



NARRATIVAS QUILOMBOLAS E O ENSINO TEATRO: POSSIBILIDADES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS AFROREFERENCIADAS

QUILOMBOLAS NARRATIVES AND THEATER TEACHING: AFRO- REFERENCED ARTISTIC-PEDAGOGICAL POSSIBILITIES

Rubens dos Santos Celestino¹

1

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i1.12711>

Resumo: Esse artigo surge a partir da minha prática artístico-pedagógica do fazer teatral no contexto escolar quilombola, visando analisar, discutir e problematizar os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do educando e da educanda a partir das narrativas locais. Nesse sentido, o percurso investigativo foi desenvolvido em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Duque de Caxias, situada na comunidade negra rural quilombola Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde/BA. Assim, as proposições realizadas nas aulas entrelaçaram dialeticamente abordagens cênicas, históricas e pedagógicas voltadas para a formação identitária, tais como: aprendizagem significativa, encruzilhada epistemológica, jogos dramáticos e teatrais, jogos de apropriação textual, saberes e fazeres tradicionais, valores civilizatórios afro-brasileiros, educação quilombola. Essa experiência possibilitou uma reflexão crítica acerca da invisibilidade do negro e da negra nos espaços de poder, bem como evidenciou a importância da instituição escolar no combate ao racismo e a promoção da equidade racial através da valorização das narrativas locais, das histórias de vida, da tradição oral.

Palavras-chaves: Teatro. Formação identitária. Educação quilombola.

Abstract: This article arises from my artistic-pedagogical practice of theater making in the Quilombola school context, seeking to analyze, discuss and problematize the challenges and crossroads of teaching theater in the ethnic-racial formation of the student and the student from the local narratives. In this sense, the investigative path was developed in a class of the 5th year of Elementary school I, of the Municipal school Duque de Caxias, located in the rural black quilombola community Monte Recôncavo, in São Francisco do Conde/BA. Thus, the propositions carried out in the classes were dialectically intertwined with scenic, historical and pedagogical approaches addressed for identity formation, such as: meaningful learning, epistemological crossroads, dramatic and theatrical games, textual appropriation games, traditional knowledge and practice, Afro-Brazilian civilizing values, Brazilians quilombola

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia e Licenciatura Plena em História pela Faculdade de Ciências da Bahia. Especialista em: Gestão e Coordenação Escolar; Artes e Educação; História e Cultura Afro-Brasileira. É Mestre em Artes pela ProfArtes/UFBA. Doutorando em Artes Cênicas - PPGAC/UFBA. Doutor Honoris Causa pela Ordem dos Capelães do Brasil. Professor da Educação Básica (anos Iniciais) das Redes Públicas de Ensino das cidades do Salvador e de São Francisco do Conde. rubensquilombola@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0261-8914>





education. This experience enabled a critical reflection on the invisibility of black man women in spaces of power, as well as highlighting the importance of the school institution in the fight against racism and the promotion of racial equity through the appreciation of local narratives, life stories, and oral tradition.

Keywords: Theater. Identity formation. Quilombola Education.

A relevância da memória e da narrativa oral para a preservação da nossa própria história

2

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.

Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

(Chimamanda Ngozi Adichie)

Para Alessandro Portelli, as narrativas orais são permeadas pela memória e, como tal, contribuem significativamente para o não esquecimento. Dessa forma, essas narrativas possibilitam o acesso a diferentes experiências humanas em diferentes tempos, em diferentes momentos históricos, o que cria uma relação entre o tempo vivido e a memória construída e/ou desconstruída por essas vivências.

Para Kleyne Cristina Dornelas de Souza:

As narrativas fundam a experiência humana e constituem uma forma de transmissão de informações, contribuindo para o reavivamento de memórias, para o sentimento de pertença e para dar voz e visibilidade a setores da sociedade não lembrados em fontes tradicionais. Ao narrar, esses sujeitos revisitam suas histórias, podendo continuá-las ou defini-las. A experiência narrada resgata um momento vivido e se transforma em uma nova experiência para quem narra e para quem ouve. No momento em que é transmitida a outras pessoas, ela ganha vida e significado (SOUZA, 2020, p. 844).

Assim, evidencia-se que as narrativas orais se projetam na contramão do esquecimento, revelando que a vivência narrada cria historicidade, possibilitando que o sujeito ao falar de si e/ou da sua comunidade (grupo social), reinvente-se, reconstrua-se e, principalmente, ressignifique as suas relações consigo mesmo, com o/a outro/a e com o contexto em que está inserido.

De acordo com as autoras Marilete Calegari Cardoso e Larisse Oliveira Araújo, “a memória é uma construção social e coletiva, que se vincula às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais” (2019, p. 34). Com isso, é importante salientar que, quando se trata das narrativas de grupos sociais estigmatizados, como é o caso dos



quilombolas, recorte desta pesquisa, na maioria das vezes a sua historicidade não é levada em conta pela instituição escolar, bem como pela história “oficial” do nosso país, pois a mesma é fortemente moldada pela estrutura do preconceito e da discriminação étnico-racial institucionalizada, estruturada.

Desse modo, as narrativas orais são caminhos relevantes para a legitimação de outras existências negras e, quiçá, de novas reexistências enquanto ato de resistência à oficialidade da história única de hegemonia branca, se fazendo e se refazendo como uma contranarrativa de empoderamento de ser e estar no mundo, de tornar-se protagonista da história. Assim, a história oral, a memória, embora ambas não sejam sinônimos, assume uma dimensão formativa, epistêmica e política ao tornar audíveis vozes marginalizadas pelo racismo.

Nessa perspectiva, Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, destaca que:

[...]. São emergências que, em grande medida, se contrapõem aos paradigmas dominantes, à história única, e ao instituído. Visto que, representam a assunção de uma outra perspectiva, embasada nas vivências e interpretações daqueles(as) sujeitos sociais antes alijados, mas que se autorizam como vozes contextualizadas, instituintes de um novo *ethos* da formação (JESUS, 2020, p. 616).

Enquanto construção social, as narrativas trazem consigo elementos importantes acerca de como a pessoa e/ou grupo social se vê e se reconhece, bem como a pessoa e/ou grupo social vê e reconhece o/a outro/a. Nessa teia de percepções de si e do/da outro/a, de memória individual e memória coletiva e, vice-versa, as narrativas constituem-se nas vivências e convivências estabelecidas em diferentes épocas, fases da vida e em diferentes grupos/contextos, ou seja, memória é interação e, como tal, “estabelece vínculos e conectividades que configuram os coletivos humanos” (JESUS, 2020, p. 613).

