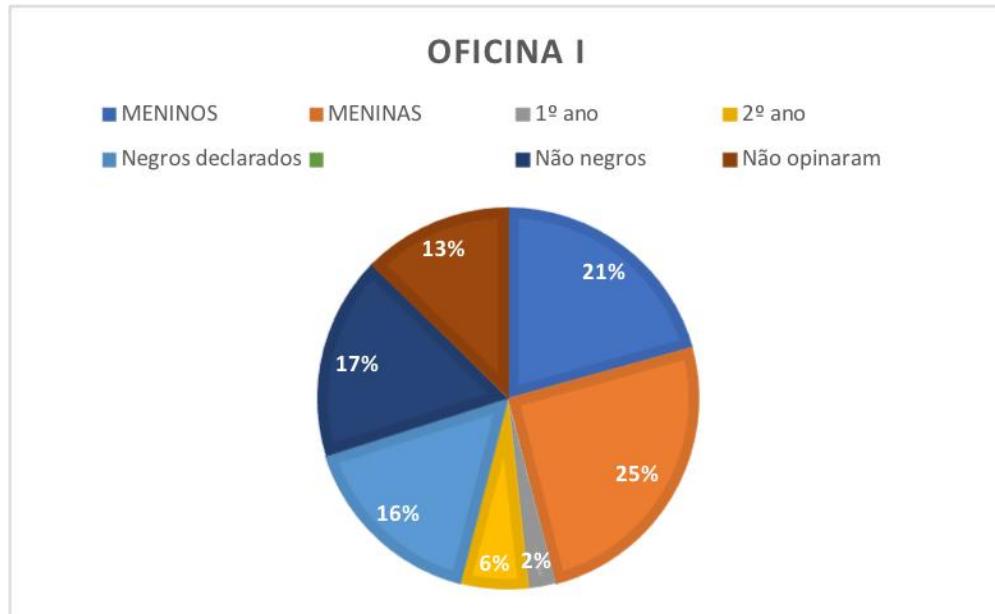


Gráfico 1: Oficina I

- Oficina II

A oficina foi realizada no período de 30 de setembro a 25 de novembro de 2016, com alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental II, turno vespertino, da Escola Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama/DF. A oficina foi oferecida em horário contrário, com duração de duas horas e meia, uma vez por semana, especialmente às sextas-feiras. Em média, dez alunos participaram da pesquisa.

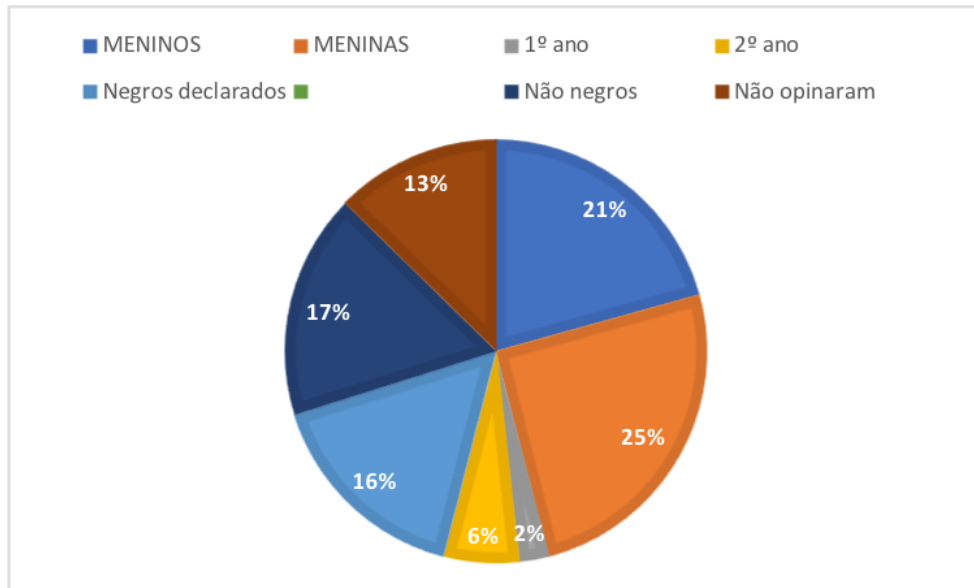


Gráfico 2: Oficina II

- Oficina III

A oficina foi oferecida em um teatro no Gama, que funciona como teatro alternativo, chamado Espaço Semente, localizado no Setor Central do Gama. Inicialmente, teve característica de oficina, realizada aos sábados. Por motivos de incompatibilidade de horários, a oficina foi transformada em *workshop*¹¹ com cinco encontros. A demanda foi formada por alunos do Ensino Médio da escola (CEM 01). Em contato com a escola, os alunos sugeriram que a oficina fosse realizada no próprio espaço da escola em questão. Como não foi possível, a oferta da oficina aconteceu fora do ambiente escolar, com participação de 40 alunos.

¹¹ Termo inglês que corresponde à oficina ou ateliê. Curso intensivo ou condensado e áreas artísticas ou esportivas. Experimentação de uma técnica ou uma estética. Definições retiradas do dicionário *A Linguagem da cultura*, do SESC-SP.

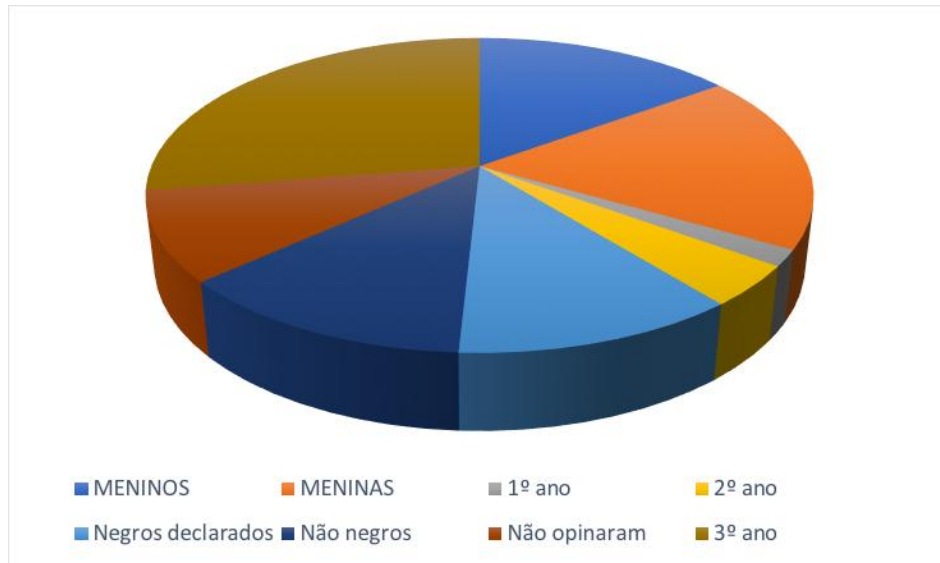


Gráfico 3: Oficina III

3.4.2 Planos de Aula

As oficinas seguiram os planos de aulas dentro dos três momentos, considerando as horas possíveis para utilização do local.

PLANO DE AULA – 2 horas de oficina por semana		
MOMENTO	PRÁTICA	TEMPO
1º Momento da aula	Sensibilização	10 minutos
	Alongamento Corporal	
	Aquecimento vocal/corporal	
2º Momento da aula	Instrução sobre o Jogo	1h35 minutos (5 min pausa)
	Aplicação do Mapa Mental	
	Perguntas sobre o Jogo	
	Preparação de objetos para o Jogo	
	Execução do Jogo	
3º Momento da aula	Discussão sobre o Jogo	10 minutos
	Avaliação	
	Organização do espaço	

Tabela 1: Plano de Aula Oficina I

O *workshop* seguiu com plano de aula nos três momentos, dentro das horas planejadas.

PLANO DE AULA – 2h e 30min de oficina/Workshop por semana		
MOMENTO	PRÁTICA	TEMPO
1º Momento da aula	Sensibilização	30 minutos
	Alongamento Corporal	
	Aquecimento vocal/corporal	
2º Momento da aula	Instrução sobre o Jogo	1h e 05 minutos (15 min intervalo)
	Preparação de objetos para o Jogo	
	Execução do Jogo	
3º Momento da aula	Discussão sobre o Jogo	10 minutos
	Avaliação	
	Organização do espaço	

Tabela 2: Plano de Aula Oficina II

3.5 Teatro-Notícia

A ideia do teatro-notícia foi retirada da estrutura do teatro-jornal. Propositalmente, eram levadas notícias recém divulgadas na internet ou *WhatsApp*¹², além do jornal de papel, onde, majoritariamente, o negro era apontado como “suspeito de”, “agressor” ou qualquer adjetivo que depreciasse a imagem do sujeito negro.

Claramente, com a ideia de reflexão sobre a condição do negro no Brasil, especificamente no Distrito Federal, no micronúcleo Gama, as discussões foram geradas após as cenas levantadas por cada grupo dentro de cada oficina. Com opiniões diversas, os estudantes e as estudantes sentiam-se abertos/as para dialogar e expor as impressões sobre o jogo e a temática.

Durante o jogo, foram permitidas anotações por parte dos observadores para alterações no jogo posterior. Cada um/uma apresentava as suas possibilidades e, caso quisesse, indicava uma nova versão do jogo. Abaixo seguem alguns exemplos das notícias trabalhadas com as estudantes e os estudantes. São notícias da Internet, do *WhatsApp* e Jornal.

¹² O *WhatsApp Messenger*, também objeto dessa pesquisa, foi criado em 2009 pelo americano Brian Acton e pelo ucraniano Jan Koum no Vale do Silício. A palavra *WhatsApp* é resultante do trocadilho da expressão em inglês “What’s Up” que significa “E aí?”. É um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens instantâneas e chamadas de voz pelo celular. Além das mensagens básicas, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos, enviar mensagens com textos, imagens, vídeos e áudios em tempo real.

Brasil

Jornalista negra de Brasília é vítima de racismo no Facebook

Após o caso ganhar repercussão, a imagem viralizou e muitos internautas passaram a defender a jornalista na rede social.

07/05/2015 10:55 | Terra | 4 Comentários



A foto o que Cristiane Damacena publicou e usou como sua imagem de perfil no Facebook mostra uma mulher feliz, com um belo sorriso no rosto. No entanto, a mesma imagem não foi vista da mesma forma por alguns internautas e, assim, a jornalista de Brasília passou de a ser vítima de comentários racistas na rede social.

Cristiane publicou a imagem no último dia 24. Cinco dias depois, pelo menos cinco internautas invadiram o perfil da jornalista, que é negra, para escrever comentários e xingamentos de cunho racial contra ela.

