

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONIQUE PRISCILA DE ABREU REIS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTE EM EDUCAÇÃO PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERROGANDO OS CURRÍCULOS DE  
LICENCIATURA EM TEATRO**

São Carlos  
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONIQUE PRISCILA DE ABREU REIS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTE EM EDUCAÇÃO PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERROGANDO OS CURRÍCULOS DE  
LICENCIATURA EM TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues

São Carlos  
2017




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

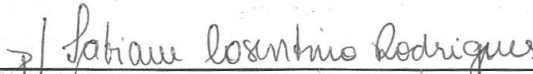
Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Monique Priscila de Abreu Reis, realizada em 27/03/2017:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva  
UNESP

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana  
UFMA

Dedico este trabalho a meu esposo Allan e meu filho Heitor, companheiros de vida e de esperança de vivermos em um mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

Deixo meus agradecimentos ao Allan pelo companheirismo e amor e ao Heitor por toda a alegria que traz para nossas vidas.

A toda família pelo apoio, momentos de alegria e vibrações positivas e às minhas amigas que fizeram e ainda fazem parte da minha caminhada.

À minha orientadora Tatiane Rodrigues por todo apoio e incentivo, pelo acompanhamento da construção do trabalho e por compartilhar comigo conhecimentos sempre com muito carinho e atenção.

Às colegas do grupo de estudos no Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da UFSCar e Grupo de Pesquisa Educação das Relações Étnico-raciais por importantes momentos de debates e reflexões: Fernanda, Ivanilda, Ana, Flávia e, especialmente, Edlaine também companheira de disciplinas, conversas sobre nossas pesquisas e sobre a vida.

A toda equipe do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para Relações Étnico-raciais, curso que formou centenas de profissionais da educação na temática racial e foi fundamental em minha trajetória de vida.

Aos estudantes e às estudantes que concederam entrevistas compartilhando mais que suas experiências acadêmicas, compartilhando experiências de vida.

Aos professores Ricardo Figueiredo e Zeca Ligiéro e à professora Carminda André que generosamente concederam entrevistas e compartilharam importantes conhecimentos.

Funcionários/as, professores/as e coordenadores/as da UFMG e UNESP que disponibilizaram documentação para a pesquisa.

Funcionários/as, professores/as e coordenadores/as do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar por proporcionarem informações e construção de conhecimentos para uma experiência formativa enriquecedora.

Ao professor Arão Paranaguá de Santana e professora Ana Cristina Juvenal da Cruz que participaram da banca de qualificação e de defesa e trouxeram importantes contribuições e reflexões para o presente trabalho; e à professora Eva Aparecida da Silva pelas importantes considerações na banca de defesa.

À Capes pela bolsa concedida.

## RESUMO

A pesquisa que resultou nesta dissertação buscou compreender de que maneira a Universidade está incorporando a temática étnico-racial nos currículos dos cursos de Licenciatura na área de artes, especificamente em dois cursos de Licenciatura em Teatro, sendo um da Universidade Federal de Minas Gerais e outro da Universidade Estadual Paulista. Esta pesquisa se insere no amplo debate que tem como referência a Lei 10.639/2003, buscando compreender como os/as futuros/as professores/as de Arte estão sendo formados/as para educação para as relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A metodologia utilizada foi a Teoria Fundamentada e constituiu-se de pesquisa documental e bibliográfica e, de entrevistas com pesquisadores/as da área e com estudantes concluintes dos cursos. Após as análises dos dados reuniram-se importantes contribuições para se pensar ações de (re)avaliação e (re)planejamento de formação inicial de professores/as de Teatro na temática em questão, buscando novos conteúdos e didáticas pedagógicas que questionem a formação etnocêntrica, principalmente de vertente europeia, e tragam uma formação mais plural, na qual as diferenças sejam valorizadas, bem como se contemple diferentes formas de se conceber e realizar o fazer teatral. Neste sentido, o rompimento da barreira entre universidade e comunidade aparece, nos dados, como questão central para novas perspectivas de formação de professores/as.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Teatro. Relações étnico-raciais. Currículo.

## **ABSTRACT**

The research which resulted in this dissertation aimed to understand the manner the University is incorporating the racial-ethnic theme on the curriculums of the Arts degree course, specifically in two Theater degree courses, one from Universidade Federal de Minas Gerais and the other one from Universidade Estadual Paulista. This research fall within the wide-ranging debate which has as reference the Law 10.639/2003, attempting to understand how the future teachers of arts are being trained in the racial-ethnic relations and the teaching of Afro-Brazilian History and Culture. The methodology applied was the Grounded Theory and consisted of document and bibliographic research and interviewing researchers of the field and students who were about to finish their course. After the data analysis, important contribution was gathered to think of actions to (re)test and (re)plan the basic training of Theater teachers in such theme, searching for new contents and pedagogical-didactics that come from an ethnocentric education, mainly from a European aspect, and bring a more plural education on which the differences are appreciated, as well as different ways of conceiving and performing theater are contemplated. To that extent, the barrier-breaking between the university and the community shows up, on the data, as a central issue to new perspectives of training teachers.

Keywords: Training teachers. Theater. Racial-ethnic relations. Curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABRACE	Associação Brasileira Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEARTES	Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design
CNE	Conselho Nacional de Educação
ConFAEB	Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil
CP	Conselho Pleno
FAEB	Federação de Arte-educadores do Brasil
GT	Grupos de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODIARTE	Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais



UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de bases de dados consultadas para pesquisa bibliográfica.....	28
Quadro 2 – Alguns grupos de teatro negro no Brasil .....	51
Quadro 3 – Perfil dos/as estudantes entrevistados/as .....	72
Quadro 4 – Categorias de análise das entrevistas com discentes .....	73
Quadro 5 – Categorias de análise das entrevistas com docentes.....	106

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
Por que formação de professores/as?.....	12
1 Passos Metodológicos.....	20
2 Teatro e Educação.....	21
2.1 O ensino de Teatro no Brasil.....	21
2.2 A formação inicial para o ensino de Teatro.....	28
2.2.1 Levantamento Bibliográfico.....	28
2.2.2 O Ensino Superior em Teatro.....	34
3 Teatro, Pedagogias Culturais e Cultura Política: possibilidades de debates.....	41
4 Caracterizando os cursos e as Instituições de Ensino Superior.....	53
4.1 O curso de Licenciatura em Teatro da UFMG.....	53
4.1.1 Ações afirmativas e educação para as relações étnico-raciais na UFMG.....	54
4.2 O curso de Licenciatura em Artes Teatro da UNESP.....	57
4.2.1 Ações afirmativas e relações étnico-raciais no Instituto de Artes.....	58
5. A formação inicial de professores/as de teatro na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.....	60
5.1 O que dizem os currículos.....	60
5.1.1 Currículo e questão racial.....	60
5.1.2 Currículos das licenciaturas.....	63
5.2 A percepção de estudantes sobre a temática étnico-racial em sua formação.....	72
5.2.1 Pertencimento racial e vivência universitária.....	74
5.2.2 Vivências e/ou percepções de situações de racismo e preconceito racial no percurso escolar.....	82
5.2.3 Possíveis propostas de atuação na Educação Básica.....	91
5.2.4 Pesquisa e extensão na temática étnico-racial.....	95
5.2.5 Percepção de estudantes sobre a temática étnico-racial nos currículos.....	99
5.3 Propostas de conteúdos e metodologias de formação inicial de professores/as de Teatro em educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	105
5.3.1 Trajetória de vida enquanto constituição do saber docente.....	106
5.3.2 Projetos de extensão e Práticas Pedagógicas.....	111
5.3.3 Novas epistemologias.....	117
5.3.4 Outro Teatro.....	121
6 O teatro como espaço para a transformação (Considerações Finais).....	128
Referências.....	137
Apêndice A.....	151
Apêndice B.....	153
Apêndice C.....	156

Reis, Monique Priscila de Abreu. **A formação de professores/as de Arte em educação para as relações étnico-raciais**: interrogando os currículos de Licenciatura em Teatro. 2017. 159f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP.

## **Introdução**

### **Por que formação de professores/as?**

Em meados de 2004 concluí o Bacharelado em Artes Cênicas Habilitação em Direção Teatral na Universidade Federal de Ouro Preto. Participava de um grupo de teatro e estávamos a mais de um ano com um espetáculo de teatro de bonecos, com muitas apresentações, mas sem retorno financeiro. Estava atuando como bancária temporária na Caixa Econômica Federal, já com o contrato para expirar, quando soube de uma oportunidade, em minha cidade, no Sul de Minas Gerais, para professor/a de Artes Cênicas, no Ensino Fundamental de uma escola municipal. Aceitei o desafio e no início de 2005 iniciei minhas atividades como professora de Educação Artística (nas quintas séries) e de Artes Cênicas (de quinta a oitava série).

Antes de pisar em uma sala de aula enquanto professora, pela primeira vez, participei das reuniões de planejamento anual realizada com todos/as professores/as da rede. Como era a única professora da área de arte, fiquei responsável por escrever sozinha os planos de ensino das disciplinas. Recebi três volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Introdução aos PCNs, Arte e Temas Transversais – Apresentação. Foi a primeira vez que tive contato com este material, pois minha formação, enquanto bacharelado, abordou aspectos históricos, epistemológicos e práticos do fazer teatral, sem nenhuma referência sobre o ensino de teatro.

Realizei uma leitura atenta do material, consegui modelos sobre planos de ensino de Educação Artística, mas não encontrei modelos de planos de ensino de teatro, assim, o PCN de Arte foi muito importante para que pudesse selecionar os conteúdos, adequados às séries, pensando em como atingir os objetivos propostos. Também usei como referência o livro Improvisação para o teatro, da Viola Spolin (2003) e Jogos Teatrais, da Ingrid Koudela (1984). O plano de ensino deveria prever como os temas transversais seriam abordados e, então, escrevi que as aulas seriam pautadas por respeito às diferenças e responsabilidade no convívio diário.

O desafio de elaborar o plano de ensino foi só o primeiro degrau, muitos outros vieram a partir do contato com a sala de aula. O grande número de alunos

por sala; a falta de espaços específicos para aulas práticas: era preciso arrastar as carteiras, no início da aula e recolocá-las no lugar ao final; a questão da indisciplina de alguns/algumas alunos/as, o que dificultava o andamento das aulas; as dúvidas sobre como abordar determinado conteúdo, como avaliar os/as alunos/as nas aulas da área de arte, enfim, foram muitas as dificuldades encontradas neste início de percurso docente.