A memória, ou melhor, dizendo, as memórias que vêm à tona nas narrativas orais possibilitam o acesso a novas maneiras de conhecer, ler e compreender as diferentes trajetórias e contextos sociais, uma vez que tais narrativas trazem informações/pistas de como as histórias se relacionam e de como estas se aproximam e/ou se distanciam umas das outras, trazem assim, novos olhares, novas audições e percepções de mundo.

A esse respeito Clarissa Lopes Suzuki, pontua o seguinte:

A memória é afetiva, corporal, racional, espiritual, é a conexão direta com a nossa ancestralidade, é o que nos conecta com as nossas raízes e nos orienta, dá sentido ao nosso caminhar, pois “Do vínculo do passado se extrai a força para a formação de identidade” (BOSI, 2003, p. 16) e se fortalecem as possibilidades para recriar,



uma forma de orientação do nosso fazer consciente (SUZUKI, 2022, p. 114).

Desse modo, “narrar é um encontro com o outro, porque mesmo que seja uma narrativa de si é um encontro com os outros, que nos constituíram e que em algum momento nos contaram suas histórias” (SOUZA, 2020, p. 843). Esse encontro favorece a interação dialógica entre os tempos (passado, presente e futuro) que constituem a memória narrada, socializada, o que provoca uma aproximação com o passado, ressignificado no presente e projetado no futuro, como se houvesse uma quebra da rígida linearidade no/do tempo vivido.

Nessa quebra de linearidade cartesiana, quebra tão latente nas manifestações culturais afro-brasileiras, “[...], o passado pode ser definido como lugar de um saber e de uma experiência acumulativos, que habitam o presente e o futuro, sendo também por eles habitado” (MARTINS, 1997, p. 85). Limitar a memória somente ao passado é desconsiderar a continuidade e descontinuidade dos contextos em que estamos inseridos/as. A respeito da dinâmica do tempo expressa pela narrativa, Roberto Américo do Carmo Souza, pontua que:

Em primeiro lugar poderíamos afirmar que narrar experiências vividas (direta ou indiretamente) é reproduzir, por meio da linguagem, algo que passou, que já não existe, é tornar presente o ausente. Narrar é, portanto, representar o passado sob a percepção do narrador, ou seja, é reconstruir “o que se passou” graças à atualização que dele se faz no presente, na trama das recordações que se formam no momento mesmo da enunciação do relato. Falar em representação implica compreender que o que se faz é uma reconstrução do passado – objeto ausente – por meio da costura realizada pelos mecanismos da memória: lembrança e esquecimento. É por meio da trama tecida pela memória, que o sujeito se relaciona com o tempo passado e o atualiza no presente da narrativa que enuncia (SOUZA, 2017, p. 121).

Para uma melhor compreensão sobre esse aspecto temporal da/na narrativa oral, recorro também às reflexões de Sandra Escovedo Selles e Tatiane Castro dos Santos, ao pontuarem que:

[...]. Na memória, atualiza-se o passado ou promove-se a presentificação do passado, o registro do presente que permanece como lembrança. É a capacidade que o homem possui de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total (Pollak, 1989)” (SELLES, SANTOS, 2019, p. 70-71).

É nesse processo orgânico e dinâmico de atualização que conhecemos outras histórias, estabelecemos relações entre diferentes leituras de mundo, correlacionamos acontecimentos, acessamos outras experiências de vida. Essa atualização do passado em diálogo com o presente favorece significativamente o resgate e a preservação de narrativas, saberes e fazeres que,





historicamente, foram negadas pela colonialidade no que se refere à cristalização e propagação apenas dos fatos e acontecimentos ligados à hegemonia branca.

O aqui-agora da sala de aula: relatos de uma experiência significativa artístico-pedagógica do ensino de teatro na formação étnico-racial e quilombola na escola

5

A partir da compreensão da relevância da Arte no processo formativo no âmbito escolar, propus a direção da Escola Duque de Caxias, no ano de 2022, mais especificamente no segundo semestre, a realização de uma oficina de teatro com duração de três meses, tendo como público alvo a turma do 5º ano, já que se tratava de uma turma em que eu já atuava como pedagogo, ou melhor dizendo, como professor polivalente, no turno vespertino. Dito isso, destaco que no município de São Francisco do Conde, a partir do seu Referencial Curricular de 2019, o ensino de Teatro como área do conhecimento foi inserido no currículo escolar, embora apenas nos anos finais (6º ao 9º) da Educação Básica.

Assim, a minha proposição em formato de oficina nos anos iniciais da escolarização, possibilitava conciliar a minha prática docente como pedagogo à minha atuação como artista-professor-pesquisador e estudante em curso de mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, na UFRB. Dessa maneira, a turma era composta por 22 estudantes com a faixa-etária dos 10 aos 13 anos que nunca tinha vivenciado a prática teatral para além de encenações jogralizadas para datas comemorativas na escola e/ou na igreja.

Contrapondo-se a essa prática reducionista e artificial do teatro, a iniciativa dessa experiência estava comprometida com o fortalecimento da Lei nº 11.645/08, que ampliou a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, bem como essa pesquisa estava aliada e alinhada à implementação de uma educação escolar realmente quilombola nessa instituição de ensino, levando em conta o contexto negro rural e quilombola em que a escola está inserida, ou seja, a comunidade Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde, na Bahia.

Para tanto, o entendimento do contexto quilombola e das especificidades da educação escolar quilombola foram basilares para que a equipe escolar apoiasse a oficina de teatro. Com isso, trouxe para análise junto à direção da escola a partir da minha experiência na Cia Cultural





Mont'Arte, o aporte legal instituído pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, através do Decreto nº 4.887/03, que normatizou a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das terras quilombolas, trazendo em seu Artigo 2º um conceito mais amplo e afirmativo acerca do território quilombola:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 1997, p. 1).