Últimas Notícias

Política

Planalto chama Joesley de 'bandido' e diz que Temer o processará na Justiça

Polícia

Em intervalo de 1 hora motorista é pego duas vezes por dirigir embriagado

Polícia

Lei Seca flagra condutores inabilitados e sob efeito de álcool

Política

Marta Suplicy recusa Ministério da Cultura, dizem jornais

Saúde

Anvisa determina suspensão de uso e distribuição de vacina contra rotavírus

Vídeos

Figura 14: Exemplo de Notícias inseridas no Teatro-Notícia

POLÍTICA BRASIL MUNDO MUNDO INSÓLITO EDUCAÇÃO SAÚDE MAIS SITES COLLINAS

Mídia sensacionalista explora estereótipo do negro bandido, diz relatora de CPI

Por Marcel Frota - iG Brasília | 15/07/2015 08:58 - Atualizada às 15/07/2015 09:38

COMPARTILHE Tamanho do texto

Em seu parecer, Rosângela Gomes fala em discriminação institucional, destaca o papel do poder público para além do policiamento e critica veículos de comunicação

Rosângela Gomes (PRB-RJ) sugere um amplo diálogo entre o parlamento e a mídia na luta contra o racismo. Relatora da CPI que investiga a violência contra jovens negros e pobres, Rosângela fez diversas críticas à mídia em seu relatório. Segundo ela, os veículos de comunicação poderiam ser "grandes aliados" na luta pelo fim da discriminação contra negros, que resulta em violência.

1 amigo curtiu isso

Figura 15: Exemplo de Notícias inseridas no Teatro-Notícia

Duas mulheres são vítimas de racismo em salão de beleza na Asa Sul

Ela se recusou a ser atendida e insultou uma manicure negra

Do R7, com TV Record Brasília



Duas mulheres denunciaram que foram vítimas de racismo nesta sexta-feira (14) em um salão de beleza da Asa Sul, região central de Brasília. A agressora foi uma cliente.

De acordo com a recepcionista do local, Sara Arruda Lopes da Silva, a mulher que é suspeita de racismo foi ao salão fazer as unhas e pediu para não ser atendida por uma das vítimas, uma manicure que é negra.

— Ela olhou para ela e disse: “tem que ser essa daí? Não pode ser aquela outra do cabelo com mechas mais claras?”

Leia mais notícias no R7 DF

Ofensas por racismo terminou em confusão em salão de beleza da Asa Sul

A manicure, que não quis se identificar, não entendeu o motivo da rejeição e disse que não

Figura 16: Exemplo de Notícias inseridas no Teatro-Notícia

3.5.1 Características:

Cada oficina carregou uma característica específica quanto à influência do teatro no processo de identificação do sujeito negro com sua própria cultura.

Na Oficina I, os estudantes foram levados a, primeiramente, a ter uma ideia do que seria etnia, do que seria raça e do que era ser negro. Por conseguinte, foram introduzidos os jogos de Viola Spolin, voltados especificamente para a identificação da pergunta “quem eu sou”.

Não há uma ideia consciente sobre origem, raízes ou cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, foi necessário apresentar tais conceitos para os estudantes e sugerir, de modo convidativo, a possibilidade de identificação com a cultura negra, sendo negro ou não.



Figura 17: Aquecimento Oficina I. Foto de Susie Barreto

Para complementar o trabalho sobre a identificação, foi aplicado um mapa mental (Figura 18), onde os alunos expuseram características negativas e positivas sobre o que lhes afetavam e sobre como cada um se identificava, não somente através do nome, mas como corpo de uma sociedade que gira e que lhes insere em contextos, de acordo com a posição familiar, sexual, etc.



Figura 18: Produção do mapa mental. Foto de João Camargo Pimentel

Na Oficina II, os estudantes tiveram contato com os jogos de Viola Spolin e Augusto Boal, dentro da ideia “como fui construído”, justamente pelo fato de que tais alunos já possuíam uma imagem do que é ser negro ou da cultura negra, detalhando sobre a influência da cultura afro-brasileira na vida das pessoas. A necessidade do trabalho de jogos que envolve uma construção do sujeito é pela existência de uma ideia em torno da cultura negra ou do que é ser negro. Porém, essas ideias são, muitas vezes, limitadas, de acordo com a visão do aplicador e pesquisador.

Os estudantes estavam em número menor. O jogo fluiu com timidez, pois a exposição era maior pelo fato de ter menos pessoas. A ideia sobre inferioridade do sujeito negro veio à tona em uma prática realizada com o teatro-notícia, a partir da utilização da vertente sobre Teatro-Jornal, onde situações cotidianas, retiradas de jornais de papel, internet e *WhatsApp*, foram colocadas em cena, mostrando o lado do opressor e do oprimido. Em um dado momento, abriu-se para discussão com os outros poucos alunos. A opinião de cada aluno faria com que o desfecho da cena fosse realizado.



Figura 19: Estudantes no exercício: “Quem é o sujeito preso no Brasil?”. Foto de Susie Barreto

A solução foi apresentada pelos próprios alunos, que tão logo seriam colocados na posição de atores. Temas como “Quem é o sujeito preso no Brasil?”, “Qual a cor do sujeito ao qual você tem medo ao atravessar a rua?” foram introduzidos e manipulados pelos próprios alunos, os quais também desenvolveram ideias semelhantes uns dos outros. Algumas ideias estavam de contexto, mas trouxeram reflexão para o todo.



Figura 20: Estudantes da oficina II no momento do jogo. Foto de Susie Barreto

Na Oficina III, os alunos apreciaram e analisaram questões levantadas através dos jogos de Augusto Boal, especialmente voltadas para o Teatro-Jornal, mostrando discernimento (ainda limitada, porém, já timidamente avançada) sobre a importância da consciência negra na escola e na sociedade.



Figura 21: Estudantes na oficina III no jogo *Quem sou Eu?* Foto de Thiago Bellargo

Nessa oficina para o Ensino Médio, instaurou-se a dúvida, pois uma expressiva porcentagem não reconhecia a cultura brasileira refletida na cultura africana. Não compreendiam o porquê da diferença entre afro-brasileira e africana. Dentro disso, mostravam

que o discurso sobre esse reconhecimento seria necessário, pois levantavam a máxima “vivemos em um país miscigenado...”.

São oficinas com características diferentes, com demandas diferentes e outras estruturas mentais, exigindo trabalho específico para cada uma delas. Como foi visto e evidenciado, não há possibilidade de aplicação de um método para todas as demandas inseridas nesse processo, pois trata-se de um público heterogêneo. É coerente perceber como cada oficina cria corpo diante das pessoas que nelas estão. Por isso, pode-se dizer que o processo de aprendizagem que o teatro oferece é totalmente particular, cada grupo adquire o seu. Mesmo que cada grupo possua heterogeneidade em sua essência, em uma visão geral, cria-se um corpo intelectual único por oficina.

3.6 A crise

Na oficina/*workshop* para o Ensino Médio, com a utilização do jogo teatral “Quem sou eu?”, foi levantada a ideia de que alguém teria tratamento diferenciado, quando entrasse em um restaurante, pelo fato de ter o tom de pele escuro. Surgiram comentários do tipo: não há diferenças; não é necessário apontar como racismo, visto que todos são iguais. Essa postura dos alunos (uma parcela, em torno de 8) fez com que a dúvida sobre os ensinamentos ali apresentados fosse sanada.

Onde os alunos criaram esse discurso? Quais profissionais interferiram na criação dessa postura? Acredita-se que todo discurso é formado através do convívio com a família, com a escola e com as mídias sociais, além das mídias televisivas. Logo, faz-se necessário dar crédito aos conceitos do senso comum em torno da definição de raça. É surpreendente que essa problemática tenha sido levantada no momento do jogo teatral, servindo como ponto norteador para a discussão. A cena levantada, com o intuito real de discussão, gerou desconforto no início, pois não era possível saber se a postura era natural e se estava tudo ok com a sociedade, e tão pouco se esse pensamento reducionista sobre a cultura negra seria modificado. Porém, a interação com outros estudantes, que também possuíam ideias sobre o reconhecimento da cultura afro-brasileira, fez com que, de uma maneira ou de outra, a socialização se tornasse um ponto importante, principalmente em ambiente de jovens que estão em período escolar, em uma periferia.

3.7 Realização das oficinas

Nas três oficinas realizadas foram feitas diagnoses para perceber o ponto para o qual os alunos se direcionavam, e sondar quais interesses e comportamentos. A ideia original era saber como se comportavam diante das temáticas negras e o que deveria ser feito para gerar discussão e posterior estímulo, através do senso crítico criado ali. A partir disso, algumas estratégias foram traçadas, dentro do avaliado em cada turma.

Por exemplo, na Oficina I, formada por alunos e alunas pré-adolescentes, os primeiros jogos teatrais realizados foram introduzidos após a realização do mapa mental (Quem sou eu?). Essa atividade sugeria que fossem anotadas no papel características pessoais. Em um primeiro momento, focou-se nas características primárias, entendidas como “qualidades” de cada aluno. Posteriormente, os alunos traçaram características “negativas” e sobre etnia.

A Oficina II trouxe a possibilidade de trabalho através dos jogos propostos por Augusto Boal, conectados com a construção de personagens pelos próprios alunos. Primeiramente, a ideia levantada foi sobre a criação das personagens com características próprias: alunos com 1,77cm transferiam essa característica para o corpo físico de sua personagem, com o desejo de levantar a imagem de acordo com que se é, naturalmente. Após isso, esses personagens interagiam através de situações apresentadas e inseridas no Teatro-Jornal (Notícias) e, algumas vezes, no Teatro-Fórum.

Na oficina III, voltada para alunos do Ensino Médio, a problemática levantada foi acerca da máxima do dramaturgo inglês Shakespeare: “Ser ou não ser?”, cujo intuito era entender o que já era sabido pelos próprios estudantes e apresentar-lhes novos conceitos a respeito da cultura afro-brasileira e africana. Como entender que as pessoas são parte, diretamente e indiretamente, da manutenção da cultura afro-brasileira no nosso ambiente escolar?

Temas atuais da internet foram colocados na roda. Essa ideia perpassada pelo questionamento clássico de Shakespeare e jogos que remetem à ideia de reconhecimento da identificação, fez com que os alunos discutissem entre si os entraves da identificação, a problemática das pessoas que se identificam e se mostram como simpatizantes da cultura negra, e outros tópicos que são recorrentes, como racismo, preconceito e injúria racial.

3.8 Modelo de questionário destinado aos alunos das Oficinas I e II

1) Os professores trabalham com teatro nas aulas de Arte?