Saber fazer teatro, não implica em saber ensinar teatro. A realidade da sala de aula, as escolhas pedagógicas, as teorias, as formas de avaliação, as diferentes abordagens dos conteúdos, entre outros, formam um conjunto de ações fundamentais na formação de professores/as.

Já nas primeiras aulas ministradas, na escola municipal citada, foi observado que a compreensão dos alunos, de quinta a oitava séries, sobre arte, sobre teatro, revelava grande defasagem em relação ao amplo conhecimento desenvolvido sobre o assunto. A falta de conhecimento teórico e estético se somava à carência de acesso às diversas formas de manifestações artísticas. No entanto, ao longo de processo de aprendizagem, os alunos, gradativamente, foram começando a compreender o teatro e a arte, como áreas com conteúdos, e as aulas ficaram mais dinâmicas.

Ainda neste período, além de atuar no turno matutino e vespertino, com alunos/as em idade regular para o Ensino Fundamental II, atuei no período noturno, de quinta à oitava série, com alunos em sua maioria adultos. Neste sentido, pude perceber que as aulas de Artes Cênicas teriam que ser adaptadas para este público, que não estava disposto a sair da carteira para fazer improvisações ou jogos teatrais. Houve até um episódio em que um senhor saiu da sala e foi até a coordenação dizendo que não precisava de aulas de teatro, que precisava de Português e Matemática. Diante desta situação, encarei o desafio de preparar aulas que instigassem os/as estudantes a conhecer e entender a importância do teatro, e das demais linguagens artísticas, na história da humanidade, e trazendo também para a sala de aula estudos de elementos da cultura da região, como, por exemplo, a congada, que é tão presente na cultura da cidade em questão. Atuei nesta escola em 2005 e 2006. A busca por formação, por subsídios que auxiliassem a pensar e repensar práticas pedagógicas foi uma constante neste período.

No ano de 2007, atuei como professora de Arte em uma escola particular situada no Sudoeste do Pará. Nesta escola, tive contato com manifestações de raízes indígenas e/ou africanas, como o carimbó e o lundu. Foi uma experiência marcante, pensando em diferenças culturais, pois até aquele momento havia residido somente em Minas Gerais, e no Pará foi possível vivenciar uma culinária marcada por influência indígena e novas manifestações culturais. O trabalho realizado na sala de aula levava em conta também a valorização da cultura local. A questão da formação enquanto professora continuava presente, tentando encontrar referências de como trabalhar as diferentes temáticas, como avaliar e organizar os conteúdos.

Em 2008, retornei para Minas Gerais, só que agora, para a região Noroeste. Comecei a atuar como tutora presencial no curso de Pró-licenciatura em Artes-Teatro da Universidade Estadual de Montes Claros. Este curso era destinado a professores/as que atuavam na Educação Básica como professores/as de Arte, mas que tinham formação em outras áreas, como História, Letras, Pedagogia, entre outras. Neste curso encontrei pessoas em busca de uma formação específica para o ensino de teatro, que relatavam atuar na sala de aula de forma intuitiva, por não terem formação na área. Buscavam entender a arte e o teatro como áreas do conhecimento. Mais uma vez a reflexão sobre a formação de professores/as aparece na minha trajetória. Estes/as estudantes tinham questões muito parecidas com as minhas e passaram pela mesma experiência de ensinar arte na escola sem terem sido preparados para isso. Sem saber muito bem como proceder.

No ano de 2009, iniciei minhas atividades como professora de teatro em uma Fundação que atendia população de baixa renda e em risco social, majoritariamente negra. Nesta instituição tive a oportunidade de ter um grupo fixo de teatro com adolescentes e jovens e realizar apresentações em diversos espaços da cidade. Este grupo se reunia três vezes por semana, única e exclusivamente para fazer teatro. Foi uma experiência enriquecedora. Não era uma sala do ensino regular. A turma era formada por jovens em busca de formação. Para eles/as o curso de teatro era um lugar em que podiam se expressar, criar laços de amizade, representar outras pessoas e sair de uma realidade muitas vezes difícil. Eu realizava ainda, oficinas de teatro em escolas públicas. Esta Fundação possuía cursos na área de meio ambiente, educação, esporte, teatro, dança afro, maracatu, cabelo e

maquiagem, informática, construção civil, entre outros, atendendo diversas faixas etárias e buscando a valorização da cultura afro muito presente na localidade.

Nesta instituição, participei do Festival Regional da Consciência Negra, realizado em 2009, evento desenvolvido pelo Projeto Cultural Conscienciarte – Ponto de Cultura, que tinha como “proposta combater o preconceito e o racismo valorizando as tradições culturais negras.”<sup>1</sup> Para o evento era preciso preparar, com o grupo de teatro fixo, uma apresentação para ser realizada durante o festival, em diferentes escolas. Para isso foi importante pesquisar sobre a história da cidade de Paracatu, marcada pela exploração do ouro e do trabalho escravo no período colonial, e pela riqueza de tradições afro-brasileiros perpetuadas em comunidades quilombolas. Escrevi um texto que falava da relação Brasil/África, enumerando as influências nas artes, na culinária, no vocabulário, apresentando as comunidades quilombolas da cidade, com músicas e, ainda, utilizando poemas de Solano Trindade. O texto buscava apresentar a grande ligação cultural entre Brasil e África em suas variadas formas. Hoje fico feliz relendo o texto e vendo que ele traz elementos da cultura afro-brasileira, pois não tinha formação teórica na questão racial naquela época, uma formação que agora entendo como fundamental para não correr o risco de reforçar estereótipos e preconceitos. Fizemos várias apresentações em escolas durante o festival. Foi com esta vivência que as minhas questões sobre formação de professores/as se encontraram com a questão racial, um tema fundamental e urgente, mas ao mesmo tempo delicado, na medida em que vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo que influencia em vários aspectos de nossas ações.

Entre os anos de 2009 e 2010 realizei o curso de Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas da Universidade de Brasília. Este curso foi fundamental para consolidar os conhecimentos históricos, epistemológicos e de práticas para o ensino de arte. O curso dava ênfase às artes visuais e abordava, em alguns momentos, teatro, dança e música. Este curso foi fundamental em minha formação enquanto arte/educadora.

No ano de 2012 realizei o Programa de Formação Pedagógica, conseguindo a habilitação de Licenciatura Plena em História. E entre 2013 e 2014 atuei como professora de Arte em escolas do Estado de São Paulo.

---

<sup>1</sup> <http://fercon2009.blogspot.com.br/2009/11/fundacao-conscienciarte-apresenta-o.html>. Acesso: 02/03/2017.

No segundo semestre de 2014 e no ano de 2015 trabalhei realizando oficinas no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais da Universidade Federal de São Carlos. O curso era realizado aos sábados em cidades signatárias de um Termo de Ajustamento de conduta para a formação de professores/as para atuarem em consonância com a Lei 10639/2003<sup>2</sup>, ensinando história e cultura afro-brasileira e africana e realizando atividades em educação para relações étnico-raciais.

Neste curso atuei desenvolvendo oficinas, nas diversas cidades signatárias, para que os/as professores/as pudessem relacionar a teoria desenvolvida pelos/as formadores/as do curso com a prática, pensando em como aplicar a temática racial na sala de aula. A oficina foi organizada tendo como referencial o material *História e Cultura Africana e Afro-brasileira*, disponibilizado pelo Ministério da Educação em três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.<sup>3</sup>

A Oficina *O ensino de Arte na perspectiva das relações étnico-raciais* trabalhou de forma prática com os/as professores/as, com ênfase em dois momentos: no primeiro, foi trabalhada a expressão corporal e expressão vocal dos/as professores/as participantes do curso, para que eles/as pudessem atuar, em seus ambientes, nas leituras com seus alunos e nas diversas atividades com o corpo todo - utilizando voz, corpo, expressões e movimentos que possibilitem o desenvolvimento, nas crianças e adolescentes, da percepção, da imaginação, da interação, da criatividade e do reconhecimento e respeito às diferenças - culminando com uma produção teatral com fábulas e contos africanos e afro-brasileiros, utilizando o teatro de sombras. No segundo momento, foi trabalhada a Proposta Triangular, formulada por Ana Mae Barbosa, que propõe que o ensino da arte deve ser feito por meio da tríade: leitura da obra, contextualização e produção artística. Para tanto, foi importante a instrumentação para técnicas atuais de leitura de obra de arte. Assim, era trabalhada de forma prática a proposta de leitura de imagens por meio do *Image Watching*, de Robert William Ott<sup>4</sup>, realizando a leitura de obras de artistas africanos e afro-brasileiros, culminando com uma produção artística dos/as professores/as.

---

<sup>2</sup> A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

<sup>3</sup> Acesso ao material e informações sobre o curso disponível em: <https://educaneab.wordpress.com/> Acesso: 21/02/2017.

<sup>4</sup> In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.



A oficina tinha como objetivo fazer com que os professores refletissem, a partir da prática, sobre o ensino da Arte na perspectiva das relações étnico-raciais, reconhecendo seu importante papel como mediador/a no processo de ensino-aprendizagem e pensando em como criar, na escola, um ambiente em que haja o respeito, o reconhecimento e a valorização dos diferentes tipos de manifestações artísticas e culturais.

Trabalhar comoicineira neste curso foi um ponto central, tanto em minha formação como arte/educadora, quanto em minha formação na temática racial, pois em experiência anterior, na Fundação, tinha trabalhado de forma intuitiva, no entanto, ao entrar para a equipe do curso da UFSCar recebi subsídios teóricos, com autores/as reconhecidos no trabalho com a temática racial, tais como Munanga (2004), Cavalleiro (2007), Gomes (2008, 2012), Dávila (2006). Conheci e estudei as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação das Relações Étnico-raciais, pesquisei sobre artistas africanos e afro-brasileiros nas diferentes linguagens artísticas e sobre práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10639/2003.

Em 2015 ingressei no mestrado em Educação pela UFSCar, e, dentre as disciplinas cursadas, fiz o Programa de Estágio Docente, na disciplina Didática das Relações Raciais, oferecida pelo curso de Pedagogia da UFSCar. Neste estágio pude aprofundar os conhecimentos na temática racial, conhecendo importantes autores/as que falaram sobre o tema em diferentes épocas, com diferentes perspectivas, percebendo como o racismo é elemento constituinte em nossa sociedade e como a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana constituem meios fundamentais para valorização do legado da diáspora africana, para identificação positiva com nossa origem negra, como caminho para superação do racismo.

A partir deste histórico surgiu a pesquisa, relatada nesta dissertação, sobre a formação de professores/as de teatro para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais e com a história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica.