Essa compreensão conceitual contemporânea evidencia o protagonismo dos/das quilombolas no enfrentamento de suas opressões históricas advindas da colonização, bem como ressignifica as dimensões física, subjetiva e simbólica (significados e significantes) desse espaço identitário. Dessa maneira, a identidade negra quilombola é uma valiosa premissa fortalecedora dos laços e traços presentes na construção das relações socioculturais e políticas dessa população. De acordo com a pesquisadora Nilma Lino Gomes:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

Nesse sentido, a valorização da formação étnico-racial no contexto escolar contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da ressignificação das (re)existências e resistências dos grupos sociais que foram historicamente silenciados e marginalizados pelos algozes do preconceito e da discriminação racial – o racismo!

No período em que iniciei a oficina, a partir da segunda quinzena do mês de setembro, a Escola Duque de Caxias estava envolta da incumbência de reformular o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o que certamente favoreceu ainda mais a abertura da escola para a minha iniciativa artístico-pedagógica. A reformulação desse documento me permitiu justificar a necessidade das aulas de teatro com especificidades negras e quilombolas, como compromisso político dessa escola, uma vez que a construção da formação da identidade negra deve ser compreendida “como uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2005, p. 43).



Outro aspecto importante dessa relação da Escola Duque de Caxias e a comunidade negra rural quilombola Monte Recôncavo, é o entendimento de que a educação escolar quilombola é aquela desenvolvida em escolas que estejam localizadas em territórios quilombolas ou que recebam estudantes dessas comunidades, sendo necessário o desenvolvimento de uma pedagogia própria que respeite e garanta a valorização contínua das particularidades/especificidades étnico-culturais de cada comunidade. É nessa premissa que sempre me senti provocado em buscar continuamente uma pedagogia do ensino de teatro que esteja aliada aos saberes, fazeres, ensinagens e aprendizagens latentes no próprio contexto em que os/as educandos/as vivem e revivem suas experiências familiares, as quais estão relacionadas com a dimensão do afeto, da subsistência no território, dos sonhos e anseios sociais, enfim, com a vida!

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pontua que “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade” (BRASIL, 2004, p. 12). Desse modo, as Diretrizes evidenciam a urgência do relevante e desafiador compromisso da instituição escolar no combate ao racismo e na promoção da equidade racial, em que esta assuma uma prática educativa antirracista, libertadora e emancipadora.

Foi a partir dessa compreensão que sistematizei a oficina de teatro com duração de três meses, entre setembro e dezembro de 2022, com aulas envolvendo a realização de técnicas cênicas a partir dos jogos teatrais, de improvisação e de apropriação textual, bem como com constantes pesquisas de campo na própria comunidade, pois essa estratégia dialógica, literalmente a pé, ou seja, “batendo perna”, como dizem os moradores/as locais, favoreceu grandiosamente o nosso acesso a diferentes narrativas orais que traziam novos conhecimentos sobre personalidades locais, práticas de subsistência (plantio, criação, pesca, caça, etc), histórias de assombração que povoam o imaginário dessa população, crenças e credences, práticas curativas tradicionais, ocupação territorial, histórias de grandes amizades e de grandes rivalidades, enfim, conhecimentos que revelam a continuidade e descontinuidade desse território de identidade negra quilombola.

As proposições em sala de aula construíram um percurso criativo bastante atento e sensível às pistas e possibilidades que surgiam na área de representação, levando em

consideração as narrativas locais. Com isso, as primeiras cenas criadas não eram vistas como prontas e acabadas, mas sim, como possíveis de serem ampliadas com novos saberes, com novas atuações; a cada encontro a turma ia revelando as suas potencialidades, o que, sem sombras de dúvida, favoreceu a produção coletiva, a relação grupal, a imersão na comunidade.

E se tratando dos jogos de improvisação na sala de aula, as cenas criadas pela turma foram orientadas pela estrutura teatral proposta por Viola Spolin (2005), no que diz respeito aos elementos-chave: Onde – Quem – O quê. Esse esquema favoreceu, paulatinamente, a segurança e a autonomia da turma na área de representação, me permitindo propor novos desafios para que os/as educandos/as se permitissem jogar de maneira não mecanizada e assim, inserir as suas impressões e percepções dialógicas com as narrativas orais do quilombo presentes na cena.

Dessa maneira, o planejamento das aulas aliadas à formação étnico-racial do educando/a foi delineado pelos saberes e fazeres locais que eram incorporados a cada jogo. Jogar com os nomes e biografias de personalidades revelava o potencial criativo/inventivo da turma, já que não era do meu interesse transpor para cena, de maneira *ipsis litteris*, a vida de uma personagem A ou B, mas sim, entender e exercitar de que forma essas histórias geravam outras histórias de empoderamento, de pertencimento, de resistência diante das amarras do racismo.

Em outras palavras, a minha metodologia de ensino buscava incentivar e entender de que maneira nos jogos teatrais e na cena as biografias de A, B e/ou C suscitavam novas histórias, histórias que passaram a ser da própria turma, tendo como representativa a atuação das pessoas acessadas durante a pesquisa de campo.

Diante disso, peço agô, na dimensão da espiritualidade, para evocar aqui o nome de algumas personalidades anônimas (em memória), que foram os verdadeiros responsáveis em constituir e construir o modo de vida no território do Monte Recôncavo: parteira e rezadeira Dona Lú (presente), bricante João Barandim (presente), caçador e pescador Gregório Celestino (presente), rezadeira Dona Florência (presente), comerciante Seu Alencar (presente), quituteira Dona Raquel (presente), comerciante Seu Cula (presente), faxineiro Manoel Vermelho (presente), quituteira Dona Eugênia (presente), curandeiro Seu Taurino (presente), político Antônio Pascoal Batista (presente), pescador João Caranguejeiro (presente), roceiro Seu Roxinho (presente), roceira e marisqueira Dona Maria do São Pedro (presente), roceira Dona Celina (presente), comerciante Seu Justino (presente), comerciante Seu José Fortino (presente),



roceiro e vaqueiro Chico Cacué (presente), curandeira Dona Arcanja (presente), sambadeira Dona Mundinha (presente), roceiro Seu Chiquinho (presente), roceiro Antônio Martins (presente), dentre muitas e muitas outras personalidades que tornaram a minha pesquisa possível na construção de uma educação escolar quilombola, uma educação, como já foi dito, pautada principalmente na história e cultura locais.

As aulas foram realizadas duas e/ou três vezes por semana, com carga horária de 2 horas por encontro, alternadas entre aulas na própria escola e pesquisa de campo, bem como bate-papo na sala de aula com um/uma morador/a mais antigo/a da comunidade, algo que só foi possível pelo parentesco ancestral tão forte nessa população, ou seja, a minha turma era composta por filhos/as, netos/as e/ou bisnetos/as desses mais velhos e dessas mais velhas.