Sim Não

2) De forma resumida, como você classifica o teatro?

Desconheço Não gosto interessante Muito Interessante

3) Você já assistiu a uma peça de teatro?

Sim Não

4) Onde se deu esse contato com o teatro?

Comunidade Na escola Teatro

5) Quantas peças de teatro você já assistiu?

Nenhuma 1 a 2 no máximo 2 a 5 5 a 10 Mais de 10

6) Você assiste ao teatro:

Porque gosta Por incentivo dos pais Porque a professora de arte promove atividades envolvendo teatro Porque a escola incentiva

7) Você se considera negro?

Sim Não Não sei

8) Você conhece a cultura africana?

Sim Não

3.9 Oficinas na Universidade de Brasília¹³

3.9.1 Oficina 1

A Oficina I foi realizada no departamento de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, no dia 21 de novembro de 2017, das 14h às 18h. A turma tinha 27 estudantes, sendo 26 mulheres e um homem. Os participantes eram jovens adultos, em média com 20 a 30 anos, todos estudantes do curso de Pedagogia dessa mesma universidade.

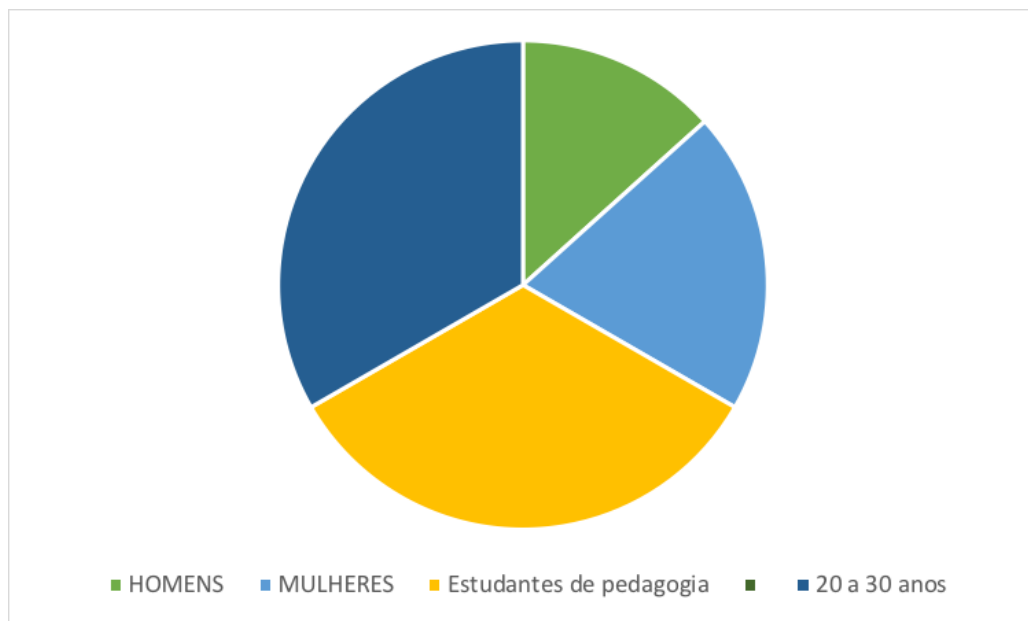


Gráfico 4: Oficina I na UnB

Em um primeiro momento, foi dada uma introdução sobre o trabalho do professor João de Camargo Pimentel nas escolas do Gama/DF. O professor atua junto ao Ensino Fundamental II, com alunos de 11 a 16 anos. Foi falado sobre o trabalho na sala de aula com esses futuros professores e também sobre a implementação das políticas de Ciclos nas Escola Públicas do DF. Em seguida tiveram início as atividades práticas. Tais atividades eram voltadas para o dia da Consciência Negra, visto que foi realizada um dia após o dia 20 de novembro.

¹³ Realizadas nos dias 20 e 21 de novembro de 2017.

- Atividade baseada no Sociodrama.

No quadro da sala foi anotado um conjunto de dados sobre os atores sociais negros que as alunas e os alunos conheciam. Os dados faziam referência a: ator, atriz, intelectual, músico, apresentador, político, pensador, entre outros questionamentos a respeito de personalidades negras. Havia variação entre um tópico e outro, como, por exemplo, no campo da música, em que houve mais nomes citados, brasileiros e internacionais, que são referências para os alunos e alunas. Entre os exemplos estavam Beyoncé, Nina Simone, Negra Li, Thiaguinho, etc. Já o tópico com menos pessoas citadas foi o de político e pensadores.

Feito isso, partiu-se para uma discussão a respeito de o porquê existirem poucos nomes nessas categorias, visto que quando se pensava em música, por exemplo, muitos nomes que vinham à cabeça eram de artistas brancos.

- Teatro Imagem

O aquecimento foi feito com as pessoas caminhando pela sala e se “reconhecendo”. Primeiro de forma mais lenta e, depois, com mais intensidade. Os estudantes foram divididos em três grupos e cada grupo teve a explicação sobre o que é Teatro Imagem. Após isso, foi dado o incentivo para que cada grupo elaborasse uma cena não verbalizada sobre o tema racismo. Cada grupo teve, em média, 15 minutos para criarem a cena.

As apresentações começaram e, em um dado momento, pediu-se para CONGELAR. Esse seria o ponto da imagem criada para evidenciar o tema racismo. No final de cada cena, o grupo manteve-se em pé e o restante da turma informou o que havia visto na apresentação, suas impressões gerais. No fim, o grupo que se apresentou por último mostrou seu ponto de vista. Foram destacadas situações de racismo no ônibus, no elevador, no restaurante.

Os três grupos participaram do jogo e, logo após, partiram para o debate. O debate foi feito a respeito do jogo em geral. Os grupos discutiram sobre as limitações, as facilidades, os porquês e as estratégias criadas.

- Cartas

Em um segundo momento, foi realizada uma dinâmica com figuras de orixás. Cada estudante recebeu uma figura (carta de baralho) que representava um orixá. Na carta havia o nome de cada um. Cada estudante tinha a função de atribuir uma característica a cada orixá,

conforme fosse conhecido (bondoso, rápido, cuida da natureza). Diante disso, foi falado anonimamente a característica de cada orixá, e à medida que era revelada a característica, cada aluno e aluna sugeria que se tratava do orixá sobre o qual estava com a carta na mão.

No fim, os estudantes foram estimulados a criar uma imagem, todos juntos, sobre o que foi discutido em sala de aula. Todos se reuniram e montaram corporalmente a imagem de uma árvore.



Figura 22: Estudantes de Pedagogia da UnB na composição da Partitura Corporal. Foto: Paulo Bareicha



Figura 23: Estudantes de Pedagogia Foto de Paulo Bareicha



Figura 24: Estudantes da UnB, da Oficina I, na composição do Teatro Imagem. Foto: Paulo Bareicha

3.9.2 Oficina II

A Oficina II foi realizada no departamento de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, no dia 22 de novembro de 2017, das 19h às 22h30. A turma tinha, em média, 25 alunos, todos estudantes do curso de Pedagogia dessa mesma universidade.

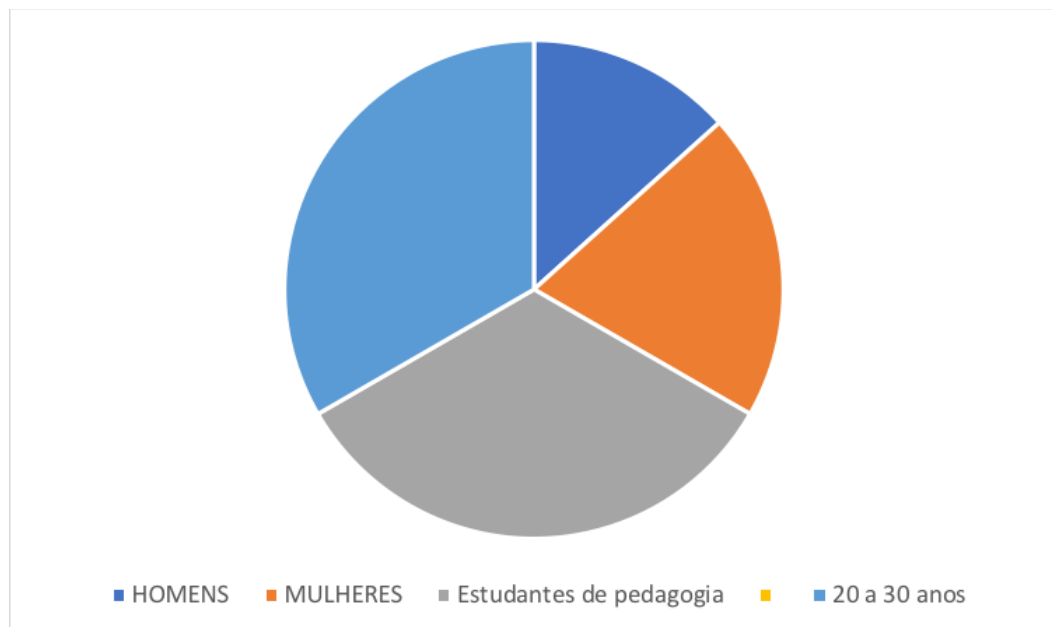


Gráfico 5: Oficina II UnB

Em um primeiro momento, foi dada uma introdução sobre o trabalho do professor João de Camargo Pimentel nas escolas do Gama/DF. O professor atua junto ao Ensino Fundamental

II, com alunos de 11 a 16 anos. Foi falado sobre o trabalho na sala de aula para estes futuros professores e também sobre a implementação das políticas de Ciclos nas Escola Públicas do DF. Em seguida tiveram início as atividades práticas. Tais atividades eram voltadas para o dia da Consciência Negra, visto que foi realizada um dia após o dia 20 de novembro.

No quadro da sala foi anotado um conjunto de dados sobre os atores sociais negros que as alunas e os alunos conheciam. Os dados faziam referência a: ator, atriz, intelectual, músico, apresentador, político, pensador, entre outros questionamentos a respeito de personalidades negras.

Houve variação entre um tópico e outro. Por exemplo, no campo da música houve mais nomes citados, brasileiros e internacionais, que são referências para os alunos e alunas, como Beyoncé, entre outros, muito parecida com a oficina do dia anterior.

Após essa atividade, partiu-se para uma discussão a respeito de o porquê existirem poucos nomes nessas categorias, visto que quando se pensava em música, por exemplo, muitos nomes que vinham à cabeça eram de artistas brancos.