Partindo deste percurso é possível identificar a necessidade de formação inicial para o ensino de teatro, e considerando a área de Arte como prioritária na implementação da temática racial na Educação Básica, esta pesquisa visa

compreender de que maneira a temática étnico-racial foi e/ou está sendo incorporada nos currículos de cursos de Licenciatura na área de artes, especificamente na Licenciatura em Teatro, possibilitando a formação dos futuros/as professores/as para o trabalho das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

Neste sentido, as seguintes etapas foram realizadas para, além de compreender como está a formação de professores/as na temática racial, pensarmos também em propostas de implementação desta formação na Licenciatura em Teatro:

- a) Análise das Diretrizes Nacionais de Licenciatura em Teatro e de Formação Inicial em Nível Superior;
- b) Análise dos Projetos Político Pedagógicos e dos currículos dos cursos objetos da pesquisa;
- c) Identificação da percepção dos/as estudantes, dos dois cursos selecionados, sobre a presença da temática étnico-racial em sua formação;
- d) Elaboração, baseando-se em entrevistas com pesquisadores/as da área, de possíveis propostas de conteúdos, abordagens e metodologias de formação inicial para professores/as de Arte, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Foram objetos de pesquisa dois cursos de Licenciatura na área de artes: o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e o curso de Licenciatura em Arte - Teatro da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Estas duas instituições foram escolhidas por ofertarem o curso de Teatro na modalidade Licenciatura e serem geograficamente próximas ao local de atuação da pesquisadora.

No capítulo intitulado *Passos Metodológicos* a Teoria Fundamentada é apresentada como metodologia de pesquisa e são explanadas as principais etapas da pesquisa.

O capítulo *Teatro e Educação* foi construído de forma a trazer contextualização histórica sobre o ensino de teatro no Brasil e sobre a formação inicial de professores/as para o ensino de teatro. Este capítulo traz também o levantamento bibliográfico que teve como objetivo identificar estudos que

abordassem a formação inicial de professores/as de teatro em educação para as relações étnico-raciais.

No capítulo *Teatro, Pedagogias Culturais e Cultura Política: possibilidades de debates* buscamos novas perspectivas sobre a produção artística e cultural afro-brasileira. São apresentadas possibilidades para se pensar as manifestações afro-brasileiras e o teatro negro como pedagogias culturais - no sentido de entender o pedagógico a partir da cultura e outras práticas sociais – mas também como cultura política, como elementos políticos na busca por representação e conquista de direitos.

No capítulo *Caracterizando os cursos e as Instituições do Ensino Superior* apresentamos um breve histórico das licenciaturas pesquisadas e informações coletadas sobre ações afirmativas, eventos e atividades relacionadas à questão étnico-racial realizados na UNESP e na UFMG no período do desenvolvimento da pesquisa.

O capítulo *A formação inicial de professores/as de teatro na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais* é dividido em três subcapítulos:

- a) No primeiro, intitulado *O que dizem os currículos*, trazemos reflexão sobre a questão do currículo e apresentamos a análise dos currículos dos cursos de licenciatura pesquisados.
- b) No segundo, intitulado *A percepção dos/as estudantes sobre a temática étnico-racial em sua formação*, apresentamos as categorias e teorias construídas a partir das entrevistas realizadas com discentes das licenciaturas.
- c) No terceiro, intitulado *Propostas de conteúdos e metodologias de formação inicial de professores/as de Teatro em educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, trazemos a categorização e teorias construídas a partir das entrevistas realizadas com docentes.

Tem-se atribuído à Universidade um importante papel na consolidação das propostas das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É possível pensar como estas Instituições de Ensino Superior estão se adaptando à nova configuração, analisando se há mudanças estruturais sendo realizadas para atender

às determinações relacionadas à educação das relações étnico-raciais nos diversos níveis e modalidades de ensino que demandam, da Universidade, uma reestruturação curricular para incluir a temática nos diferentes cursos, nas áreas de pesquisa e extensão. Nossa pesquisa buscou verificar, especialmente, como as Universidades estão articulando a temática da educação das relações étnico-raciais aos cursos de Licenciatura em Teatro, visto que as Diretrizes Nacionais apontam a área de arte como prioritária para implementação da temática na Educação Básica.

## **1. Passos metodológicos**

Utilizamos como metodologia de pesquisa a Teoria Fundamentada, conforme aparece em Strauss e Corbin (2008). A Teoria Fundamentada é de natureza exploratória na qual a construção da teoria é realizada a partir dos dados coletados e analisados, possibilitando a explicação do fenômeno investigado.

Esta metodologia serviu como subsídio para embasamento e organização das entrevistas realizadas e para construção da teoria a partir da análise dos dados coletados. Assim, as etapas tiveram o seguinte encaminhamento: coleta e organização dos dados; comparações dos dados e codificação; categorizações; construção da teoria fundamentada nos dados.

Foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica, e entrevistas semiestruturadas com pesquisadores/as ligados à área de Teatro e com estudantes concluintes dos cursos de Licenciatura em Teatro das universidades pesquisadas.

A primeira fase contemplou as seguintes etapas: levantamento bibliográfico sobre a implementação das Diretrizes Nacionais e educação das relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura na área de Artes, com catalogação e análise dos materiais encontrados; recolhimento e análise de documentos físicos e digitais das duas instituições que oferecem os cursos analisados no projeto, tais como: Projeto Político Pedagógico, os currículos e ementas.

Na segunda fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais foram utilizados roteiros com perguntas orientadoras. As entrevistas foram organizadas da seguinte maneira:

- a) Entrevistas com 5 discentes – foram realizadas entrevistas com alunos/as concluintes dos cursos pesquisados, visando analisar a percepção destes/as sobre a educação das relações étnico-raciais em sua formação, bem como a

preparação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Foi utilizado roteiro semiestruturado e a seleção dos/as entrevistados/as contemplou a diversidade étnico-racial, geracional e de gênero.

- b) Entrevistas com docentes – Foram realizadas entrevistas com três pesquisadores/as da área, um/a de cada instituição pesquisada (UNESP e UFMG), e um docente da UNIRIO que têm ampla pesquisa na temática da cultura afro-brasileira, pensando em potenciais abordagens, conteúdos e metodologias de articulação da formação de professores/as de teatro e educação das relações étnico-raciais. Foram utilizados roteiros semiestruturados. A seleção dos docentes entrevistados foi por meio da análise da produção científica e/ou cultural relacionada à temática racial ou à formação de professores de teatro.

Na metodologia utilizada privilegiou-se a análise contínua dos dados, pois coleta e análise foram realizadas ao longo de todo o processo de pesquisa, promovendo reflexões iniciais que posteriormente passaram para as etapas mais específicas de codificação e categorização. As etapas e as formas de abordagens serão detalhadas ao longo desta dissertação juntamente com as respectivas análises e teorias.

## **2. Teatro e Educação**

### **2.1 O ensino de teatro no Brasil**

Para falarmos do ensino formal de teatro é preciso fazer uma breve reflexão sobre a história do ensino de arte no Brasil. Não é nosso objetivo nos aprofundarmos neste tema, mas ao mesmo tempo é necessário para podermos visualizar como este ensino foi marcado por diferentes formas de se pensar e conceber a arte. É importante destacar que estamos falando de um ensino considerado formal, que consta na obra de autores e autoras pesquisadores/as das áreas de arte, no entanto constata-se que se trata de uma historiografia com viés etnocêntrico, que não menciona as influências das culturas afro-ameríndias no ensino da arte no Brasil. Neste sentido, esperamos que mais pesquisas se atenham a uma nova historiografia da produção e do ensino da arte no Brasil.

Autoras como Barbosa (1978, 2001) e Ferraz e Fusari (1993) analisaram o percurso do ensino da arte, Santana (2002) e Gil (2013) trazem históricos sobre o

ensino do teatro no Brasil. Aqui, destacaremos alguns pontos considerados deflagradores de novas perspectivas sobre o ensino de arte, afirmando, no entanto, que o processo histórico é muito mais complexo e as tendências muitas vezes apresentam-se de forma imbricada. Barbosa (2001) salienta que a história da arte/educação no Brasil precisa ser pensada em confronto com o desenvolvimento da educação geral, da qual faz parte. Ainda é importante nos atermos à influência dos movimentos culturais “na correlação entre arte e educação desde o século XIX” (FERRAZ E FUSARI, 1993, p.27).

A história do ensino de arte no Brasil é caracterizada por Barbosa (2001) como marcada pela dependência do que era realizado neste campo em outros países, realizando-se adaptações de acordo com a nossa realidade. Até o início do século XIX o ensino de arte seguia os modelos vindos de Portugal. A partir do Barroco Jesuítico há o desenvolvimento deste com características nacionais. Neste período o ensino se dava em oficinas de artesãos.

No que diz respeito ao teatro, Santana (2002) e Gil (2013) afirmam que, no período colonial, os padres jesuítas utilizaram o teatro como meio educativo, na catequese de populações indígenas. Com a expulsão dos jesuítas e as reformas promovidas no sistema de ensino por Marquês de Pombal, no século XVIII, o ensino do teatro aparece em congregações religiosas com “representações de mistérios e pantomimas pastoris” e “na vertente leiga, em que predominavam as horas cívicas, as recepções e demais festividades, o “teatrinho” de colégio atravessa os séculos XVIII e XIX” (Gil, 2013, p.42).

Nesta historiografia do ensino formal, desconsideram-se as complexas manifestações culturais das populações ameríndias que existiam antes da chegada dos colonizadores e que continuaram existindo, bem como das manifestações culturais afro, dando-se ênfase apenas ao conceito do chamado teatro ocidental representado pela catequese jesuítica por meio do teatro.

No século XIX, com a chegada da Missão Artística Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, houve a institucionalização do ensino de arte, seguindo o estilo neoclássico, de influência francesa, com uma característica elitista. A atividade artística não estava presente nas escolas elementares públicas, somente nas particulares. Neste período, a influência britânica também se fez presente com a criação do Colégio Pedro II, destinado às elites, no qual o ensino da arte era

pautado nos estudos clássicos, modelo que se fez presente por quase um século na educação brasileira.

Já no final do século XIX, a arte também passa a ser utilizada como preparação para o trabalho, em uma visão não-elitista, por meio do ensino do desenho técnico, influência americana.

No início do século XX, o desenho continuava a ser ensinado nas escolas primárias e secundárias como preparação para o trabalho. Seguindo a perspectiva da chamada pedagogia tradicional, o ensino da arte era marcado pela cópia, repetição, preocupação com a técnica.

Com o Movimento da Escola Nova no início do século XX, há uma nova concepção sobre o ensino de arte. A arte passa a ser vista como expressão. Neste período, por influência do teórico John Dewey, há também uma visão da arte como experiência. Encontramos experiências consideradas bem sucedidas no campo da arte como atividade extracurricular (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.31).