Enquanto uma ação sistematizada, tinha a consciência de que os planos de aula são flexíveis, levando em conta na realização das aulas as demandas que surgiam da própria turma, já que a mesma trazia inúmeras e preciosas sugestões para a aula de teatro: “Professor, minha mãe me contou essa história que ela ouviu da sua mãe quando era criança”, “Professor a minha vó disse que vem aqui hoje contar a história da vida dela”, “Professor, eu falei com o meu tio, ele disse pra gente ir lá hoje”, dentre muitas outras. Foi um processo criativo com bastante “matéria prima” para ser trabalhada, um fértil celeiro sociocultural, o que me exigiu, a contragosto, fazer uma seleção criteriosa do que seria possível jogar cenicamente na montagem final devido ao prazo curto para a conclusão da oficina.

A história da própria comunidade foi um impressionante pré-texto (que antecede o texto da/na cena) para os jogos teatrais e de improvisação, visando o reconhecimento e a valorização da memória e da cultura local. Dessa forma, além da tradição oral expressa no contato com as narrativas, inseri na pesquisa de campo a captura fotográfica das ruas da comunidade, pois percebi que a maioria dos/das participantes não conhecia todas as ruas, becos, vielas e as belezas naturais que constituem o seu, o nosso lugar-quilombo.

Nessa nova proposição que surgiu durante o percurso cênico na escola, recorri aos aparelhos celulares disponíveis na turma. Para tanto, deixei livre o olhar de interesse de cada participante em capturar as suas imagens durante os momentos de “bater pernas” na comunidade. Essa liberdade visou superar o juízo de valor entre certo ou errado, bonito ou feio, bom ou ruim, em respeito à particularidade de cada olhar, de cada percepção, de cada recepção.





O olhar singular de interesse de cada participante era valioso na construção da consciência crítica sobre a diferença e a diversidade que constitui a relação humana na sociedade a partir de uma perspectiva afrorreferencializada do respeito ao/a outro/a. Assim, as fotografias, as quais, diga-se de passagem, não foram editadas/computadorizadas, foram expostas na escola durante a finalização da oficina de teatro sob o título “Exposição Fotográfica: Olhar Quilombola Montense”.

O ponto de partida do trabalho teatral se deu através de uma experiência artista (arte + ativismo), em que fizemos uma longa trilha ecológica até a área de manguezal próxima à comunidade, denominada de mangue da Caeira, a qual o Monte Recôncavo nutre uma forte relação de subsistência, de lazer, de afeto. Assim, durante o trajeto conversamos sobre a importância da preservação do meio ambiente, dos ecossistemas para o fortalecimento da localidade em que nós moramos, de que maneira as trilhas que pisamos e adentramos foram feitas pelos nossos/as ancestrais, por aqueles e aquelas que nos antecederam na relação comunidade e mangue e, vice-versa.

Além do aspecto artista dessa experiência no manguezal em que a arte assume uma dimensão política e cidadã, busquei propor alguns jogos que desenvolvessem a noção de construção da personagem, da persona, a partir do entendimento de que o/a atuante (ator/atriz), tem a capacidade criativa de dar vida a outros seres, humanos e não-humanos. Para tanto, solicitei que os/as atuantes, ou seja, os/as educandos/as construíssem as suas máscaras no próprio rosto usando a lama do mangue, a cada máscara uma nova personagem.



Figura 1 - Coleta da lama



Fonte: arquivo pessoal

Esse exercício foi muito importante para a compreensão da noção da encenação, da interpretação, uma vez que a turma nunca participou de um processo criativo de teatro de maneira contínua. Até aquele momento os poucos relatos da turma apontavam para a vivência do teatro de forma pontual e superficial.

Paralelo à construção das máscaras de lama, solicitei que cada participante se apresentasse cenicamente, explorando o seu nome próprio na teia das relações parentais, um nome evocando o outro, tipo uma árvore genealógica em que a existência de uma pessoa está ligada a outra pessoa, afinal, não estamos sozinhos/as nessa cabaça que chamamos de mundo.

Figura 2 - Jogo teatral no manguezal



Fonte: arquivo pessoal

Estar ao ar livre sob a brisa do mar e o aroma dos manguezais e da lama foi relevante para as discussões e encenações posteriores no sentido de entender que na comunidade quilombola a relação com a terra, com o espaço geográfico, é permeada por valores que têm a ver com a vida em diferentes aspectos, inclusive com a ancestralidade, a religiosidade, a memória. Posto isso, depois de três horas de experiências teatrais nesse lugar-quilombo, nos despedimos com uma contação de história do Itan² da Orixá Nanã, ancestral responsável em moldar os corpos humanos com a barro/lama – terra úmida, seu elemento vital.

Retomando um pouco o detalhamento do planejamento dos encontros, define algumas etapas “fixas” na organização diária das aulas, visando favorecer o acompanhamento, a fluidez e

²**Itan:** “é uma palavra ioruba que significa história, qualquer história; um conto. De um modo mais específico, itan são histórias do sistema nagô de consultas às divindades” (PÓVOAS, 2004, p. 25).

autonomia da turma no que diz respeito à finalidade de cada atividade. Ressalto que essa estrutura de aula de certa maneira já se convencionou nas proposições de oficina de teatro, entretanto, busquei aproximá-las dos saberes e fazeres que a turma vinha tomando conhecimento por meio das narrativas orais.

Nesse sentido, renomeei algumas etapas da aula a partir do relato sobre o candomblé do “Pé do Loko”, um espaço ao ar livre da comunidade em que antigamente, na década de 1950, no mês de agosto, se tocava por quase uma semana para o Orixá Obaluayê. De acordo com as narrativas orais quilombolas montenses, esse candomblé era mantido pela família Martins com o apoio da liderança do Centro do Caboclo Pena Verde, pai Tote (em memória).

Esse candomblé só acontecia no mês de agosto e contava com os donativos dos/das moradores/as locais, independentemente da religião, já que o sincretismo era muito forte na localidade. Esses donativos eram usados na alimentação das pessoas que vinham de cidades e povoados circunvizinhos, como Candeias, Santo Amaro, Maracangalha, Madruga, dentre outras. Os relatos dão conta de que esse ritual anual despertava na população um misto de medo, respeito, curiosidade, uma vez que, por motivo de força maior, essa louvação no “Pé do Loko” não fosse feita para Obaluayê, muitos/as moradores/as ficavam doentes, principalmente pelas doenças dos “ventos ruins e de pele”.