- Teatro Imagem

O aquecimento foi feito com as pessoas caminhando pela sala e se “reconhecendo”. Primeiro de forma mais lenta e, depois, com mais intensidade. Foi colocada uma garrafa d’água no centro do círculo formado. Pediu-se que imaginassem que aquilo fosse qualquer coisa, menos uma garrafa d’água. Esse jogo foi baseado no Teatro do Oprimido e intitula-se “Isto não é uma garrafa”. O objeto foi trocado e substituído por um pincel atômico, depois por uma mochila e, assim, esses objetos tomaram outras formas, com outros significados. Alguns alunos não participaram, mas olhavam fixamente para o objeto e para as pessoas que jogavam.

Os estudantes foram divididos em três grupos e cada grupo teve a explicação sobre o que é Teatro Imagem. Após isso, foi dado o incentivo para que cada grupo elaborasse uma cena não verbalizada sobre o tema racismo. Cada grupo teve, em média, 15 minutos para criarem a cena.

As apresentações começaram e, em um dado momento, pediu-se para CONGELAR. Esse seria o ponto da imagem criada para evidenciar o tema racismo. No final de cada cena, o grupo manteve-se em pé e o restante da turma informou o que havia visto na apresentação, suas impressões gerais. No fim, o grupo que se apresentou por último mostrou seu ponto de vista. Foram destacadas situações de racismo no ônibus, no elevador, no restaurante.

Os três grupos participaram do jogo e, logo após, partiram para o debate. O debate foi feito a respeito do jogo em geral. Os grupos discutiram sobre as limitações, as facilidades, os porquês e as estratégias criadas.

- Cartas

Em um segundo momento, foi realizada uma dinâmica com figuras de orixás. Cada estudante recebeu uma figura (carta de baralho) que representava um orixá. Na carta havia o nome de cada um. Cada estudante tinha a função de atribuir uma característica a cada orixá, conforme fosse conhecido (bondoso, rápido, cuida da natureza). Diante disso, foi falado anonimamente a característica de cada orixá, e à medida que era revelada a característica, cada aluno e aluna sugeria que se tratava do orixá sobre o qual estava com a carta na mão.

Alguns alunos reconheceram os orixás, mas outros não. Muitos estavam abertos a conhecer esse elemento da cultura negra e a dialogar sobre, trazendo exemplos reais. Já outros, em parcela menor, não se dispuseram a participar, por algum motivo ou outro.



Figura 25: Estudantes de Pedagogia da UnB na composição do jogo do Teatro Imagem.



Figura 26: Estudantes de Pedagogia na composição do Teatro Imagem.



Figura 27: Foto de João Camargo Pimentel

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O teatro chega ao seu maior grau revolucionário
quando o próprio povo o pratica, quando o povo
deixa de ser apenas o inspirador e o consumidor
para passar a ser produtor.*

(Augusto Boal)

O teatro está ligado ao conhecimento que cada pessoa tem sobre si mesma, sobre o que a cerca e como ele pode funcionar enquanto instrumento de reflexão do meio. Na escola, o teatro está ligado ao processo de aprendizagem, que envolve a espontaneidade e que acontece nos jogos dramáticos, através da imaginação e criatividade praticada pelos estudantes e pelas estudantes. Ao tratar do estudante negro e da estudante negra, o papel dos jogos teatrais e dramáticos é um agente potencializador da consciência do sujeito sobre sua própria individualidade, enquanto negro e negra, como um elemento criador da cultura brasileira.

Trazer à luz a necessidade da afirmação do próprio sujeito em relação à sua identidade, que se dá através da vivência de suas culturas e de culturas que estão em volta, é uma tarefa complexa, pois trata-se de habitar em campos hostis, em lugares que não são comuns da fala do próprio sujeito. Assim, considerando que convidar os outros sujeitos para definir a identidade do outro, do outro indivíduo, não é uma tarefa tão fácil, trazer essas pessoas para esses lugares, requer precisão nos procedimentos, nas falas, nas maneiras. A maneira encontrada é o teatro.

Nesse âmbito, a modalidade dos jogos teatrais e jogos dramáticos exploram de forma muito particular a experiência e o discurso de cada um. Assim como o sociodrama, que engole os estudantes e as estudantes a partir de suas próprias vivências, os mapas mentais também revelam quais são os conceitos arcaicos e/ou evoluídos que muitos estudantes têm.

Falar do negro na escola e dentro de um processo teatral, a partir dos jogos dramáticos e jogos teatrais, traz a necessidade de falar sobre o TEN. Esse grupo auxiliou na formação de muitos cidadãos dentro de seus processos teatrais. Essa ligação foi feita justamente com o ambiente de sala de aula. O teatro produzido e experienciado na escola também carrega essa importante característica de formação do cidadão.

Ao falar do cidadão negro, a produção feitas por estes traz legitimidade para o seu discurso. Pensar em Teatro Negro no Brasil não é referendar apenas Abdias do Nascimento e o TEN, mas é pontuar “o Teatro Experimental do Negro não como uma origem, mas como um objeto originário que, apesar de todas as suas contradições internas, conseguiu, num determinado intervalo temporal, descompor as cortinas do palco brasileiro” (MARTINS, 1995, p. 77). Dessa forma, o TEN aponta para onde se deve ir, o que deve se fazer. Pode-se pensar que o negro, em seu ambiente escolar, também ressurgiu como cidadão, pois além de aprender pelos processos pedagógicos instituídos pela escola, o sujeito busca a experiência em si mesmo e ressignifica suas origens, pensamentos, consigo e com os outros.

Ponderar que o racismo, preconceito e discriminação têm origem dentro das famílias faz parte de um pensamento inicial, pois no seio familiar estão inseridos vários conceitos que já são petrificados há décadas. Mas não é somente essa a origem do racismo, do preconceito de

qualquer tipo e da manutenção. A família, aqui, não é culpada, pelo contrário, deve ser vista como ambiente propício à discussão, ao encantamento, ao diálogo, às ações e aos procedimentos que trazem outros significados às pessoas, especialmente às pessoas que fazem parte de uma cultura negra na sociedade. É perceptível que tanto a família, quanto a própria escola são lugares que fazem manutenção do racismo, do preconceito e da discriminação, não só por parte dos alunos, mas principalmente pela ação de alguns professores que, direta ou indiretamente, praticam essa manutenção. Por ingenuidade, falta de capacitação, propagam a manutenção desses três males que prejudicam todo o processo de aprendizagem na escola.

E o teatro, é o redentor de todas as coisas na escola? A resposta é não. O teatro é um grande formador, é uma boa saída e um bom caminho para quem precisa mudar, dar outro significado aos conceitos, principalmente no que diz respeito à negritude. Contudo, se utilizado sem propósito, como apenas uma ferramenta, não passará de uma diversão. O processo teatral não deve ter um fim em si mesmo. É um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida, assim como o processo educativo. Ademais, o resultado é lento, é degrau por degrau. Não é instantâneo. Constata-se que o que é produzido (e trabalhado) em um jogo teatral ou jogo dramático, em um determinado dia, pode refletir em algo bom somente daqui a alguns anos.

Ressignificar quer dizer encontrar novo significado através dos significados já existentes. Fazer isso na sala de aula, tendo como instrumento vital o teatro, é um trabalho gradual. No mesmo momento que é necessário caminhar degrau por degrau, deve-se contar com as interrupções também. O fato de não ter espaços incríveis para a realização das aulas e oficinas não é um fator determinante para sua desistência, mas faz com que o trabalho seja redobrado. Os contras-discursos dos próprios colegas professores em relação à cultura negra na escola e também em relação à arte são considerados como interrupções, impedimentos. Porém, a vontade de fazer vem dos estudantes e das estudantes.

Como professor de arte, também observo a vontade de lutar, de transgredir. Logo, é plausível que os obstáculos e impedimentos já estejam incluídos no cronograma. É preciso contar com o salto negativo que existe na produção: nas evasões, nos descontroles, na falta de compromisso. É necessário que a vontade de outras pessoas não seja igual necessariamente à sua vontade. Os tempos são diferentes, porém, em um processo de formação de interesse, ajusta-se o que for preciso para que a aprendizagem ocorra junto com a professora/o professor e o estudante, ao mesmo tempo. É necessário fazer com que o indivíduo encontre o seu verdadeiro interesse, que é quando esse sujeito encontra o seu próprio bem-estar ligado ao desenvolvimento

de uma atividade para o seu próprio fim. À medida que a atividade progride, progride o objeto da ação e progride o indivíduo satisfeito com o seu desenvolvimento.

Um dos elementos mais importantes da interferência da escola na formação da identidade da criança negra é a figura do professor. Com efeito, as mudanças poderão ter início a partir da prática do docente. Apesar disso, ressalta-se a pouca capacitação do meio docente quanto ao tema, bem como a limitação das escolas, que não utilizam novas didáticas para trabalhar a inclusão da cultura afrodescendente e valorização das origens e diferenças.

As estudantes e os estudantes negros que se sentem desqualificados diante de um sistema educacional que apresenta uma imagem distorcida deles próprios poderiam vivenciar uma nova perspectiva a partir de ações afirmativas. Este trabalho não discorda que a discussão sobre racismo, preconceito e identidade dos estudantes e das estudantes negras tem acontecido de forma mais sistemática, principalmente com a Lei nº 10.639/03 e outras políticas públicas, mas a prática deve ser revista e continuada, sobretudo nas escolas aqui mencionadas.

Diante do exposto, afirma-se, portanto, que a escola ainda é um ambiente que oferece defasagens e desajustes ao estudante negro, os quais impedem de fornecer elementos para a formação de sua identidade e para a sua mudança de paradigma. A mudança deve surgir do professor e também dos alunos. Não deve ser unilateral.

Esta pesquisa me mudou, muito. Dialogar com pessoas com experiências próximas a minha, trouxe novos significados para mim, sobretudo em relação ao que é ser negro e em relação à arte. A semente plantada talvez brote um dia. Os estudantes e as estudantes foram tocados (as) agora. A mudança não é repentina, ela vai acontecendo, quando aliadas a outras experiências na escola. Vai se construindo e moldando a sua identidade. O sujeito na escola pública, especialmente nesse universo criado para esta pesquisa, pode já ter criado seu discurso a partir dos jogos teatrais e dramáticos em que participou, pois trouxeram novas visões para essas pessoas. Agora, falar sobre mudança imediata fica a dúvida. Penso na redenção de cada sujeito, de cada identidade, mas, certamente, essa redenção é redescoberta a partir do tempo e com ações sobre ela.