Na ditadura Vargas há o retorno para aulas de artes marcadas pela repetição e reprodução, e o ensino de música é introduzido na escola. No final deste período, há o retorno da valorização da arte enquanto expressão, tendo como grandes referências as Escolinhas de Arte do Brasil.

Inicia-se pela influência da pedagogia experimental, uma tendência modernista no ensino da arte que se deu com o Movimento Escolinhas de Arte<sup>5</sup>, considerado um grande marco de ruptura na forma de se fazer e ensinar arte, de influência americana e europeia, na qual a criança passa a ser vista a partir de suas especificidades e seu desenho como livre expressão, podendo ser interpretado para investigação de seus processos mentais. Há uma aproximação do campo da arte e da psicologia (BARBOSA, 2001, p. 42).

Na segunda metade do XX, o ensino de teatro surgiu ligado às Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues, fazendo parte do ensino de algumas escolas de magistério e colégios experimentais. No entanto, era abordado utilizando-se do espontaneísmo ou como atividade vinculada a outras disciplinas (SANTANA, 2002, p.248).

---

<sup>5</sup> A escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948, no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues, buscando uma renovação da educação focada nas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia). Depois expandiu-se pelo Brasil, tornando-se um centro de formação de professores e influenciando práticas pedagógicas da escola primária e secundária (SANTANA, 2010, p.78).

Com o advento da Ditadura Militar, por causa da conjuntura política, o ensino da arte volta-se para o desenho técnico e para a cópia, permanecendo por um longo período sem serem trabalhadas as especificidades da arte (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.34).

É preciso salientar que o ensino de arte sofreu grandes disparidades com relação ao acesso e modelo aplicado nos diferentes segmentos da sociedade.

Na tradição do ensino institucionalizado da arte no Brasil, três concepções de arte (e de seu ensino) são evidentes, pelo menos até meados da década de 60 do século passado: 1) a arte é um verniz ou um luxo opcional para as elites; 2) arte não é conhecimento, pelo menos não no nível de prestígio do conhecimento técnico-científico, jurídico e litero-filosófico (nessa ordem); 3) a cultura visual, a cultura cênica e a cultura musical do povo não são consideradas em seus aspectos artísticos e estéticos, exceto como elementos de “inspiração” para a arte produzida e consumida pelas elites. Resumindo essa trajetória do ensino das artes em território nacional, não seria demais afirmar que tudo se deu mais ou menos nestes termos: a pintura, a escultura, o piano, o violino e o livro para poucos; e a cerâmica, a gravura, o acordeão, o violão e o cordel para muitos. Na verdade, essa diferenciação entre “artes” e “ofícios” vem de longuíssima data – desde, pelo menos, as origens das universidades no Ocidente, quando se impôs a hierarquia entre “artes liberais” e “artes mecânicas” (MEDEIROS, 2010, p.88).

No que diz respeito ao campo legislativo, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro), o currículo da escola fundamental passou a contemplar práticas educativas, dentre outras, abordando a arte dramática. De acordo com Japiassu (2012), a arte dramática era ministrada em “alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares” e abordava as especificidades da linguagem teatral (p.63). No entanto, com o início da Ditadura Militar, o teatro passou a ser visto como perigoso e os textos teatrais utilizados nas escolas precisavam passar por análise dos órgãos de censura.

A grande mudança se deu com a Lei 5692/1971, na qual a arte passa a ser obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus, sob a denominação de Educação Artística, mas sendo considerada uma atividade e não uma disciplina (BRASIL, 1998, p.26). Esta configuração caracterizou-se pela ideia de ensino polivalente de arte, englobando artes cênicas (teatro e dança), artes plásticas, desenho e música,



não aprofundado nos saberes específicos de cada linguagem artística e marcada pelo tecnicismo.

Ao reunir, sob a nomenclatura de *educação artística*, diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *educação artística*). Os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “integrada” (JAPIASSU, 2012, p.63).

Na década de 1980 há o aumento de organização de educadores, inclusive na área de arte/educação. A Federação Nacional dos Arte/educadores do Brasil (FAEB) foi criada em 1987, a partir de diálogo de diversas associações. A FAEB congrega pesquisadores das áreas de teatro, dança, música e artes visuais, contemplando a Educação Básica e Ensino Superior, bem como processo de ensino não-formais. É considerada uma instituição protagonista na luta pela presença do ensino de arte no sistema educacional brasileiro.

No final da década de 1980, Ana Mae Barbosa<sup>6</sup> começou a sistematizar a Proposta Triangular de ensino de arte, no período em que esteve na direção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1987-1993). A Proposta Triangular vai influenciar o ensino de arte, propondo uma tríade de ações: leitura da obra, contextualização e produção artística. O ensino de arte pensado enquanto área do conhecimento, que não tem a intenção de formar apenas artistas, mas leitores de mundo, decodificadores de arte. A *Proposta Triangular* propõe uma tríade de ações no ensino de arte, com o objetivo de analisar técnicas, as expressões, mas também o contexto que é fundamental para o entendimento do tempo, do espaço, do processo histórico e da visão de mundo envolvidos na mensagem de uma obra. E, por fim, prevê a produção artística que deverá revelar o que cada aluno/a absorveu da obra, produzindo uma obra nova carregada com sua própria visão de mundo.

---

<sup>6</sup> Uma das principais referências do estudo da arte-educação no Brasil. Sistematizou a Proposta Triangular, propondo o ensino da arte por meio da leitura da obra, da contextualização e da produção artística. Inicialmente desenvolvida no campo das artes visuais, a Proposta Triangular também foi incorporada pelas outras linguagens artísticas e influenciou as pesquisas e os documentos orientadores para o ensino da arte, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A LDB 9394/1996 em seu artigo 26, parágrafo segundo, instituiu que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos<sup>7</sup>.” Deste modo, o componente curricular Arte passa a ser considerado como área do conhecimento com conteúdos específicos, englobando as expressões artísticas: teatro, dança, música e artes visuais. Neste sentido, podemos perceber que o ensino de teatro aparece como uma dentre as demais linguagens artísticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados, entre 1997 e 1999, traçando um novo perfil para o currículo de Arte, com objetivos e conteúdos específicos de cada linguagem: artes visuais, música, dança e teatro. Os PCNs trazem ainda uma ênfase aos temas transversais, que devem ser contemplados no processo de ensino, tais como saúde, pluralidade cultural, ética, orientação sexual, para que se tenha a cidadania como eixo fundamental da educação escolar.

A redefinição da área de “Educação Artística” para “Arte” foi aprovada pelo PARECER CNE/CEB Nº: 22/2005, alterando o inciso IV, alínea b, do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

Com a lei nº 11.769/2008, o ensino de música tornou-se obrigatório na Educação Básica, não necessariamente constituindo-se em disciplina. A música tornou-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino de Arte. Em maio de 2016 foi aprovada a Lei 13.278 que altera o parágrafo segundo do artigo 26, acrescentando, além da música, artes visuais, teatro e dança como linguagens que constituirão o componente curricular Arte.

---

<sup>7</sup> A partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016, que alterou o Artigo 26, o parágrafo segundo passou a ter a seguinte redação: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Foi excluída a obrigatoriedade do componente curricular Arte no Ensino Médio. No entanto, na regulamentação desta medida provisória apresentada pela Lei n. 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, o parágrafo segundo do Artigo 26, passou a ter a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” Foi retirada a frase: “nos diversos níveis de educação básica”. A situação do ensino de Arte no Ensino Médio poderá ser definida na versão final da Base Nacional Comum Curricular, ainda em processo de formulação, pois o Art. 35A, parágrafo segundo, da citada lei, prevê que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

Está em processo de elaboração o documento da Base Nacional Comum Curricular - prevista na Lei 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) no período de 2014-2024 - sendo que, em material disponibilizado pelo Ministério da Educação para consulta pública, o teatro e as demais linguagens artísticas, dança, música e artes visuais, apareciam enquanto subcomponentes do componente curricular Arte. A utilização do termo subcomponente gerou o repúdio dos profissionais e associações da área, que agora encampam lutas e debates para que haja modificações e a versão final contemple os quatro componentes “devidamente considerados na epistemologia das linguagens, como conhecimento e em seus aspectos sociopolíticos, históricos e culturais” (FAEB 2016, p.2).

O termo subcomponente, designando Artes Visuais, Dança, Música e Teatro saiu do texto da segunda versão da BNCC devido à voz das associações e de todos os arte-educadores do Brasil EM TODOS OS ESTADOS. (...) Portanto, a partir do Ofício 06/2015 e na reunião na SEB/MEC, ao ser indagado pela presidenta da FAEB, o assessor da área de Arte, ao escutar mais uma vez a reivindicação, reconheceu o lapso dos especialistas em colocar subcomponente e a partir daí se comprometeu a alterar para a segunda versão da BNCC, diante da reivindicação. Nesta direção na segunda versão aparece não mais a denominação subcomponente e sim **componente curricular em Artes Visuais, componente curricular em Dança, componente curricular em Música e componente curricular em Teatro** (FAEB, 2016, p.5).

Após a consulta pública, este documento está em processo de revisão e reformulação e trará as abordagens sobre o ensino de Arte nos diferentes níveis da Educação Básica.

Na segunda versão da BNCC, disponibilizado para consulta pública, é dito que “O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos na escola favorecem o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue (BNCC, 2016, p.112).” Analisando as partes que falam do ensino de Arte, nos diferentes níveis de ensino, é possível identificar que a questão da cultura afro-brasileira e indígena está posta de forma tímida, aparecendo no documento com a denominação de tema integrador, apresentando-se em forma da sigla CIA (Culturas indígenas e africanas) colocadas ao final de alguns objetivos elencados, como no objetivo que se segue: “(EF01AR36) Conhecer e experimentar cenicamente elementos de diferentes

matrizes estéticas e culturais, em diálogo com o seu contexto (CIA, DHC)” (BNCC, 2016, p.239).

No momento resta aguardar a versão final do documento para que se possa fazer uma análise criteriosa de como aparecerá, em definitivo, a questão da cultura afro-brasileira e indígena no ensino de Arte.

## **2.2 A formação inicial para o ensino de teatro**

### **2.2.1 Levantamento bibliográfico**

A primeira fase da pesquisa constituiu-se em um levantamento bibliográfico em bases de dados reconhecidas pelas pesquisas e discussões nos campos da educação e/ou das artes, visando compreender o campo de estudos da formação de professores/as de teatro em consonância com a temática racial. Esta etapa foi fundamental para compreender como e se a temática está presente nas pesquisas e discussões acerca da formação de professores/as de teatro. Desta forma, este levantamento bibliográfico foi direcionado especificamente para o tema desta pesquisa científica.