Com isso, passei a entender as minhas aulas como Xirê³, em que a circularidade rememora existências e resistências ancestrais. Assim, o fiz, pois entendia a prática do teatro negro quilombola como uma arma potente contra o racismo, um *locus* de reverberação das nossas vozes. Essas foram às etapas do xirê teórico-prático:

AVAMUNHA – uma anúncio de entrada e conexão (Etapa de liberação, aquecimento e sensibilização): preparação da turma para a proposta cênica da aula, em que foram exploradas as potencialidades imaginativas, corporais e vocais dos/das participantes através de exercício de relaxamento e alongamento. Aqui os instrumentos de origem africana e afro-brasileira (xequerê, berimbau, caxixi, agogô, atabaque, pandeiro) foram utilizados como recursos de orientação de ritmo, nível, volume, etc. Em alguns momentos inseri o povoamento

³“Xirê [sirê]: brincar; no candomblé, ritual em que os filhos e filhas de santo cantam e dançam numa roda para todos os orixás” (REGINALDO PRANDI, 2001, p. 570).

simbólico e imagético⁴ como inspiração da autoestima negra a partir da exibição de vídeos e fotos de personalidades negras que se destacam em diferentes áreas do conhecimento, principalmente na artística.

RUM – baile do encantamento (Etapa de constituição e exploração da área do jogo ou área de representação): momento de exploração do material cênico a partir dos pré-textos narrativos, em que foram realizados os jogos de apropriação textual, jogos teatrais e as improvisações. Nesse ciclo, se instituiu o laboratório do processo criativo propriamente dito, aqui as narrativas orais da comunidade transcendiam a palavra falada (cognitivo) e tomava, literalmente, corpo e emoção de maneira criativa e criadora.

PAÓ – reconexão: pedir e agradecer (Etapa de avaliação): esse momento foi garantido para a avaliação do material cênico produzido pelo grupo, bem como para a auto-avaliação acerca da participação de cada educando/a no decorrer da aula. Além da produção de diários de bordo sobre as vivências nas aulas, utilizando outros recursos que não fosse somente a escrita, como fotos, imagens, recortes, ilustrações, vídeos, etc.

As atividades voltadas para a improvisação em diálogo com as etapas da aula criaram um ambiente de confiança, em que todos/as os/as atuantes se sentiram à vontade em colocar suas percepções na área de representação da cena. Diante disso, sem sombras de dúvidas, os jogos foram os recursos mais valiosos na materialização das narrativas “coletadas”, uma vez que estes potencializam o ato criativo e criador do/no teatro, possibilitando que histórias de vida de parteiras, pescadores, marisqueiras, rezadeiras, roceiros, agricultores, inspirassem novas histórias na cena.

Com isso, também busquei entender a área de representação como uma encruzilhada, como um lugar de perspectivas e expectativas criativas, capaz de gerar trocas, descobertas e encantamentos. De acordo com Luís Rufino:

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como a potência que nos possibilita estripulias (RUFINO, 2019, p. 13).

⁴A inserção do povoamento simbólico e imagético teve como inspiração o curso on-line Dramaturgia Pluriversal II – Negras Narrativas, ministrado pelos/as artistas Onisajé e Preto Amparo, promovido pela Escola Itaú Cultural.

Dessa maneira, as narrativas inspiravam novas narrativas sem perder de vista o caráter emblemático de cada personalidade local na construção desse território. Posso citar aqui que durante a realização de um jogo teatral uma atuante representou a atividade da parteira como uma ação de se desamarrar de uma corda e gritar quando estava presa em um cativeiro, após ter sido sequestrada. Notei que nesse momento o ato de parir, de nascer, ganhou uma conotação de liberdade, pois a atividade de parteira desenvolvida por Dona Lú foi lida por essa atuante como uma prática de libertação.

Foi diante de momentos como esse que optei, como já falei, não transpor para a cena exatamente a biografia da personalidade A, B ou C, mas como essa biografia se desdobrava na improvisação e nos ensaios. Esses desdobramentos sempre eram aprimorados nos jogos, como por exemplo, em alguns momentos na mediação do jogo “andanças”, lancei alguns comandos para a turma, visando que fragmentos das narrativas fossem disparadores de estímulos tátil, visual, auditivo, mental, gustativo: “continuem preenchendo os espaços e pensem na palavra...”, “continuem andando e criem um movimento para essa história...”, “falem o fragmento... surrando, mastigando, lento, rápido”, “escolham um/uma colega que está distante e joguem o seu fragmento narrativo para ele/ela...”, dentre outros comandos que trouxessem os pré-textos narrativos orais para o corpo-memória.

Figura 3 - Jogo andanças com interação com objetos



Fonte: arquivo pessoal

Durante a realização dos jogos inseri alguns objetos e elementos presentes na comunidade, visando aproximação dos/das participantes com as narrativas, como por exemplo, cabaças, enxadas, cestos, jererés, farrachos, galhos, folhas, dentre muitos outros. Nessa perspectiva, Marcos Bulhões Martins ressalta que na experiência teatral se “deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a atitude de pesquisa dos participantes” (2002, p. 242).

Esse encruzilhamento das narrativas com os jogos teatrais, jogos de improvisação e com os objetos usados como estímulos cênicos favoreceu a criação de várias cenas, as quais foram selecionadas pelo grupo e costuradas com fragmentos de cantigas e/ou rezas que surgiram na pesquisa de campo, como por exemplo:

*“Hoje chegou nessa casa, hoje chegou nessa casa,
receba com grande amor,
receba Nossa Senhora,
a mãe do Nosso Senhor...”*

(Esmola cantada recitada por Eunice Nerys, conhecida como Dona Neném)

*“Deus me livre do mal que me deseja,
que por cima de si se veja,
uma perna quebrada e a outra que manqueja,
um braço quebrado e o outro que saculeja,
e um olho cego e o outro que não me veja”.*

(Reza para mal olhado narrada por Dona Zilda Celestino)

Ao final da oficina, após três meses, a turma construiu uma encenação em que todas as narrativas acessadas estavam de alguma forma presente, sendo memórias que se entrecruzaram no texto, no corpo, na ação. Embora o processo de imersão na comunidade tenha realmente estreitado a relação da escola com o contexto local, o que foi favorecido pela dimensão geográfica habitada ser razoavelmente pequena, notei que em alguns momentos a turma revelou comportamentos preconceituosos acerca dos nossos mais velhos e das nossas mais velhas, o



que, a meu ver, eram estigmas e alienações introjetadas historicamente pelo discurso hegemônico e eurocêntrico do colonizador no que se refere à “inferioridade” do negro e da negra.