Sabe-se que não somente as políticas sociais instituídas têm força para mudar a visão sobre a cultura negra nas escolas. É necessário buscar sempre a interação com o saber científico, visando ao entendimento da raiz dos problemas, através de seu histórico. Esta pesquisa é um dos exemplos entre vários que busca entender o porquê da diferenciação. Entender a mudança a partir do teatro. Os estudantes identificados com seu coletivo, refletindo as relações opressor-oprimido, promovem uma discussão que permeia o enredo e o conflito de cada estudante e personagem reverberado no processo identitário dos mesmos.

Os jogos teatrais oportunizam essa vivência, sugerindo a reflexão das identidades do estudante negro e da estudante negra no ambiente escolar. Sabe-se que um dos caminhos de fortalecimento da identidade e da sua alteridade é a arte. As manifestações artísticas são livres expressões, o que contribui para o desenvolvimento do indivíduo ao proporcionar a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária.

Dentre as dificuldades encontradas, que foram impedimentos para uma discussão fluida sobre a formação da identidade, estão as construções ideológicas dos outros meios em que os alunos e alunas vivem. Essas construções influenciam diretamente na visão dos discentes sobre o que é ser negro e sobre o que tudo isso traz consigo.

Como se dá o processo de formação da identidade do sujeito negro na escola? Esse processo se forma de modo quase invisível e logo se desfaz, pois é bombardeado por ações agravantes, como o racismo entre os alunos e alunas, e o preconceito. Nesse caso, o que mais chama atenção é o racismo praticado por alunos negros contra outros negros. Realmente, muitos não têm consciência do peso que a prática racista causa nos outros. Mas dá para entender: agredir o outro com o racismo, com xingamento ou ações para denegrir, é uma maneira de escapar do peso de ser negro. O outro pode sofrer tudo que é pertencente ao negro, mas o próprio agressor, mesmo sendo negro, nunca se põe nesse lugar de irmandade. Já em relação às meninas, estas não se colocam no lugar onde há sororidade.

É percebido que há mecanismos para que haja a conscientização do corpo docente nas escolas, para que haja possibilidade de realizar ações em torno da temática da cultura afro-brasileira e africana, conforme a Lei nº 10.639/03 instituiu. Isso é fato. Porém, conforme foi evidenciado aqui, há a falta de capacitação dos profissionais para abordar o assunto. A escola não abre espaço para a produção de diferenças identitárias, pois o cotidiano escolar ainda é marcado pela discriminação racial.

As políticas públicas existem, mas a construção de uma educação antirracista ainda é um sonho. Aliás, um ponto negativo que foi identificado após a realização desta pesquisa foi a dificuldade de diálogo entre os colegas professores. Cada um tem sua ideia, ideologia e vivência, muitos não se permitem ser tolerantes ou conversar ou estar abertos às diferenças.

Como ficam os jogos teatrais, dramáticos e teatro do oprimido dentro desse contexto? Sim, é uma forma de tentar contornar toda essa situação de agressividade que há na escola pública (generalizo, pois, certamente, esse é um problema nas escolas em geral). Os jogos trazem as discussões, traz a interação, faz exercitar. Contudo, ainda falta muito para chegar em um ambiente onde tenha a consciência negra. Ainda bem que existem as ações do Teatro do Oprimido, o Jogo Teatral e Dramático.

O ponto positivo é a abertura de diálogo com os estudantes. Deixar os estudantes em um ambiente propício ao diálogo e ao debate é de suma importância para que a chama não se apague, apesar de todos os agravantes que vão contra a possibilidade de afirmação da identidade do sujeito negro na escola pública.

REFERÊNCIAS

BLOG DE CRIAÇÃO DE CURSOS, VENDAS DE CURSOS, TREINAMENTOS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **O que é e como fazer um mapa mental?** 4 set. 2017. Disponível em: <https://eadbox.com/mapa-mental/> Acesso em: 10 mar. 2018.

BOAL, Augusto. **A estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrossa. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Lei nº 10639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 07 jun. 2016.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999; Cortez/Autores Associados, 1991. Volume 2.

CENTER FOR THE THEATER OF THE OPPRESSED. **Augusto Boal Bio**. Disponível em: <http://www.ctorio.org.br/augusto-boal> Acesso em: 14 abr. 2018.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e Natureza**. A arte como experiência. Vida e educação. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação: uma pesquisa**. Rio de Janeiro: Serviço, 1978.

ERIKSON, Erik H.; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FERRÃO, Vera Maria. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Márcio Carvalho C. A influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira. **WebArtigos**, 12 jul. 2009. Disponível em:

<https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-africana-no-processo-de-formacao-da-cultura-afro-brasileira/21319/> Acesso em: 20 set. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da Pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DPA Editora, 2001.

_____. **Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. 1. ed. São Paulo, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS. Abdias Nascimento Biografia. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/biografia/biografia.htm> Acesso em: 12 fev. 2018.

IBGE. **Consulta sobre a população negra**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br> Acesso em: 06 mai. 2018.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 2. Ed. Papyrus, SP: Papyrus, 2003.

KIJJL, Raniely do Nascimento. Formação estético-cultural, experiência e educação: as contribuições sócio-filosóficas de Theodor Adorno. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3634p.pdf Acesso em: 17 jun. 2018

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEITE, Pedro Pereira. O Teatro do Oprimido e o sociodrama. Jacaranda: Práticas de Transição em Sociodrama. 24 out. 2014. Disponível em: <https://axiodrama.wordpress.com/2014/10/24/o-teatro-do-oprimido-e-o-sociodrama/> Acesso em: 14 abr. 2018.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em re-construção**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupos, na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Lutador, 2004.

MARTINS, Leda. **A Cena em Sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MIRANDA, Juliana Lourenço; ELIAS, Robson Cândido; FARIA, Rômulo Mendes; SILVA, Valquíria Lazara da; FELÍCIO, Wanély Aires de Sousa. Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. Revista CEPPG-CESUC, ano XI, nº 20, p. 172-181, 1º semestre 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7214066-Teatro-e-a-escola-funcoes-importancias-e-praticas-1.html> Acesso em: 02 mar. 2018.

MITJAVILA, Myriam Raquel. **O risco como recurso para a arbitragem social.** Tempo social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo: USP, n. 14, v. 2, p. 129-145, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999; Nacional do Teatro, 1978.

_____. **Negritude: Usos e Sentidos.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.

Cadernos PENESB - Periódico do Programa de Educação *sobre* o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói, UFF, n. 5, 2004.

_____. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005. 204 p.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** Coleção cultura negra e identidades, São Paulo: Editora Ática, 2009. 96p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física o Paraná.** Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf Acesso em: 24 abr. 2018.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Educação e Realidade: Para desembaraçar os fios.** Artigo. 2005, p. 218-228.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola – Atividades Globais de Expressão.** São Paulo: Scipione, 1996.

_____. **A chave perdida.** 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

RIBEIRO, Matilde. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2005.

ROSSETO, Robson. O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. **Revista Científica da FAP,** Curitiba, v. 3, p. 69-84, jan./dez. 2008.

ROSSETTO, Robson. **Jogos e Improvisação Teatral.** Guarapuava: Unicentro, 2012.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Le jeu dramatique en milieu scolaire.** Paris: CEDIC, 1977.

SANTIAGO, Alexandre. Teatro-Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista Científica da Faced,** n. 8, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, Emerson de Paula. **O texto do negro ou o negro no texto: o teatro negro como fonte de memória e identidade afro-descendente.** 2014. 103f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305602> Acesso em: 16 jan. 2018.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar** – diálogos com a Lei 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula.** O livro do professor. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

_____. **O fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Editora Perspectiva. 2012

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808).** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

TELLES, Narciso; MASCARENHAS, Marcia. Trilhando os caminhos do menino navegador: Ilo Krugly e o ensino do teatro. In: SANTANA, Arão Paranaguá de; SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tania Cristina Costa (Org.). **Visões da Ilha.** Apontamentos sobre Teatro e Educação. 1. ed. São Luís: Grupo de Pesquisa Ensino do Teatro & Pedagogia Teatral, 2003. v. 1, p. 61-74

ANEXOS

ANEXO 1: Modelos de jogos do Fichário de Viola Spolin

Segue abaixo os modelos de jogos do Fichário de Viola Spolin, utilizados nas oficinas do Ensino Fundamental e adaptados para a proposta de cada oficina.

TROCANDO OS ONDES

B26

PREPARAÇÃO

Plantas baixas e Direções de Cena (B7) e Jogo do Onde (B9).
Jogadores na plateia.

FOCO

Comunicar Onde, Quem e O Que sem elaboração prévia.

DESCRIÇÃO

Divida o grupo em times de dois a quatro jogadores de forma que ambos os sexos estejam igualmente distribuídos pelos times. (Por exemplo, cada time poderá ter um rapaz e duas garotas.) Cada time entra em acordo sobre Onde, Quem e O Quê e faz uma planta baixa do Onde, anotando nele Quem e O Quê, a hora do dia, tempo, o que está além etc. O coordenador reúne todas as plantas baixas e as redistribui, uma por uma, quando chegar a vez de cada time jogar. Os times não devem receber o seu próprio plano de planta baixa. Os jogadores olham rapidamente para a planta baixa, decidem Quem será cada jogador e mais sem mais discussões, entram na ação (cena) definida pela nova planta baixa, que devem ter em mãos.

INSTRUÇÃO

Consultem a planta baixa ao jogar! Tomem o seu tempo! Comuniquem o Onde! Não contem! Procurem se relacionar uns com os outros através da atividade! Objetos! Hora do dia! Mostrem! Não contem!

AValiação

Os jogadores seguiram a planta baixa? A planta baixa era clara? Os jogadores mostraram ou contaram? Jogadores, vocês concordam? Vocês deixaram que a nova planta baixa os colocasse em movimento? Ou vocês voltaram para a planta baixa elaborada pelo seu próprio time?

NOTAS

1. Esse jogo alivia a tendência a planejar o *como* com antecedência. Planejar o *como* gera a tendência a contar.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Teatro: Onde, Quem e O Quê
Mostrar, Não Contar

PREPARAÇÃO

Introdutórios: *Parte do Todo #2 e #3 (A26 e A67)*

Jogadores na plateia.

FOCO

Comunicar o Quem (relacionamento) através de uma atividade.

DESCRIÇÃO

Faça a contagem em grupos de cinco ou mais. Um jogador inicia uma atividade, sem escolher um personagem. Os outros jogadores escolhem um relacionamento com o jogador em cena e, um por vez, entram na atividade. O primeiro jogador deve aceitar e relacionar-se com todos os jogadores que entram como se os relacionamentos fossem conhecidos. Por exemplo: um homem pendura um quadro; uma mulher entra dizendo que gostaria que o quadro fosse pendurado mais alto. O homem aceita-a como sua esposa e continua pendurando o quadro. Os outros jogadores entram como seus filhos, vizinhos etc. Todos mostram relacionamento através da atividade.