O recorte temporal para o levantamento bibliográfico se deu entre os anos de 2003 e 2015 e utilizando o tema como unidade de registro buscamos encontrar referenciais sobre a formação inicial de professores/as de teatro na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, tendo relação com a Lei 10.639/03.

Foram analisadas, por meio da rede mundial de computadores, as seguintes bases de dados:

#### **Quadro 1 – Relação de bases de dados consultadas para pesquisa bibliográfica**

Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped)	Formação de Professores (GT8), Educação e Relações Étnico-raciais (GT24) e Arte (GT21).
Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE)	GT Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação, atualmente chamado de Pedagogia das Artes Cênicas
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	

Scientific Electronic Library Online (SciELO/Brasil)

Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB)

Foram utilizados os seguintes descritores: formação de professores e teatro, formação docente e teatro, teatro e história e cultura africana e afro-brasileira, teatro e relações raciais, teatro e lei 10.639/03.

Neste levantamento não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse a formação de professores/as de teatro em educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Foram encontrados trabalhos sobre a formação de professores/as de teatro, mas que não tratam da educação para as relações étnico-raciais. E trabalhos que abordam a formação de professores/as em educação para as relações étnico-raciais em outras áreas.

Na primeira fase procedeu-se à leitura dos títulos e dos resumos para identificar os trabalhos relacionados ao tema. Como não foram encontrados trabalhos diretamente relacionados ao escopo da pesquisa, selecionamos na base de dados da ABRACE, no Grupo de Trabalho sobre Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação<sup>8</sup>, trabalhos sobre a formação de professores de teatro, para buscar identificar quais os temas mais recorrentes.

Na Memória ABRACE Digital, disponibilizada pela *internet*, tivemos acesso aos Anais do V (2008), VI (2010), VII (2012) e VIII (2014) Congressos da associação. Como nossa intenção parte do ano de 2003, devido à Lei 10.639, o artigo de SILVA (2008) foi fundamental, pois analisa o tema de formação de professores de teatro nos documentos da Memória ABRACE no período de 1999 a 2007. Neste período o autor encontrou 12 trabalhos sobre formação de professores de teatro, sendo que 59% eram referentes à formação inicial dos/as professores/as de teatro em cursos de Licenciatura em Teatro.

De forma geral, os seus autores buscaram refletir sobre as seguintes questões desses cursos: análise dos cursos e dos currículos de formação do professor de teatro; o papel da pesquisa no estágio curricular; a importância da prática de ensino; os efeitos didáticos resultantes da implementação de dispositivos metodológicos de formação, tal como a utilização do hipertexto e do jogo teatral

---

<sup>8</sup> O GT Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação atualmente é chamado de Pedagogia das Artes Cênicas.

(CAMARGO, 2003; CABRAL, 2003; ANTONELLO e COSTA, 2006, entre outros) (SILVA, 2008, p. 3).

Desta forma, podemos compreender que cerca de sete trabalhos contemplaram a formação inicial de professores/as de teatro no período entre os anos de 1999 e 2007. No levantamento de Silva (2008) foram encontrados ainda um trabalho sobre a formação continuada de professores/as de teatro; um trabalho sobre a “História da formação de professores para o ensino de Teatro no Brasil”; e cerca de três trabalhos sobre “diferentes contribuições do teatro na formação dos professores de artes” (p.3).

No levantamento que realizamos, no período de 2008 a 2014, foram encontrados 20 artigos que tinham como palavras-chave formação de professores ou formação docente. Destes, 12 trabalhos abordavam a formação inicial de professores de teatro, seis artigos abordavam o teatro como elemento de formação para professores/as de outras áreas, um artigo apresentou um levantamento sobre os trabalhos da ABRACE que tinham como tema a formação de professores/as, e um artigo explanando sobre a constituição do termo artista/docente<sup>9</sup>.

No que se refere à formação inicial de professores/as de teatro, os/as autores/as buscaram problematizar as seguintes temáticas: a formação extracurricular por meio de projetos de extensão (SANTANA, 2008; FIGUEIREDO, 2008); práticas culturais e de criação teatral (FIGUEIREDO, 2010; ROSSETO, 2012; FIGUEIREDO, 2014); preparação para a prática pedagógica (CARVALHO, 2010; CALDEIRA, 2012); a experiência estética na formação de professores/as de teatro (SANTANA, 2010; RIBEIRO, 2012); análise de um curso de Licenciatura em Teatro de educação à distância (SANTOS, 2014); uso de jogos performativos no processo de formação (SCHETTINI, 2012); aquisição de conteúdos em performance digital pelos docentes de teatro (OLIVEIRA, 2014).

---

<sup>9</sup> Termo artista/docente cunhado por Isabel Marques na pesquisa de doutorado defendida em 1996, pela Faculdade de Educação da USP, que entende que “o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais (MARQUES, 2014, p.231)”. Há todo um campo de discussão sobre as terminologias relacionando arte e teatro com a educação: artista/docente; professor/artista; arte/educador; teatro/educador. Aqui no trabalho usamos professores/as de arte ou professores/as de teatro, mas sempre pensando o binômio arte/educação de uma forma ampla. Consideramos complexo o processo de formação de professores/as de teatro que envolvem o saber fazer teatro e o saber trabalhar o teatro na escola, como processo artístico, mas também como elemento de transformação das pessoas.

Podemos observar que os trabalhos concentram-se na formação de professores/as de teatro por meio da prática teatral, criação e experimentação estética, considerando as vivências dos/as licenciandos/as e pensando na intersecção com a prática pedagógica nas escolas e comunidades. Há uma preocupação com a formação artística de futuros/as docentes e como devem ser preparados/as para realizar uma leitura de mundo que dialogue com a prática pedagógica. Nestes trabalhos aparece a questão de que os professores/as de teatro devem saber fazer teatro e saber ensinar teatro.

No site da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), no período de realização do levantamento, tivemos acesso aos anais dos congressos (chamados de ConFAEB) de 2004, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013. Analisamos os mesmos na intenção de identificar a presença da temática étnico-racial e história e cultura afro-brasileira nas discussões apresentadas.

Os anais do XV ConFAEB, de 2004, fazem parte da Coleção Educação para Todos (volume 11), em uma iniciativa da FAEB, Ministério de Educação, Unesco e Fundação Nacional de Arte. Tem como tema *Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil*. Trazem artigos apresentados em conferências por Chanda (2005) e Daniel (2005) sobre a relação entre arte/educação e comunidade, analisando experiências nas culturas afro-americanas e africanas; Pucetti (2005) analisa a arte na diversidade; Ricther (2005) apresenta a perspectiva de arte/educação intercultural. Neste congresso podemos destacar um grupo de trabalho intitulado *Ensino de Arte na Diversidade*, no qual foi encontrado um trabalho na área de vídeo/mídia sobre *O negro e seu acesso aos Direitos de Cidadania*; e uma oficina ministrada, na área de artes visuais, intitulada *Zumbi e a Estética Africana através de Máscaras de Argila*.

Não estava disponível no site da FAEB os anais do XVI ConFAEB, de 2006, cujo tema foi *Unidades na Diversidade: Tendências, conceitos e metodologias no ensino da arte*.

O ConFAEB de 2007, com o tema FAEB 20 anos, recebeu uma conferência sobre a *Formação inclusiva do professor de arte: desafios propostos pela lei 10.639/2003 e 11.645/2008*, apresentada por Silva (2007). Tratava-se da apresentação de resultados de uma pesquisa ação sobre um curso de formação continuada de professores/as em uma perspectiva multicultural-crítico voltada para

as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Houve também uma conferência de Barbosa (2007) intitulada *FAEB – 20 anos de interculturalismo*. Nos grupos de trabalho foram apresentados quatro artigos sobre questões étnico-culturais e arte afro-brasileira e africana, na área de artes visuais, sendo que um deles cita a Lei 10.639/03.

Em 2008, no XVIII ConFAEB, com o tema *Arte/Educação Contemporânea: narrativas de ensinar e aprender artes*, encontramos dois trabalhos abordando a cultura afro-brasileira na área de dança; um trabalho sobre as implementação da Lei 10.639/2003 na área de currículo e avaliação no ensino da arte; e um trabalho sobre o ensino de teatro utilizando jogos teatrais na Guiné Bissau.

O XX ConFAEB, de 2010, apresentou o tema *Indivíduos, Coletivos, Comunidades e Redes*. Entre as palestras apresentadas podemos destacar a de Sala (2010) que falou sobre o ensino das artes visuais em Moçambique e a de Magalhães (2010) que ao analisar os descompassos do currículo vigente para o ensino de Arte, falou da importância tanto da mudança curricular quanto da formação de professores/as para que haja a efetiva implementação da Lei 10.639/2003. Nas comunicações de grupos de trabalho foram apresentados oito artigos, na área de artes visuais, que abordaram diretamente o ensino na perspectiva da Lei 10.639/2003 e/ou da Lei 11.645/2008, sendo que um destes trabalhos contemplava também o ensino de música. Estes artigos trouxeram questões sobre a cultura afro-brasileira, africana, afro-asiática, abordando os conceitos de multiculturalismo, diferença, diversidade e cultura popular. Apresentaram experiências em comunidades quilombolas; com grupos culturais (congada); com o uso de imagens e filmes; de aproximação entre comunidade e práticas culturais da comunidade.

No ano de 2011 ocorreu o XXI ConFAEB, com o tema *Cultura da Pesquisa: Arte, Educação e Tecnologia*. Neste congresso ocorreu uma mesa redonda que teve como objetivo debater sobre o ensino da Arte na Educação Básica a partir da LDB de 1996, e que também previa abordar o ensino da cultura afro-brasileira. Neste congresso podemos destacar nove trabalhos que falam sobre a cultura afro-brasileira e africana, sendo da área de artes visuais, dança e teatro. Destes, dois trabalhos citam a Lei 10.639/2003. Estes anais apresentaram somente os resumos das comunicações. Dois trabalhos eram da área de teatro, um sobre o relato de elaboração de um espetáculo a partir da historiografia afrodescendente maranhense



e outro sobre o diálogo entre jogo teatral e a roda de tambor de crioula. Neste congresso houve um grupo de trabalho intitulado Multi e Interculturalismo.

Em 2012 tivemos o XXII ConFAEB, com o tema *Arte/Educação: Corpos em Trânsito*. Foram encontrados três trabalhos sobre cultura afro-brasileira, nas áreas de artes visuais e dança. O site da FAEB não trazia acesso aos anais do XXIII ConFAEB, realizado em 2013, cujo tema foi *Arte/Educação no Pós-mundo*.