Perceber marcas do racismo nos/as próprios/as educandos/as negros/as me permitiu transcender a romantização da minha concepção sobre a comunidade e me desafiou a buscar um distanciamento no meu olhar de pesquisador que reside nessa localidade, entendendo assim, a complexidade da mesma a partir da continuidade e descontinuidade do modo de vida local. Essa postura metodológica evidenciou que, apesar da comunidade já ter 15 anos de certificada como comunidade remanescente quilombola, a população ainda se encontra em um processo de sensibilização e conscientização sobre essa referência étnico-racial, o que é ratificada pela Associação de Moradores/as Quilombolas do Monte Recôncavo.

Esse aspecto me impulsionou ainda mais levar para o cotidiano da escola as discussões sobre as relações étnico-raciais, em que a construção da consciência negra quilombola seja a espinha dorsal do Projeto Político Pedagógico. Diante disso, trago aqui a afirmação da escritora e professora quilombola montense Maricélia Conceição dos Santos (2021), autora do livro *Histórias do Monte Recôncavo*: “A gente já nasceu quilombola e não sabia” (p. 2).

É nessa compreensão que reside à necessidade provocativa e propositiva de que a instituição escolar Duque de Caxias assuma a linha de frente no combate ao racismo, primando por práticas pedagógicas e artísticas que sejam fortalecedoras da autoestima negra e transformadoras da sociedade.

A escola pode ser um espaço privilegiado de superação da alienação racial que muitas vezes naturaliza o lugar marginalizado e subalternizado em que a população negra historicamente ocupa, o que banaliza a relação de opressão em que vivemos, pois segundo Paulo Freire:

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

É consciente dessa busca contínua que as aulas de teatro legitimaram as narrativas quilombolas no contexto escolar como uma de muitas outras estratégias de valorização da





história e da cultura afro-brasileira, como uma forma ubuntu⁵ de lutar, resistir e ressignificar o legado da comunidade negra rural quilombola Monte Recôncavo.

Uma etapa importante das aulas que não pode deixar de ser citada era a roda de conversa depois de cada encontro, de cada socialização das cenas, o que contribuía para a tomada de decisões coletivas sobre o andamento do trabalho. Nesse sentido, segundo Cristiane Barreto:

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

18

As rodas de conversa ao final de cada aula possibilitavam que o grupo expusesse as suas inquietações, fragilidades e fortalezas nas atividades propostas, bem como o seu entendimento sobre o andamento do processo. Para Luckesi, “(...) a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo” (2003, p. 85).

Na proporção em que o processo de diálogo entre as narrativas orais e as improvisações na sala de aula se desenvolvia, a turma foi compreendendo o seu caráter formativo no que diz respeito a noção de pertencimento ao contexto propositivo de ser quilombola e os possíveis caminhos de aquilombamento no combate ao racismo. Ao falar desse caráter formativo pontuo que a prática do teatro negro aqui proposto atentou-se as especificidades relativas à presença do/da atuante negro/a na cena e a temática negra evocada pelas narrativas locais, o que se refletiu na composição de possíveis figurinos, cenários e adereços para a montagem final.

Com a compreensão desse processo dialógico entre as etapas, a turma se permitiu de maneira ativa e orgânica a entrar no jogo cênico, a entender que as narrativas orais eram estímulos para a cena, que essas narrativas tinham a ver também com as suas histórias de vida nesse lugar-quilombo. Dessa forma, a improvisação foi um espaço central na ação criativa, dando “forma” cênica aos saberes e fazeres que a turma entrou em contato ao “bater perna” pelo quilombo. Para Jean-Pierre Ryngaert: “A imaginação do ator e suas qualidades pessoais podem se desenvolver mais amplamente na improvisação do que em qualquer outro lugar” (2005, p. 86).

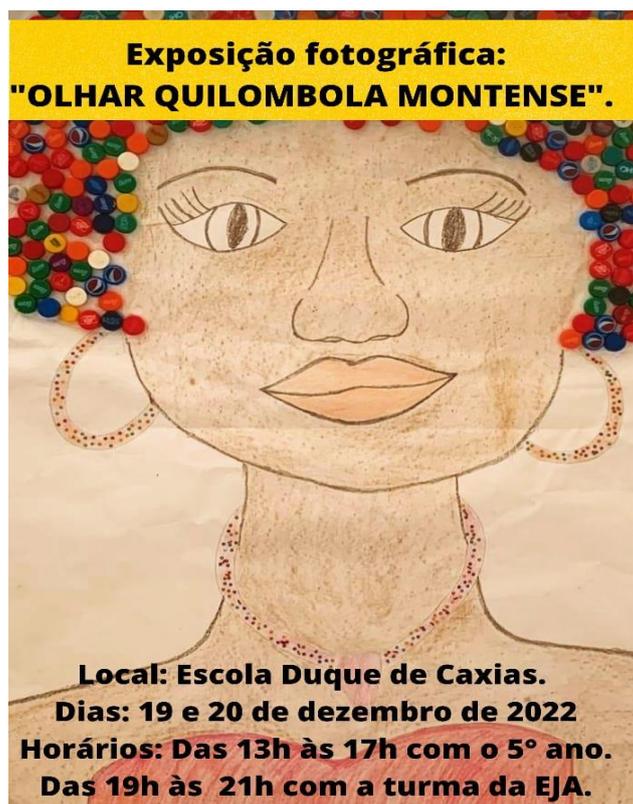
⁵ É uma noção existente nas línguas Zulu e xhosa - línguas Bantu do grupo ngúni, faladas pelos povos da África Subsaariana. A palavra *Ubuntu*, não traduzível diretamente, no entanto, nessa tentativa seria “humanidade para com os outros”. Exprime a consciência da relação entre o indivíduo e a comunidade.