INSTRUÇÃO

Mostre! Não conte! Sustentem as atividades! Sem adivinhações! Não há pressa! Quem você é deve ser descoberto através da atividade! Quando souber Quem você é mostre-nos jogando! (Caso surja diálogo) Compartilhe sua voz! Outros jogadores, quando entrarem, participem da atividade! Deixe Quem você é ser revelado através da atividade!

AVALIAÇÃO

Plateia, Quem eram os jogadores? Quais eram os relacionamentos? Os jogadores mostraram através da atividade? Quando vocês entraram na atividade, jogadores, vocês sabiam Quem vocês eram?

NOTAS

1. Esse jogo irá favorecer os primeiros sinais de um evento (cena) a emergir do FOCO (ou primeiros sinais de relacionamento) em lugar de mera atividade simultânea.
2. Evite organizar uma cena. *Dar e Tomar (B6)* e *Afundando o Barco – Compartilhando o Quadro de Cena (B13)* ajudarão a ajustar cenas caóticas.

QUE HORAS SÃO? #2

B27

PREPARAÇÃO

Introdutório: *Que Horas São? #1* (A63).

Jogadores na plateia.

FOCO

Na hora do dia, dentro do Onde, Quem e O Quê (fisiológico).

DESCRIÇÃO

Times de quatro ou cinco jogadores entram em acordo sobre a hora do dia, Onde, Quem, O Que. Os jogadores não devem desenvolver atividade apenas para mostrar a hora do dia, mas sim permitir que o corpo todo fisiologicamente FOCALIZE na hora do dia, colocando-os em movimento através do Onde, Quem e O Quê.

INSTRUÇÃO

Sinta a hora do dia com sua coluna! Com suas pernas! Com a testa! Deixe que seu corpo todo perceba o tempo! Mostre! Não conte! Sem pressa!

AVALIAÇÃO

Plateia, que horas eram? Jogadores, vocês mostraram ou contaram?

NOTAS

1. Os jogadores devem acrescentar a hora do dia ao Onde, Quem e O Quê sempre que possível e ela deve ser considerada como parte da avaliação daqui para a frente.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Teatro: Onde (Cenário e/ou Ambiente)

CAMINHADA NO ESPAÇO #2

A7

PREPARAÇÃO

Aquecimento: *Caminhada no Espaço #1 (A6)*

Grupo todo.

FOCO

Sustentar a si mesmo ou deixar que a substância do espaço o sustente, de acordo com a instrução.

DESCRIÇÃO

Os jogadores caminham pela sala e sustentam a si mesmos ou permitem que o espaço os sustente, de acordo com a instrução.

INSTRUÇÃO

Você atravessa o espaço e deixa que o espaço atravesse você! Enquanto caminha, entre dentro de seu corpo e sinta as tensões! Sinta seus ombros! Sinta a coluna de cima a baixo! Sinta o seu interior a partir do interior! Observe! Anote! Você é seu único suporte! Você sustenta o seu rosto! Seus dedos dos pés! Seu esqueleto todo! Se você não se sustentasse, você se despedaçaria em mil partes! Agora mude! Caminhe pelo espaço e deixe que o espaço o sustente! O seu corpo entenderá! Perceba o que o seu corpo está sentindo! Coloque espaço onde estão seus olhos! Deixe que o espaço sustente seus olhos! Deixe que o espaço sustente seu rosto! Seus ombros! Agora mude! Agora é você quem se sustenta novamente! (Troque sempre a instrução entre ser suporte de si mesmo e ser sustentado pelo espaço até que os jogadores experimentem a diferença.)

AVALIAÇÃO

Havia uma diferença entre sustentar a si mesmo e deixar que o espaço o sustente?

NOTAS

1. Como em *Caminhadas no Espaço #1 (A6)*, o professor/coordenador caminha com o grupo enquanto dá as instruções para o exercício. Dê um espaço de tempo entre as instruções para que os jogadores experimentem.
2. Deixar que o espaço sustente não significa perder o controle ou andar aos trancos. O jogador deve permitir que o corpo encontre o seu alinhamento correto. *Permita que o seu corpo encontre o alinhamento correto!* é uma instrução útil neste exercício.

ANEXO II: Vida e obras de Augusto Boal

Desde criança, Boal escrevia, ensaiava e montava suas próprias peças nos encontros de família. Sua formação em Engenharia Química torna-se paralela à pesquisa, à criação de textos teatrais lidos e comentados por Nelson Rodrigues. Estuda na Columbia University com John Gasner e assiste às montagens do Actor's Studio. Em 1956, volta ao Brasil a convite de Sábato Magaldi e Zé Renato para dirigir o Teatro de Arena de São Paulo. O grupo provoca uma revolução estética no teatro brasileiro nos anos 50 e 60. Através do Seminário de Dramaturgia, do Laboratório de Interpretação e das diversas montagens, o Teatro de Arena contribui vigorosamente para a criação de uma dramaturgia genuinamente brasileira.

A partir 1964, a Ditadura Militar inicia a perseguição a todos os indivíduos e grupos de artistas com preocupações sociais e políticas. Em 1968, vem o AI-5 que aperta ainda mais o cerco. Em 1970, O Núcleo Dois do Arena inicia os primeiros experimentos do Teatro-Jornal, o embrião do Teatro do Oprimido. Em fevereiro de 1971, Augusto Boal é preso, torturado e exilado. Passando a residir na Argentina, de 1971-1976, dirige o grupo “El Machete” de Buenos Aires e monta, de sua autoria, “O Grande Acordo Internacional do Tio Patinhas”, “Torquemada” (sobre a tortura no Brasil) e “Revolução na América do Sul”, iniciando intensas viagens por toda a América Latina, onde começa a desenvolver novas técnicas do “Teatro do Oprimido”: Teatro-Imagem, Teatro-Invisível e Teatro-Fórum.

Em 1976 muda-se para Lisboa, onde dirige o grupo “A Barraca”. Dois anos depois é convidado para lecionar na Université de la Sorbonne-Nouvelle. Em Paris, cria o Centre du Théâtre de l’Opprimé-Augusto Boal, em 1979. Trabalha em muitos países europeus e desenvolve as técnicas introspectivas do Teatro do Oprimido: o Arco-Íris do Desejo. Antes de regressar definitivamente ao Brasil, monta no Rio de Janeiro “O Corsário do Rei” (de sua autoria, letras de Chico Buarque, música de Edu Lobo) e “Fedra” de Racine, com Fernanda Montenegro. A convite do então Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, professor Darcy Ribeiro, Boal volta ao Brasil em 1986 para dirigir a FÁBRICA DE TEATRO POPULAR. O objetivo era tornar a linguagem teatral acessível a todos, como estímulo ao diálogo e à transformação da realidade social. Ainda em 1986, junto com artistas populares, cria o Centro de Teatro do Oprimido – CTO, para difundir o Teatro do Oprimido no Brasil. No CTO-Rio, desenvolve projetos com ONGs, sindicatos, universidades e prefeituras. Em 1992, candidata-se e é eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro pelo PT (Partido dos Trabalhadores), para fazer Teatro-Fórum e, a partir da intervenção dos espectadores, criar projetos de lei: é o Teatro Legislativo. Após transformar o espectador em ator com o Teatro do

Oprimido, Boal transforma o eleitor em legislador. Utilizando o Teatro como Política, em Sessões Solenes Simbólicas, encaminha à Câmara de Vereadores 33 projetos de lei, dos quais 14 tornam-se leis municipais, entre 1993 a 1996.

A partir de 1996, fora da Câmara dos Vereadores, Boal e o CTO seguem na consolidação do Teatro Legislativo. Em 1998, conseguem o apoio da Fundação Ford, para a criação de grupos comunitários de Teatro do Oprimido. Boal também realizou diversas Sessões Solenes Simbólicas, de Teatro Legislativo, no exterior: no “Great London Council” – Londres, com a participação de escritores como: Lisa Jardine, Tarik Ali, Paul Heller e advogados dos Tribunais de Londres; em Bradford, na Câmara Legislativa da cidade, sobre questões relativas aos portadores da Síndrome de Down; na Sala da Comissão de Justiça do Rathaus (Prefeitura) de Munique, com apoio da Sociedade Paulo Freire.

Em 1999, transforma a ópera “Carmem” de Bizet em SAMBÓPERA, uma experiência inovadora que traduziu as músicas originais para ritmos genuinamente brasileiros. Carmem ficou em temporada no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro. Em julho de 2000, estreou em Paris. Em 2001, “La Traviata” é montada também como SAMBÓPERA e faz circuito no Rio de Janeiro. Sua mais recente pesquisa é a Estética do Oprimido, programa de formação estética que integra experiências com o SOM, PALAVRA, IMAGEM e ÉTICA.

A Estética do Oprimido tem por fundamento a crença de que somos todos melhores do que pensamos ser, e capazes de fazer mais do que aquilo que efetivamente realizamos: todo ser humano é expansivo. Augusto Boal é autor de diversas obras literárias lançadas nos mais diversos idiomas, além de colecionar um arsenal extraordinário de prêmios e honrarias. A principal criação de Augusto Boal, o Teatro do Oprimido, é hoje uma realidade mundial, sendo a metodologia teatral mais conhecida e praticada nos cinco continentes. Augusto Boal faleceu no dia 02 de maio de 2009, no Rio de Janeiro.

ANEXO III: Teatro Fórum

Para Boal (1982, p. 27), “*o teatro chega ao seu maior grau revolucionário quando o próprio povo o pratica, quando o povo deixa apenas de ser o inspirador e o consumidor para passar a ser produtor*”. Nesta perspectiva, é necessário fazer o público participar da ação e da construção da cena com plena consciência dela. O Teatro Fórum então desta necessidade, em que a plateia consciente se posiciona e interfere na cena de forma a alterar sua estrutura de ações e a partir desta interferência constrói outra cena que corresponda ao mundo que espera ver.

Para que o Teatro Fórum aconteça é necessário ter um texto com uma ideia (temas sociais bem definidos) de interesse dos espect.-atores, em que os personagens sejam bem caracterizados quanto a sua natureza; a peça pode ser de qualquer gênero ou forma, com exceção do surrealista ou irracional, pois o objetivo do Teatro Fórum é discutir situações concretas e a solução apresentada pelo protagonista deve ter pelo menos uma falha política ou social que deve ser expressa claramente.

A estrutura do Cena-Fórum e suas regras:

O Teatro Fórum, segundo Boal, é um jogo entre espect-atores e atores, cujas regras devem ser respeitadas, visto que são essenciais para se alcançar o resultado esperado, ou seja, para que uma discussão profunda possa surgir.