Com relação ao congresso de 2014, XXIV ConFAEB, com o tema *Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender*, pudemos notar uma mudança na estruturação dos grupos de trabalho, que se dividiram em quatro áreas: teatro, dança, artes visuais e música. E estas áreas foram divididas por eixos temáticos. No grupo de trabalho Teatro encontramos um eixo temático intitulado *Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas*. Foram encontrados trabalhos sobre cultura popular, portadores de necessidades especiais, teoria *queer*, cena contemporânea, mas nenhum trabalho que citasse a Lei 10.639/2003.

O XXV ConFAEB, de 2015, trouxe o tema *Políticas Públicas e o Ensino das Artes: Entre a Formação e a Ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*. Mais uma vez os grupos de trabalho foram separados por linguagens artísticas. No GT de Teatro encontramos quatro trabalhos voltados para as relações étnico-raciais, africanidade, grupos negros, sendo que três deles citam a Lei 10.639/2003. Também foi possível identificar um *Workshop* intitulado *Yoté: o jogo da nossa história – Educação antirracista para o Ensino Fundamental – Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*.

A partir da análise dos anais dos Congressos da ConFAEB, foi possível perceber que aparecem trabalhos relacionados à educação das relações étnico-raciais concentrados nas áreas de artes visuais e dança. Dos seis trabalhos encontrados na área de teatro relacionados à educação das relações étnico raciais, africanidades e culturas negras nenhum abordou a formação de professores/as.

Ao final da análise do levantamento bibliográfico pudemos observar que há poucos trabalhos relacionando teatro e educação para as relações raciais, e quando aparece está voltado para a encenação e não para o ensino ou formação de professores/as. Não foram encontrados trabalhos pensando o currículo e a formação inicial de professores/as de teatro na temática.

### 2.2.2 O Ensino Superior em Teatro

Foi na década de 1930 que se iniciou o processo de formação de professores/as, em nível superior, para atuarem no ensino secundário. No que diz respeito à formação de professores/as de teatro, Santana (2010) aponta que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/1961) demandou formação de pessoal para atuar nas práticas educativas, dentre as quais estava inserida as artes dramáticas. O autor afirma que o primeiro curso de formação de professores/as na área foi ofertado pelo Conservatório de Teatro, no Rio de Janeiro, sob regime de curta duração (p.80-81). Na sequência, a licenciatura passou a ser oferecida, também, por Instituições do Ensino Superior que já possuíam cursos com outras habilitações na área de Artes Cênicas (p.81). Os cursos eram estruturados no “modelo 3+1, ou seja, formando inicialmente o ator, diretor ou cenógrafo, para, sobre os conhecimentos destas áreas, inserir-se a parte pedagógica exigida para o exercício do magistério” (p.81).

O ensino superior em Teatro foi regulamentado pelo Conselho Federal de Educação em 1965, por meio do Parecer 608/65 – CFE, que estipulou os currículos mínimos para os cursos superiores. Neste mesmo ano foi promulgada a Lei 4.641, que regulamentou as categorias profissionais de diretor de teatro, cenógrafo e professor de arte dramática, com formação em nível superior; e ator, contrarregra, cenotécnico e sonoplasta com formação em cursos técnicos de nível médio. No artigo 6º consta que “são atribuições do Professor de Arte Dramática: lecionar nos cursos de nível médio disciplinas de arte dramática”.

Com a Lei 5692/1971, na qual a arte passa a ser obrigatória como atividade nos currículos de 1º e 2º graus, sob a denominação de Educação Artística, houve a expansão dos cursos superiores para o ensino das artes e a emergência de pesquisas acadêmicas na área. A licenciatura em Educação Artística foi regulamentada pela Resolução 23/73-CFE.

Esse modelo de licenciatura assentou-se num conceito de polivalência que a história demonstrou ser inexecutável, pois destinava-se à formação de profissionais capazes de lidar, a um só tempo, com conhecimentos provenientes de diferentes linguagens. Ademais, previu-se dois tipos de curso, de curta e longa duração, este último no esquema de habilitações isoladas. A licenciatura de curta duração foi logo abandonada, após um breve período de experimentação, ou sequer implantada nas IES de maior tradição

acadêmica; todavia proliferou-se nas instituições privadas, existindo até hoje algumas delas (SANTANA, 2010, p.84).

Em 1977 o MEC criou PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação, que tinha como coordenadora geral Lúcia Valentim. O objetivo do programa

(...) tinha como premissa principal “levar às crianças o professor capaz de agir criativamente não só em arte, mas, de modo integrado, em toda a sua atividade de educador”( GANEJ e LEITE, 1984, p.13). Numa postura inovadora até o momento, o PRODIARTE envolveu especialistas, arte-educadores e a comunidade em prol do objetivo comum, que proporcionasse o desenvolvimento das potencialidades com o auxílio da Arte, que assegurasse o reconhecimento e o respeito às diferenças culturais de cada região. Que proporcionasse a acrescência gradual de novas experiências que conduzissem a reflexões e estudos (Gonçalves; Filho, s/d, p.29).

O PRODIARTE tinha como objetivo integrar a escola com a cultura da comunidade. Teve adesão nacional contemplando os Estados das diferentes regiões brasileiras. Em meados da década de 1980 o MEC passou a responsabilidade do programa aos Estados e nem todos deram continuidade às ações do programa.

Durante o período em que a organização ficou a cargo do MEC, foram realizados encontros nacionais nos quais participavam os/as coordenadores/as e técnicos/as regionais do programa. Os eventos eram marcados por palestras, relatos das experiências, trabalhos de grupos, apresentações e discussões sobre os projetos regionais (BRASIL, 1982, p.6).

Ainda que seja importante ressaltar a importância do PRODIARTE no contexto de formação para o ensino das artes, a contextualização na qual se deu a instituição do programa se faz necessária. Alguns profissionais do campo das artes<sup>10</sup> foram contrários ao programa devido às políticas educacionais do momento histórico, pois se tratava de um período de ditadura militar e o ensino de arte não tinha objetivos emancipatórios e era marcado pelo tecnicismo. A polivalência se dava tanto no ensino quanto na formação de professores/as.

Nas décadas de 1970 e 1980 foram criadas diversas associações e organizados muitos encontros nacionais que debateram as questões ligadas à formação na área de artes, pensando-se a partir das especificidades de cada

---

<sup>10</sup> Ver entrevista de Ana Mae Barbosa em: LIMA JUNIOR, 2013, p.123-4.

linguagem artística, combatendo a ideia de formação polivalente. Dentre as organizações podemos destacar a criação da Federação de Arte-Educadores do Brasil, em 1987, que em 1988 realizou seu primeiro congresso (ConFAEB), em um momento em que se discutia o projeto da LDB na V Conferência Brasileira de Educação. Havia um grupo de educadores contrários à obrigatoriedade do ensino da arte na LDB, o que motivou os arte-educadores a lerem, em forma de manifesto, o documento final do I ConFAEB, interrompendo a conferência de Demerval Saviani na V Conferência Brasileira de Educação. Santana (2010) afirma que após a leitura, a plateia ficou dividida “entre aplausos, risos e manifestações contrárias ao ato” (nota de rodapé, p.91).

Vale destacar também a formação de um grupo de trabalho sobre currículo, durante o III ConFAEB, em 1990, e a instalação, no V ConFAEB, de 1992, do Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do Ensino Superior (Ibidem, p.90-1). Em 1993, o Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do Ensino Superior concentrou suas discussões na crítica do currículo mínimo (Resolução 23/73 – CFE) e na reivindicação de que o “MEC instalasse definitivamente a comissão de especialistas de ensino da Arte, uma vez que essa era uma das únicas áreas que não tinha representação junto à Comissão de Especialistas de Ensino/CEEARTES-SESu” (Ibidem, p.92). No VI ConFAEB foi criado um grupo denominado Mandala, como responsável por encaminhar as reivindicações sobre a reformulação de currículos e à instalação da comissão junto à SESu<sup>11</sup>.

A efetiva atuação da FAEB junto ao MEC, enviando dossiê de trabalho já desenvolvido, resultou na criação da Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design/ CEEARTES, da SESu, instalada em abril de 1994 (MEC, 1994, p.5 *apud* SANTANA, 2010, p.93).

A CEEARTES instituiu o Fórum de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior de Artes e Design e realizou quatro reuniões entre 1994 e 1995. O primeiro fórum concentrou-se na questão do currículo e na avaliação dos cursos; o segundo voltou-se “para a discussão de pressupostos norteadores de um instrumento de avaliação” (SANTANA, 2010, p.100); no terceiro, o GT de Artes Cênicas aprovou

---

<sup>11</sup> Secretaria de Educação Superior é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=194:sesu>)

algumas indicações, dentre elas a eliminação do currículo mínimo pré-determinado, delegando as Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de apresentar seu Projeto Pedagógico, a partir de estruturas abertas, com definição de conteúdos mínimos pela própria instituição (p.101), o quarto fórum as discussões centraram-se em torno do tema política e currículo: novas tendências.

No entendimento de Santana (2010), a produção de conhecimento nos fóruns da CEEARTES “foi relevante, quer na avaliação dos órgãos públicos ou do movimento organizado pelas entidades civis” (p.102). O autor salienta que esta primeira equipe encerrou seus trabalhos “apresentando uma proposta de avaliação dos cursos superiores de Artes e Design, embora os instrumentos de pesquisa não tenham sido aplicados nas IES, devido a fatores que fugiram à alçada de influência da comissão” (p.102).

Uma nova comissão da CEEARTES foi empossada em 1996, marcando o início da elaboração de documentos nas várias linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro, design e música. A nova LDB (9394/1996) demandava reformas específicas e esta comissão elaborou os documentos de “padrões de qualidade para os cursos de artes e design (MEC, 1997d), como forma de preparar a discussão sobre a reformulação curricular propriamente dita, iniciada formalmente no I Seminário sobre Ensino Superior de Artes e Design, em Salvador” (Ibidem, p.103).

Em 1997 a comissão de artes foi desmembrada em três áreas, artes cênicas, artes visuais e música por meio do Edital nº 2-MEC, de 08/09/1997 (Ibidem, p.103). No Edital nº 4 /97, o MEC, por intermédio da SESu, convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.