A minha mediação durante os jogos teatrais e de improvisação ampliaram o diálogo com as narrativas orais, visto que me vi sempre interagindo na área de representação, não como um diretor, mas sim, como jogador atuante. Essa postura me possibilitou provocar no grupo o “refinamento” das cenas e dos textos orais improvisados mais de uma vez, e que, posteriormente, era transcrito pela turma em forma de roteiro. Na finalização dessa experiência a turma promoveu uma exposição de fotos da comunidade que foi usada, juntamente com outros elementos cênicos, como pano de fundo das apresentações das cenas e das leituras dramáticas.

Figura 4 - Exposição



Fonte: arquivo pessoal

Trago aqui para exemplificar melhor, um texto que teve origem na circularidade das aulas através do movimento dialético e dialógico entre narrativa oral – jogo teatral – transcrição textual – ensaio:

– *Meu nome é Zé Fortino!*

Oh melhor, José Faustino Bispo.

Sempre morei aqui pelas bandas da Vila do Monte.



Meu pai era pescador e lavrador! E a minha mãe, depois que eu nasci, ficava em casa cuidando de mim e de minhas irmãs.

Eu era o mais velho dos sete irmãos: a Maria, a Ana, a Zulmira, a Bernadete, a Zuleide e a mais nova, Domingas.

Desde novo, sempre ajudei o meu pai na roça. A gente plantava mandioca, aipim, batata doce, inhame, quiabo e temperos que ajudavam no sustento da família.

Também ajudava na pescaria.

O meu pai, Zé Antônio, era um homem de pouca conversa, mas com minha mãe ele sempre proseava lá no quintal para que nem eu e nem minhas irmãs escutássemos.

Lembro que ele pescava lá para o lado do mangue 31, a gente passava pela fazenda do Engenho D'Água até alcançar o mar, o mangue. A gente pescava o dia inteiro, enquanto o meu pai pescava de canoa, eu ficava armando ratoeira para pegar guaiamum.

Voltávamos para casa de tardinha perto do Sol se pôr! Minha mãe já aguardava ansiosa o nosso retorno com um café bem quentinho feito no fogo à lenha!

Aí tá uma boa lembrança da minha infância lá na Vila do Monte! As minhas tardes tinha cheiro de café preparado no fogo de lenha.

Hoje, aos meus 78 anos de idade, guardo boas lembranças daquele tempo, tempo que não tinha luz elétrica, água encanada, nem tinha ônibus por aqui, viajamos de trem!

Logo cedo tínhamos que ir pra cama, temendo que o gás do candeeiro acabasse! Mas quando o meu pai tomava umas pingas na venda de Seu Almiro, chegava em casa por volta das 20h, falando alto e tagarelado muito.

Só uma pinga mesmo para fazer o meu pai Zé Antônio conversar abertamente! Na sua chegada da venda sempre trazia bolacha “poca zóio” e carne seca. Era uma festa!

Minhas irmãs e eu levantávamos e ficávamos escutando as histórias do meu pai! Minha mãe ficava de cara feia, nunca gostou da bebedeira dele, mas logo que ele começava a contar as histórias, minha mãe se abria no sorriso!

Era história do tempo que ele era menino aqui na vila do Monte! Eram histórias da casa de farinha, da casa do azeite, história do lobisomem, da caipora, da mulher da trouxa!

Meu pai contava histórias do tempo dos meus avós e bisavós! Tempo que todo mundo aqui se conhecia, todo mundo era parente!

As mulheres viviam da roupa de ganho e dos quitutes que vendiam na redondeza!



Minha mãe foi parteira, mas meu pai tinha um ciúme danado da fama dela por essas bandas. Quem não conhecia Dona Maria Domingas? Além dos muitos partos, ela também era rezadeira! Rezava de mal olhado, espinhela caída, peito aberto!

A velha era retada, mulher de fé!

Também dava um caruru de 7 meninos que até dá água na boca só de falar! E sempre depois do caruru tinha um samba de roda até o Sol raiar!

Êtá tempo bom que não volta mais! (Texto improvisado coletivamente a partir de uma narrativa oral durante as aulas realizadas nos dias 17, 22, 24 e 29 de novembro de 2022).

De um modo geral, essa experiência da/na prática do teatro negro e quilombola na escola sempre esteve respaldada em situações artístico-pedagógicas que provocaram sensibilidade, imaginação, criatividade, comunicação, expressão e criticidade, cristalizando um percurso formativo de fortalecimento da autoestima, das noções de pertencimento, de empoderamento e, principalmente de legitimação das nossas narrativas contracoloniais. Assim, o grupo pôde se conhecer mais um pouco, conhecer o/a outro/a e refletir sobre as possibilidades de resistência que a sua comunidade pode se manifestar no mundo. Um mundo que precisa urgentemente superar o racismo, tornando-se uma cabaça mais justa, democrática e igualitária.

Considerações finais de um processo inacabado que se abre para outras muitas possibilidades artístico-pedagógicas do teatro negro e quilombola na escola

Atualmente, um dos maiores desafios da educação brasileira é garantir um processo de ensino-aprendizagem que contribua significativamente para a plena formação cidadã do educando e da educanda, na qual ele e ela não adquiram somente conhecimentos técnicos e práticos, mas que também se tornem pessoas mais autônomas, críticas, criativas e humanas, e que saibam expressar suas narrativas, suas vivências, compreendendo e atuando ativamente no contexto que o/a cerca.

Assim, ao me debruçar sobre a perspectiva do teatro-educação no que se refere à fundamentação teórico-prática do teatro negro no contexto escolar de uma comunidade negra rural e quilombola, objetivei propor um percurso criativo do ensino de teatro baseado nas narrativas orais quilombolas para o fortalecimento dos valores africanos e afro-brasileiros da



ancestralidade, da memória e da tradição oral como vieses significativos da formação étnico-racial, da prática antirracista e contracolonial.

Desse modo, recorri a um acervo humano através da pesquisa de campo que me colocasse imerso na história e cultura da comunidade Monte Recôncavo através das narrativas orais, bem como busquei um acervo bibliográfico que abordasse sobre a trajetória do teatro negro no Brasil, a prática teatral no âmbito escolar e sobre a relevância da memória e da narrativa oral. Essas escolhas convergiram com a afirmação da pesquisadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2007), ao ressaltar que “a teoria é produzida numa rede de relações que se estabelece na prática, e vice-versa, e que somente a partir dessas relações é que as construções, as inferências e os saltos de qualidade se tornam possíveis” (p. 01).