- A peça deve conter um conflito a debater e uma opressão a resolver.
- Antes das intervenções da plateia (espect-atores), a peça deve ser apresentada de forma íntegra (começo, meio e fim).

ANEXO IV: Imagens gerais das oficinas

Figura 28: Oficina Ensino Médio



Figura 29: Roda de conversa Oficina I Ensino Fundamental



Figura 30: Jogo Dramático com estudantes do 6º ano no CED 8 do Gama. Jogo-ação sem verbalizar



Figura 31: Jogo Teatral “Eu no futuro” com estudantes do 6º ano no CED 8 do Gama



Figura 32: Estudante Rafael no Jogo “Eu no Futuro”



Figura 33: Estudante Victor no Jogo Teatral “Eu no Futuro”



Figura 34: Aluna do Ced 8 em Jogo Teatral



Figura 35: Jogo teatral em sala de aula



Figura 36: Performance Rainha Negra CEF 03.



Figura 37: Quem é o sujeito negro no Brasil, alunos Oficina I



Figura 38: Releitura da obra *Os Operários*, de Tarsila do Amaral, com foco no debate sobre mestiçagem. Alunos CEF 03



Figura 39: Exemplificando Jogo Teatral sobre autoapresentação

ANEXOS IV: Mapa mental

O mapa mental é uma técnica utilizada com o intuito de facilitar o aprendizado e ajudar na memorização. Basicamente envolve um diagrama que representa ideias relacionadas a uma palavra-chave. Muitas pessoas não conhecem e nem imaginam o quanto o mapa mental pode facilitar o seu dia a dia. A técnica é útil para várias finalidades e o mapa mental pode ser feito apenas com palavras ou misturar palavras e desenhos. A ideia é incluir elementos de forma intuitiva e que façam parte da sua experiência, sem incentivo de outros, fazendo com que se relacionem a um assunto principal.

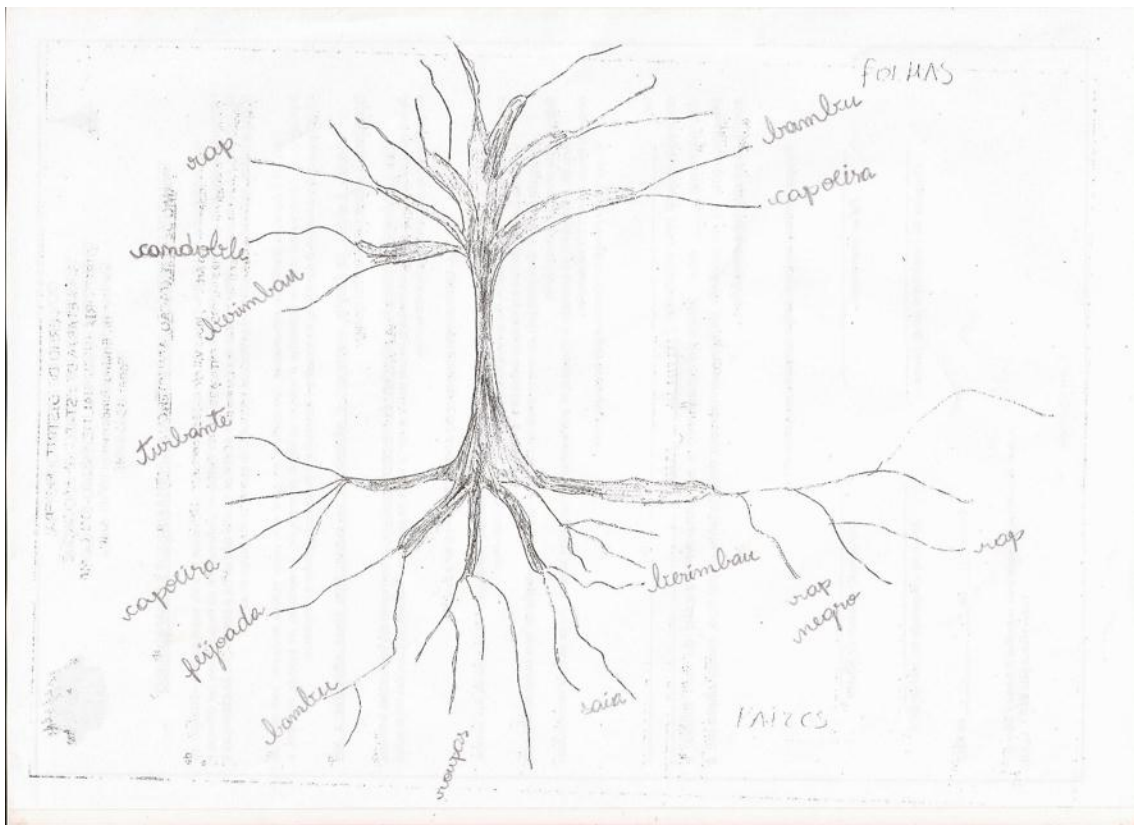
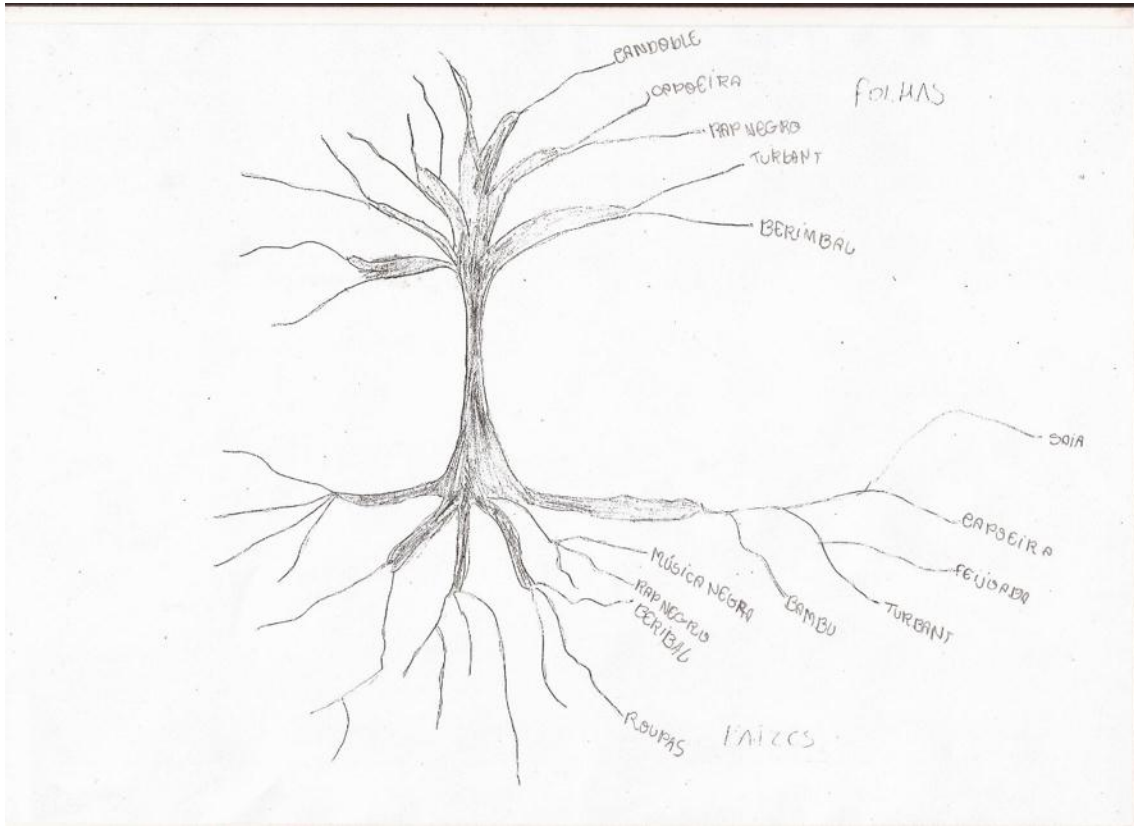
Criado por Tony Buzan, um psicólogo e escritor inglês, a técnica foi desenvolvida com base no funcionamento do nosso cérebro. Pesquisas confirmam que essa forma de aprendizado é bastante efetiva, pois nosso cérebro memoriza pequenas partes de informação. E geralmente relaciona a outro tema, criando conexões. Ou seja, criamos nosso próprio mapa mental dentro de nossa cabeça.

Toda a informação é colocada de forma sintetizada, através de desenhos ou palavras chave. Inclusive ele funciona como uma ponte entre o que está ali desenhado e a sua mente.



Figura 40: Realização do Mapa Mental com parte do aluno da oficina IL

Estilos de mapas mentais produzidos pelos alunos das oficinas I e II.



Modelo de chamamento para a oficinas



CEF 05 oferece

Local
Auditório

Dia:
14/12/17
às 10hs

Compareça
com roupa
para exercício
físico

**OFICINA DE
TEATRO**

E
MEMÓRIA EDUCATIVA

GRATUITO

Formador:
Prof. João Camargo



CEF05 2016



CEF 05 oferece

Local
Auditório

Dia/Horário
Sexta-feira

Turma A:
9h às 11h
Turma B:
14h às 16h

Duração
2 meses
(setembro
a novembro)

GRATUITO

Informações:
Direção ou
sala 4 pela manhã

OFICINA DE TEATRO

E
MEMÓRIA EDUCATIVA

Formador:
Prof. João Camargo



CEF05 2016

ANEXOS V: Imagens das escolas

Figura 41: CEF 05 do Gama. *Google Maps*

ANEXO VI: Dados adicionais sobre Gama-DF

Aumento populacional

Em relação a 2013, houve um aumento de 2,54% na taxa média de crescimento anual da população, número maior que todas as outras cinco localidades pesquisadas em 2015 — Recanto das Emas (2,24%), Brazlândia (1,13%), Planaltina (1,08%), Paranoá (1,91%) e Santa Maria (0,97%). Em outras palavras, ao longo desses dois anos, 6.953 pessoas passaram a morar no Gama. O setor de serviços é o responsável pela absorção da mão de obra, com 94,50% dos habitantes. De acordo com o diretor de estudos urbanos e ambientais da Codeplan, Aldo Paviani, a localização geográfica estratégica também pode justificar o crescimento populacional. “A região do Gama fica a 30 quilômetros do Plano Piloto e é rodeada de uma periferia que depende dela.”

Bens e serviços

Embora considerada uma região de renda média baixa, o levantamento constatou o aumento da propriedade de bens e serviços no Gama. O automóvel está presente em 72,78% dos lares, a internet chega a 71,76% e 53,31% das casas dispõem de TV por assinatura. Em 78,37% das moradias encontra-se televisão de tela plana, e as máquinas de lavar roupa estão em 80,53%.