A Resolução nº 4, de 8 de março de 2004, homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro que determina que a organização do curso deverá ser expressa no Projeto Pedagógico, contemplando a descrição do perfil dos/as formandos/as, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, a descrição dos componentes curriculares, do estágio supervisionado e das atividades complementares, especificando o sistema de avaliação e o trabalho de conclusão do curso. Com relação ao perfil, estas Diretrizes determinam no artigo 3º o desenvolvimento da capacidade de pensamento reflexivo

e da sensibilidade artística e que tenha uma “formação técnica, artística, ética e cultural”, buscando a construção de propostas ancoradas na “valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais”.

No artigo 12, as Diretrizes da Graduação em Teatro determinam que a modalidade de formação de professores/as deverá se organizar em consonância com as normas específicas relacionadas a esta modalidade de oferta. Assim, é preciso que a organização das Licenciaturas em Teatro se adequem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Estas Diretrizes foram atualizadas em 2015, por meio da Resolução nº2, de 1º de Julho (do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno) que define as diretrizes para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, em suas disposições gerais, coloca como um dos princípios do Profissional do Magistério da Educação Básica o compromisso com projeto social, político e ético, no intuito de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, com atenção ao reconhecimento e valorização da diversidade, e, portanto, contrário a toda forma de discriminação (Artigo 3º, parágrafo 5º, inciso II). Sobre o projeto de formação é estipulado que deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Artigo 3º, parágrafo 6º, inciso VI).

Neste documento fica claro que a formação inicial docente deve ser planejada para que o egresso saiba articular teoria e prática, levando em conta as realidades dos locais e instituições em que atuará, buscando a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outros” (Artigo 5º, inciso 8). O documento ainda especifica sobre a formação de professores/as escolares indígenas e quilombolas, cujas populações com que trabalham têm suas particularidades, e esta formação deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (Artigo 3º, parágrafo 7, inciso II).

Com relação ao currículo, estas Diretrizes determinam que os currículos da formação inicial docente devem garantir conteúdos específicos da área de conhecimento, mas também conteúdos de fundamentos da educação, como direitos humanos e diversidade étnico-racial, entre outros citados.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativas (BRASIL, 2015, Artigo 13, parágrafo 2º).

Este documento explicita uma formação voltada para o trabalho com as diferenças, em consonância com o campo normativo da educação das relações étnico-raciais, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana determinam a

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africanos (BRASIL, 2004, p.23).

A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008<sup>12</sup>, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, são medidas políticas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural e para uma nova organização estrutural das instituições educacionais pautada no reconhecimento da desigualdade de oportunidades sociais entre os diferentes grupos da população, buscando ações que acabem com as desvantagens e discriminação no sistema de ensino. Diversas pesquisas apontam as desigualdades de oportunidades entre

---

<sup>12</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

negros e brancos na educação e como a cultura afro-brasileira e africana ainda se apresentam em desvantagem no currículo da Educação Básica.

As universidades brasileiras têm um papel preponderante, tanto na garantia de acesso e permanência de estudantes negros e indígenas aos cursos de Ensino Superior, bem como na introdução e desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nos mais diversos cursos, inclusive na formação de professores/as que irão atuar na Educação Básica com a temática.

O Parecer do CNE/CP 003/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovado em 2008, traz, entre outras coisas, as principais atribuições do Ensino Superior, afirmando que

As Instituições de Ensino Superior são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial. (BRASIL, 2008, p.52)

Este documento estipula entre as principais ações das Instituições de Ensino Superior: a adoção da política de cotas e outras ações afirmativas; a ampliação da oferta de vagas no ensino superior, aumentando, especialmente o acesso dos afrodescendentes; o apoio técnico para a formação de professores que atuam na Educação Básica para a Educação das relações étnico-raciais e inserção de temáticas referentes aos afro-brasileiros nos cursos de licenciatura; a inclusão de “conteúdos ligados às temáticas da Educação das Relações Étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente articulando cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES” (BRASIL, 2008, p.53).

As Diretrizes Nacionais apontam que as Instituições terão que providenciar

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 23).



A Portaria Normativa 21, de 28 de Agosto de 2013, “dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação”, neste documento há o reforço da determinação para que as Instituições de Ensino Superior incluam a temática racial nos cursos de graduação.

A partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana percebe-se a área de Arte como prioritária na implementação da mesma.

O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, **como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística**, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21). **grifo nosso**

O parágrafo segundo do artigo 26A da Lei 9394/1996 diz que os conteúdos da história e cultura afro-brasileira devem estar presentes em todo o currículo escolar, e a educação artística é apontada como uma área especial de trabalho com a temática<sup>13</sup>.

No que diz respeito ao campo normativo para formação de professores/as na temática racial a questão está colocada e o desafio está lançado para que as universidades façam a reestruturação de seus currículos.

### **3 Teatro, pedagogias culturais e cultura política: possibilidades de debates**

O conceito de cultura vem sendo mobilizado por diferentes áreas epistemológicas, em diferentes contextos e significados. Sobre cultura Vilutis (2009) salienta que

Compreendida como prática social e simbólica do processo de criação cultural, a cultura também contempla a divisão de classes sociais, de identidades étnicas, de especificidades históricas e

---

<sup>13</sup> Redação dada pela Lei 11.645/08.

geográficas, o que reforça a necessidade de respeitar a diversidade dos sujeitos envolvidos na prática cultural e suas diferenças (p.23-4).

No presente trabalho o conceito de cultura emerge da necessidade de englobar o fenômeno teatral para além da tríade palco/texto/plateia, expandindo para as manifestações performáticas, como práticas culturais imateriais de comunidades investidas em profundas relações entre canto, dança, contação de histórias, ritual e práticas sociais.

Estamos falando de uma teatralidade presente em diferentes tipos de manifestações performáticas nas quais vida, arte e ritual são indissociáveis. É uma teatralidade ligada ao espetacular e ao sagrado, carregando tradições passadas por meio da oralidade. Mas estas tradições são vivas e, portanto, passíveis de transformações e mudanças ao longo do tempo, preservando, contudo, uma essência ancestral.

Muitos estudiosos têm se debruçado sobre os estudos destas manifestações culturais performáticas que, no Brasil, caracterizam-se principalmente por tradições afro e ameríndias. Até a pouco tempo estas manifestações eram denominadas como folclore ou cultura popular, em contraposição a chamada cultura erudita, revelando uma hierarquização dos diferentes tipos de produções artísticas. Há ainda o fato das pessoas que praticam estas tradições sofrerem com diferentes tipos de discriminação, principalmente as ligadas à cultura afro-brasileira. No entanto, é cada vez mais crescente a valorização destas manifestações como estéticas próprias, dotadas de significados, sentidos e manancial criativo próprios e ligados a tradições milenares.

No contexto desta dissertação evitaremos o uso do termo cultura popular ou manifestações populares porque acreditamos que é preciso valorizar as origens afro e ameríndias destas tradições. Assim, utilizaremos termos como manifestações culturais afro-brasileiras e/ou ameríndias, ou performances<sup>14</sup> afro-brasileiras e/ou ameríndias.

---

<sup>14</sup> Ligiéro (2009) traz importantes reflexões sobre as performances afro-ameríndias. Por meio do trecho de sua obra, transcrita a seguir, podemos identificar duas possíveis vertentes da palavra performance: uma ligada a pesquisadores e diretores teatrais que passam a experimentar novas formas de encenação e construção da espetacularidade; outra, ligada a tradições afro-ameríndias, manifestações culturais performáticas ritualísticas e festivas: “A partir da década de sessenta, pesquisadores como Jerzy Grotowski, Peter Brook, Richard Schechner e Eugênio Barba encontraram na palavra “performance” a propriedade para definir esse teatro multicultural, includente (música, dança, percussão e recursos visuais elaborados) e, em muitos casos, ritualizado, diferenciando-o do

Com relação a estas manifestações é preciso pensar, num primeiro momento, que por serem de origem afro e/ou ameríndias, e muitas vezes ligadas à religiosidade, padecem de diferentes tipos de discriminações. Em contrapartida, a partir do momento em que há o reconhecimento da importância destas manifestações e consequentes políticas públicas de preservação das mesmas, há uma contradição entre a intenção de salvaguarda e a interferência. Outro ponto a ser destacado é a apropriação e expropriação cultural que vem sendo feita pela indústria do entretenimento, tirando estas manifestações do campo ritualístico e levando para o lado produtivista.

Carvalho (2004) chama a atenção para as questões relativas à apropriação cultural das manifestações afro-brasileiras que vem sendo feita pela indústria do entretenimento:

Pela primeira vez, provavelmente, estamos admitindo como assunto legítimo de discussão acadêmica intelectual, que o patrimônio cultural imaterial brasileiro não é incolor, como fica implícito no discurso de nossa elite acadêmica, de Gilberto Freyre até hoje, mas é racializado. A maioria esmagadora das artes performáticas que estão sendo alvo de expropriações é de origem africana – o congado, o jongo, o maracatu, o tambor-de-crioula – e, ao mesmo tempo, é praticada por artistas de comunidades negras. Por outro lado, todos os teóricos e formuladores de políticas de patrimônio, bem assim como os pesquisadores e mediadores, são majoritariamente brancos. A utilização dessas tradições para entretenimento, portanto, é uma operação racializada: são negros provenientes de comunidades pobres que colocam suas tradições de origem africana para entreter uma classe média branca. Até agora a discussão das tradições culturais não havia admitido a imbricação indissolúvel entre a clivagem de classe e a clivagem racial. A partir de agora, essa fuga em uma dimensão morena, mestiça ou integrada da sociedade brasileira não é mais sustentável (p. 14).

A mercantilização das performances afro-brasileiras leva a profundas transformações nestas manifestações, na medida em que “os rituais tradicionais sofrem redução semiológica e semântica no momento em que são transformados em espetáculo comercial”(Ibidem, p.8).

Taylor (2008), ao realizar uma reflexão sobre projetos da UNESCO de salvaguarda destas manifestações, consideradas como patrimônio cultural imaterial,

---

teatro ortodoxo praticado no Ocidente, modelado a partir do teatro grego e encaixotado pela quarta parede para o deleite da burguesia. O conceito “performance” tem sido usado também para compreender o teatro feito pelo povo (...), seguindo a tradição oral alheia aos modelos greco-romanos. Dessa forma, performance é utilizada como sinônimo de apresentação e representação, de folguedo e brinquedo, quase sempre perseguindo um caráter festivo e/ou religioso, mas em muitas destas formas preservando o seu alto grau ritualístico (p.67-8)”.

levanta importantes questionamentos sobre os mecanismos utilizados na tentativa de impedir o apagamento destas tradições. Para a autora:

Danças, rituais, canções e outros tipos de performances que requerem corpos humanos, energia, virtuosismo e intencionalidade não podem ser transformados em objetos e trancados a parte. Estão sempre *in situ*; seus significados vêm do contexto no qual as ações acontecem. Elas não podem ser movidas sem uma profunda re-contextualização (p.95).