Dessa maneira, essas relações dialógicas só foram possíveis porque o caráter participativo da pesquisa-ação esteve sempre presente na minha prática docente sob o tripé da ação – reflexão – ação, revelando que as narrativas orais evocam nossas existências e resistências a partir de outras perspectivas, o que cria outras maneiras de ver e conceber o mundo.

Durante o processo criativo do teatro em sala de aula pude perceber que, gradativamente, o grupo ia percebendo que as narrativas exploradas na cena tinham relações também com as suas trajetórias naquele território identitário. As narrativas orais se entrecruzavam na comunidade e na cena corroborando para a reverberação das vozes de pescadores, marisqueiras, quituteiras, lavradores, caçadores, comerciantes, rezadeiras, curandeiros, brincantes, sambadeiras, dentre outras.

Notei que foi uma proposta em que o grupo se viu refletido como em um espelho, o que tem a ver com representatividade e com legitimação de que as nossas narrativas sejam contadas por nós mesmos/as. Foi um jogo de afeto, de construção e desconstrução, afinal, essa experiência transcendeu a romantização de ser e estar na comunidade, evidenciando o quanto o racismo aliena a maneira que enxergamos a nós mesmos/as e aos/as outros/as, nossos iguais.

Nessa encruzilhada de constatações e provocações a turma pôde levantar questionamentos críticos acerca do lugar do povo negro no mundo, um lugar que não cabe mais no rol da subalternidade, da invisibilidade, do silenciamento, imposto pelo racismo estrutural. É a partir dessa consciência da encruzilhada enquanto lugar exusíaco/exuístico de problematização e tomada de decisões que constantemente recorri ao termo lugar-quilombo,

visando demarcar, o que na quer dizer limitar, mas fincar os pés no chão, deixar a marca para dizer que estamos aqui e que, ancestralmente vivemos aqui há muito tempo.

Foi nesse processo orgânico e dinâmico de diálogo geracional entre os/as moradores/as mais antigos/as e os/as educandos/as, visto que, essa localidade na ficou estagnada no tempo, conhecemos outras histórias por outras vozes, estabelecemos relações entre diferentes leituras de mundo, correlacionamos vários acontecimentos, acessamos outras experiências de vida que dialogam com as nossas. Essa “atualização” do passado em diálogo com o presente favoreceu significativamente possibilidades de resgate e de preservação de narrativas, saberes e fazeres que foram e, ainda são, negadas pela colonialidade no que diz respeito à cristalização e propagação apenas dos fatos e acontecimentos ligados à hegemonia branca.

Concluí que no ambiente escolar a prática teatral favorece experiências que desenvolvem as capacidades cognitivas, sociais, expressivas, artísticas e estéticas do/da educando/a. Isso se deve ao fato de que o fazer teatral se constitui em um percurso socializador de criação pessoal e coletiva pautados nos princípios básicos do saber ouvir, do apreciar, do sentir e do expor sentimentos, no qual o aparelho cênico adquire uma forte expressividade. E foi nesse viés de expressividade que a comunidade escolar pôde sentir na pele a necessidade do trabalho contínuo acerca da Lei nº 11.645/08 e da construção de uma educação escolar de fato quilombola na Escola Duque de Caxias, haja vista, que o fato de estar localizada em uma comunidade de quilombo não quer dizer que essa modalidade de educação realmente ocorre.

Enfim, a pesquisa me trouxe com maior nitidez o quanto à colonização/colonialidade foi cruel com as pessoas subalternizadas, o quanto o racismo aprisionou as nossas mentalidades, pois essa crueldade e esse aprisionamento incidem, até hoje, negativamente, na construção da autoestima da população negra/preta/afro-brasileira. E é centrada nessa palavra – AUTOESTIMA – que findo a minha reflexão com o entendimento de que a prática do teatro negro na escola a partir das narrativas do Monte Recôncavo possibilitou a legitimação das nossas vivências invisibilizadas na história “oficial” de São Francisco do Conde.

Referências

ADICHE. Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARRETO, Cristiane. **A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Títulos expedidos às comunidades remanescentes de quilombos**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/tree/info/file/7709>>. Acesso em 10 de janeiro 1997.

CARDOSO, Marilete C.; ARAÚJO, Larisse O. Memória, infância e negritude: aspectos constitutivos de identidade negra frente à situações de discriminação racial na vida escolar. *In: I Colóquio Internacional de Educação das Relações Étnicas*, 11, 2019. Jequié/BA. Anais da XV Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira. Jequié: UESB, 2019. p. 33-42.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Brasil. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>, acesso em 20 de nov. 2020.

GUEROLA, Carlos Maroto; SANTOS, Maricélia Conceição dos. **A gente já nasceu quilombola e não sabia: histórias do Monte Recôncavo**. 1 ed. Salvador: Ed. dos Autores, 2021.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Narrativas implicadas sobre memória, cultura e negritude no recôncavo da Bahia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biografia**, Salvador, v. 05, n. 14, p. 612-626, maio/agosto, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Marcos Bulhões. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. *In: Revista Sala Preta*, Departamento de Artes Cênicas, ECA – USP. São Paulo, nº. 2, p. 240-246, 2002.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá**. – São Paulo: perspectiva; - Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.



PORTELLI, Alessandro. El tiempo de me vida: la funciones del tempo em la história oral. In: LOZANO, Jorge A (org). **História Oral**. Cidade do México: Instituto Mora, 1997.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan dos mais-velhos**: (contos). 2. ed. – Ilhéus, BA: Editus, 2004.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Órixas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. *Referencial Curricular Franciscano*. Secretaria Municipal de Educação: São Francisco do Conde, 2019.

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

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

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Professor de teatro em (trans)formação: a aula universitária como espaço de investigação. In: **IV Reunião Científica da ABRACE**, 2007, Belo Horizonte, BH. Anais (on-line). Belo Horizonte, Escola de Belas Artes - UFMG, 2007. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/pedagogia.htm>>. Acesso em 18 de fevereiro 2008.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de. Narrativas, rua e construção de laços: histórias que se encontram na EJA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador/BA, v. 05, nº. 14, p. 841-858, maio/agosto, 2020.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Outras memórias, outras histórias**: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes. 2022. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem de Arte) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

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

Recebido: 31 de maio de 2023

Aprovado: 21 de dezembro de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