Trabalhadores remunerados somam 45,40% dos moradores, 15,72% são estudantes e 7,26%, desempregados. O setor de serviços é a atividade econômica que absorve a maior parte da mão de obra: 94,50%, com destaque para comércio (26,67%) e serviços gerais (20,68%).

Segundo a Pdad, a renda domiciliar média apurada no Gama foi de R\$ 4.445,52, o correspondente a 5,64 salários mínimos, e a per capita ficou em R\$ 1.396,93, ou 1,77 salário mínimo. As classes com renda mais expressivas são as de dois a cinco salários mínimos (39,26%) e de cinco a dez (20,88%). Em apenas 3,09% dos lares há moradores com rendimentos acima de 20 salários mínimos.

As casas representam 80,91% dos domicílios do Gama, e os apartamentos, 17,56%. A maioria dos imóveis é própria (66,80%) - 83,24% com escritura definitiva. O abastecimento de água chega a 95,29% das residências, a rede de esgoto atende 91,09%, e o serviço de limpeza urbana, 95,29%. Todas contam com fornecimento de energia elétrica.

A análise, baseada em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), traz informações detalhadas sobre características socioeconômicas da população, trabalho e rendimento, infraestrutura urbana e condição dos lares, entre outras. A pesquisa foi realizada por amostragem com 800 entrevistados, em maio e junho de 2015.

Pesquisa realizada no site Codeplan, Economia, G1 e IBGE.

Figuras Explicativas - Censo

Região Administrativa	Não Negro		Negro		Total	
	N	%	N	%	N	%
Águas Claras	57.942	56,8	44.129	43,2	102.071	100,0
Brasília	144.252	69,2	64.126	30,8	208.378	100,0
Brazlândia	20.734	36,0	36.801	64,0	57.535	100,0
Candangolândia	6.530	41,0	9.394	59,0	15.924	100,0
Ceilândia	146.921	36,5	255.800	63,5	402.721	100,0
Cruzeiro	16.963	54,1	14.415	45,9	31.378	100,0
Fercal	2.450	28,2	6.226	71,8	8.676	100,0
Gama	54.376	40,1	81.318	59,9	135.694	100,0
Guará	56.429	52,6	50.797	47,4	107.226	100,0
Itapoã	16.333	31,7	35.168	68,3	51.501	100,0
Jardim Botânico	15.461	66,9	7.663	33,1	23.124	100,0
Lago Norte	23.550	71,6	9.337	28,4	32.887	100,0
Lago Sul	23.501	79,9	5.909	20,1	29.410	100,0
Núcleo Bandeirante	11.839	51,9	10.971	48,1	22.810	100,0
Paranoá	14.922	32,2	31.419	67,8	46.341	100,0
Park Way	13.400	63,9	7.555	36,1	20.955	100,0
Planaltina	56.681	33,1	114.523	66,9	171.204	100,0
Recanto das Emas	40.211	32,8	82.381	67,2	122.592	100,0
Riacho Fundo	16.561	46,6	18.984	53,4	35.545	100,0
Riacho Fundo II	12.363	34,0	23.946	66,0	36.309	100,0
Samambaia	70.655	35,4	128.845	64,6	199.500	100,0
Santa Maria	40.219	33,9	78.543	66,1	118.762	100,0
São Sebastião	25.846	30,5	58.922	69,5	84.768	100,0
SCIA/Estrutural	6.793	22,4	23.595	77,6	30.388	100,0
SIA	886	35,6	1.601	64,4	2.487	100,0
Sobradinho	26.289	43,7	33.920	56,3	60.209	100,0
Sobradinho II	38.804	43,3	50.913	56,7	89.717	100,0
Sudoeste/Octogonal	36.924	74,3	12.772	25,7	49.696	100,0
Taguatinga	93.277	46,7	106.393	53,3	199.670	100,0
Varjão	2.673	30,7	6.043	69,3	8.716	100,0
Vicente Pires	31.863	50,4	31.323	49,6	63.186	100,0
Distrito Federal	1.125.648	43,8	1.443.732	56,2	2.569.380	100,0

Fonte: Censo Demográfico - IBGE, 2010

Elaboração: Codeplan

Figura 42: Número e percentual de pessoas na população, por raça/cor, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal 2010

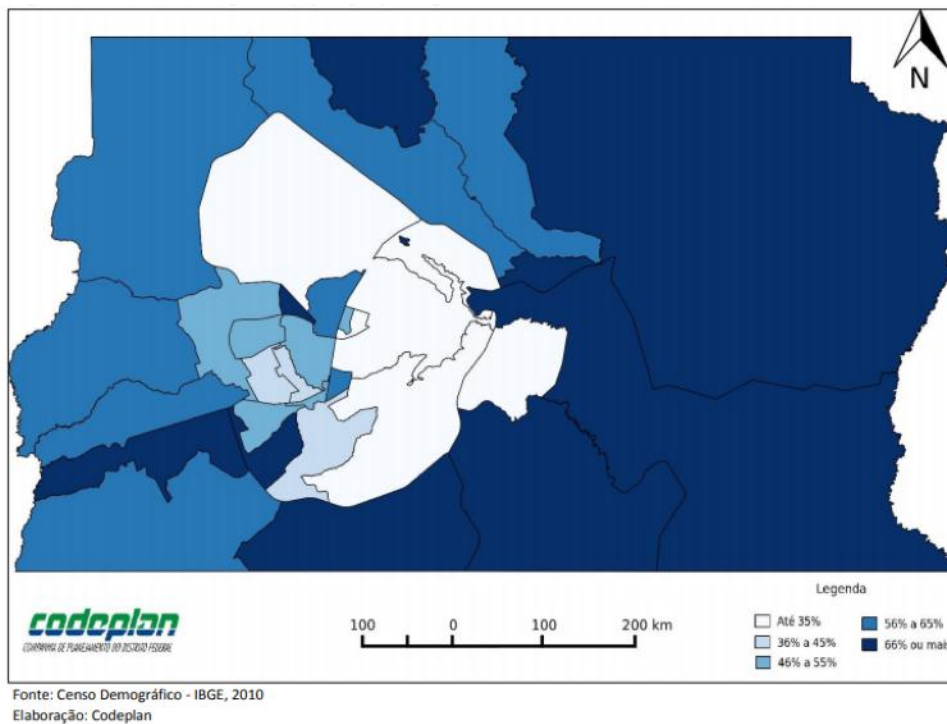
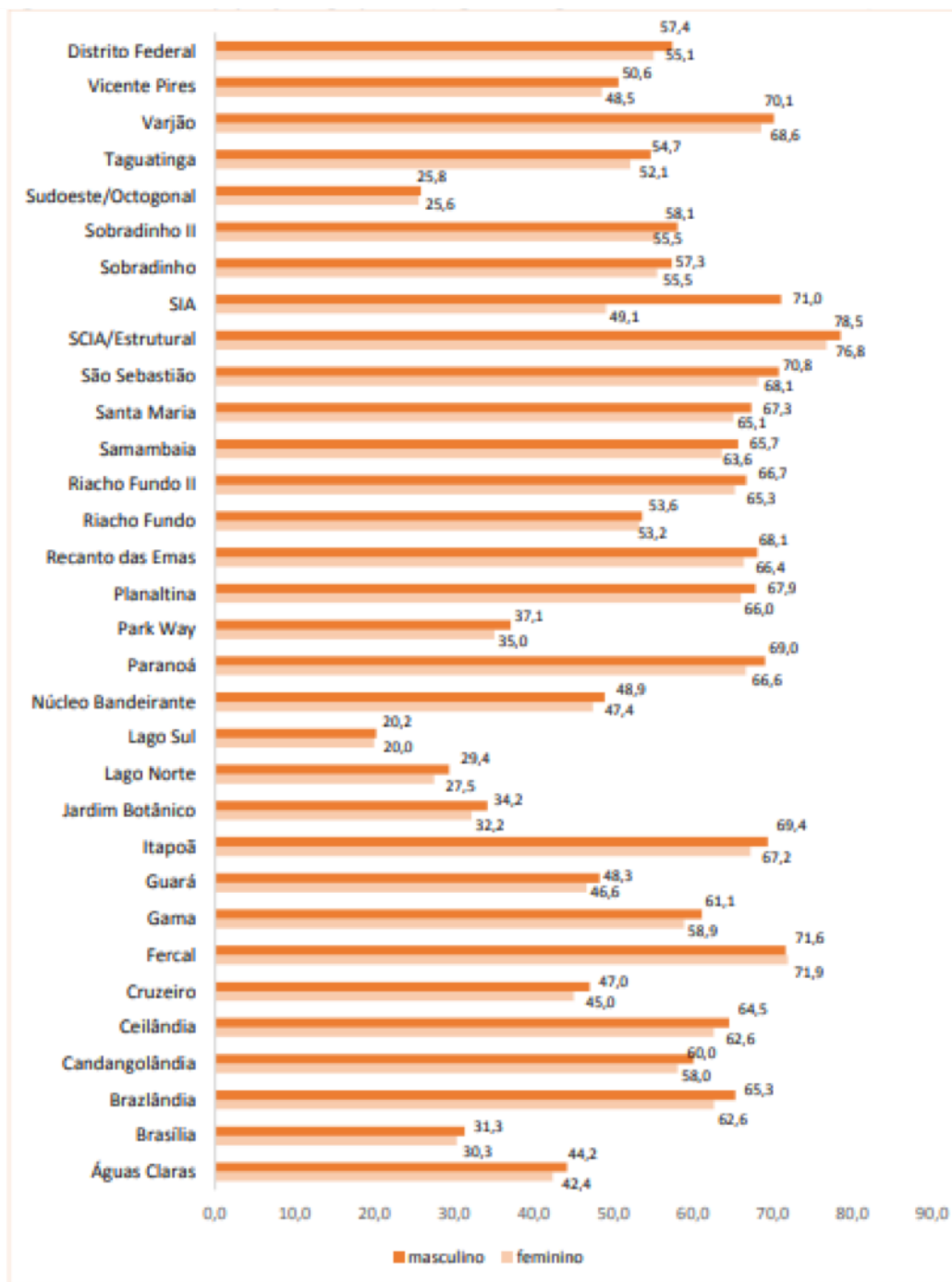


Figura 43: Percentual de negros na população por Região Administrativa – Distrito Federal, 2010



Fonte: Censo Demográfico - IBGE, 2010

Elaboração: Codeplan

Figura 44: Percentual da população negra por sexo, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal, 2010