Taylor (2008) ressalta ainda que as ações devem ser

contra a política predatória e os hábitos econômicos que privam as comunidades de suas terras, de suas práticas e de seu senso de identidade. É impossível — eu acredito — salvaguardar as manifestações do patrimônio cultural sem assegurar que os “portadores de cultura” conservem, na linguagem da UNESCO, a liberdade de operar completamente dentro de seus sistemas produtores de significados (p.101-102).

Neste sentido, Brandão (2009) acredita que as ações a serem realizadas para proteção destas manifestações podem ser realizadas:

Mas, desde que de dentro para fora. Desde que deixadas as decisões sobre o acontecer de uma cultura própria nas mãos de seus criadores, usuários locais e atores do que criam e colocam “em cena” para si mesmos e para os outros. Os “seus outros” e os “nossos outros”. Algumas iniciativas governamentais, como o programa de Pontos de Cultura do Ministério da Cultura, poderiam representar algo a ser aperfeiçoado e difundido, dado que o essencial nessa experiência de âmbito nacional é a entrega a autores-atores locais de cultura a gestão de suas próprias iniciativas, apenas subvencionadas pelo poder público (p.742).

Brandão (2009) reafirma que é importante atentar para o fato de que:

Qualquer que seja a forma como um grupo ritual, uma comunidade rural ou um movimento social concebe suas criações culturais e as assume como uma modalidade de reconhecimento, de expressão de si mesmos e de empoderamento, a marca identitária de um múltiplo processo de retomada e recriação de tradições e inovações culturais autóctones é muito forte e sempre essencial (p.743).

Todas estas questões sobre as discriminações e opressões vivenciadas pelos/as praticantes destas manifestações e o cuidado no trabalho pedagógico a partir delas, devem ser levadas em conta quando utilizarmos esta conceituação mais ampla do teatro, trazendo as performances afro-brasileiras como possibilidades para se pensar em uma pedagogia de formação na temática da cultura afro-brasileira.

Ligiéro (2015) traz uma definição deste conceito mais abrangente de teatro, denominando-o de Outro Teatro.

Um conceito abrangente que procura contemplar uma ampla gama de manifestações artísticas contemporâneas, bem como práticas comunitárias tradicionais, religiosas e seculares, em que os elementos vivíveis de suas apresentações públicas incorporam narrativas épicas ou dramáticas por meio de um aparato cênico previamente concebido, incluindo a dança, a música, a percussão e a contação de histórias, além dos elementos plásticos presentes na indumentária, objetos cênicos e, eventualmente, na caracterização, um “Outro Teatro” (p.102).

Santana (2014) faz uma reflexão sobre a contribuição da performance para as pedagogias culturais<sup>15</sup>.

Num momento em que certas razões epistemológicas proporcionam mudanças radicais no estatuto ontológico da arte, influenciando os fundamentos e as práticas escolares, fica evidente que está em processo uma resignificação do ensino de artes, no qual passa a ser requerido, na perspectiva do currículo, um trabalho pedagógico que explore as questões que se insinuam no cotidiano, porém inserindo-as na dimensão do simbólico para que possam ser repensadas como se tivessem natureza extracotidiana, sem valor imediato, essencial para o bem-estar do ser. Dessa maneira, o interesse pela performance, como linguagem de interações e expressividades, passa a ocupar o imaginário humano com alguns temas deveras pungentes, a saber: rompimento com as definições rígidas de arte, artista, espectador, obra, texto, imagem, ritmo ou cena; surgimento de maneiras especulativas de percepção e fruição; aparecimento de formatações inusitadas e geralmente multidirecionadas; emergência da arte enquanto matéria da própria vida. Em face desses questionamentos, a discussão requer uma abordagem interdisciplinar do problema e, nesse particular, a temática da performance assume-se enquanto vertente natural de uma pedagogia assentada na cultura, instaurando-se como maneira

---

<sup>15</sup> No entendimento de Hernández (2014) o conceito de pedagogias culturais propõe uma “visão ampliada do pedagógico, no sentido apontado por autores da pedagogia crítica como Freire, Luke, Giroux, Kincheloe e McLaren.” Considerando “o terreno pedagógico como prática de produção de identidade ou práxis através da qual aprendemos a ver a nós mesmos em relação ao mundo” e considerando que a educação acontece em diferentes contextos, não se limitando apenas à escolarização, faz-se um deslocamento do “pedagógico do saber disciplinar relacionado com as Ciências da Educação para vinculá-lo à cultura e à ação política (p.333).” A aproximação das pedagogias culturais leva a “descentrar o pedagógico do escolar – do educativo – e levá-lo à cultura e outras práticas sociais mediadoras de posições de identidade (334).” “(...) a noção de pedagogias culturais pretende estabelecer relações e amplificar os olhares, de maneira que o pedagógico possa chegar a ser ‘um elemento constitutivo de uma cultura política democrática que vincule as lutas sobre as identidades com o significado de lutas mais amplas sobre as relações materiais de poder (GIROUX, 2001, p.15)’ (p.330)”. Para o autor propostas no bojo das pedagogias culturais podem “propiciar espaços de interação entre o pedagógico, considerado como modo de articular fundamentação e estratégias de intervenção, e o cultural, como arena na qual se projetam tanto ‘a política da representação como a representação da política (GIROUX, 1996b, p.20)’ (HÉRNANDEZ, 2014, p.348)”.

possível de alinhar muitas das inquietações ainda não resolvidas no âmbito da escolarização (p.59).

Para Santana (2014), a performance, como pedagogia cultural, é importante dentro de uma nova perspectiva de se pensar a educação em arte, rompendo barreiras, ampliando a concepção de aprendizagem atrelada ao espaço escolar para outros espaços, construindo uma relação de aprendizagem para uma constante relação entre escola e comunidade.

(...) sou motivado a endossar a posição de vários outros estudiosos que consideram a performance como um espaço de encontro, intervenção e crítica e que, por isso mesmo, deveria ser tido como modelo para a educação, renovando, em caráter permanente, a filosofia educacional pública e democrática. Levando essa ação para além dos muros escolares, já que os educadores “podem se unir a fim de politizar a natureza do que acontece nas escolas e estender o trabalho político em nossas salas de aula para outras esferas públicas” (GIROUX, 1997, p.211), poderia ser pensada a questão do artista/docente que tanto é requerida pelos especialistas na atualidade, passando a agregar, em parceria com os estudantes, outros espaços culturais além da escola, como galerias e ruas, numa destruição simbólica de fronteiras e deslocamento real de sentidos (p.70).

Assim, cabe enumerar alguns grupos ou núcleos de pesquisas<sup>16</sup> que apareceram na fala de alguns entrevistados, e que tem se debruçado em pesquisas no campo das manifestações performáticas e pedagogias culturais. Não nos aprofundamos no trabalho destes grupos, porém salientamos que é preciso mais pesquisas de mapeamento e entendimento de como tem se dado estas pesquisas que envolvem uma concepção ampla de teatro e o estudo das manifestações performáticas afro-brasileiras na intersecção com a formação de professores/as e na experimentação de conteúdos e práticas pedagógicas.

- a) Estudos e Diálogos Transdisciplinares para Artes e Performances Culturais (UFU);
- b) Pedagogias do Teatro e Ação Cultural (UFMA);
- c) Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens (UNESP);
- d) Performatividades e Pedagogias (UNESP);
- e) Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (UFMG);
- f) Núcleo de Estudos das Performances Afro-Ameríndias (UNIRIO).

---

<sup>16</sup> Informações adicionais sobre os grupos e núcleos de pesquisa constam no Apêndice B.

Voltando a pensar como as manifestações performáticas contribuem para o campo das pedagogias culturais, é preciso apresentar o caráter político presente nos processos de resistência sofridos pelos/as mestres e mestras e comunidades na continuidade das tradições diante de tantas violências. Mantê-las significa lutar pelo direito de ter memórias coletivas e identidades, vivenciar as próprias concepções estéticas e ritualísticas. É também suportar as dificuldades e lutar contra as violências.

A "cultura negra brasileira" (SODRÉ, 1988), ou afro-brasileira, necessita ser entendida em seus múltiplos significados, calcados em seus múltiplos signos (SEGATO, 2005), uma vez que se configura como desencadeadora de processos de reconhecimento e dispositivo político, ao mesmo tempo, que é o motivo pelo qual se luta, por sua preservação e existência, pelo respeito às suas particularidades, tendo em vista a cultura como fundamento da subjetividade dos sujeitos e produto de suas construções (SILVÉRIO & TRINIDAD, 2012) (ANDRADE, 2015, p.156).

Neste sentido, cabe ressaltar que o caráter político da cultura vem sendo mobilizado de diferentes formas pela população negra. Em Alonso (2015) encontramos importante estudo da junção de cultura e política pelo movimento abolicionista. As artes foram utilizadas como "instrumento de mobilização política (p.128)" difundindo o "repertório moral abolicionista, a imagem da escravidão como ilegal, imoral, anacrônica (p.143)". Os edifícios teatrais passam a ser "centro da vida social (p.130)", englobando diferentes tipos de apresentações artísticas, mas também com uma ampla gama de apresentações teatrais com intenções políticas.

Sem contar com a religião, o abolicionismo brasileiro fez propaganda secular e artisticamente orientada. Achou no teatro sua prosódia, o drama. Dessa maneira definiu seu estilo peculiar de ativismo, uma teatralização da política (p.144).

O teatro também foi utilizado pelos movimentos negros em diferentes contextos. Nas décadas de 1970 e 1980, diversas foram as iniciativas de caráter cultural realizadas por entidades culturais.

Tais entidades foram se diversificando cada vez mais em suas ações e disposições. Foi possível observar em boa parte do estado de São Paulo e na capital a criação, por exemplo, de vários grupos de teatro negro (ANDREWS, 1998; CUNHA Jr., 1992), ainda que muitas dessas tenham tido vida efêmera, como a Cacupro (Casa de Cultura e Progresso) (SANTOS, 2006). Estas iniciativas eram voltadas principalmente ao resgate e promoção da "cultura negra", tendo

como referência a África como nova pátria, em termos de diáspora negra (MOURA, 1980; SANTOS, 2006) (ANDRADE, 2016, p.88).

Andrade (2016) argumenta que as organizações negras se envolviam com a cultura como forma de valorização da diferença.

O intercâmbio entre militantes e acadêmicos nos anos 1980 se mostrava promissor, bem como as relações entre grupos negros existentes em realidades diversas (interna ou externamente ao país). A cultura negra passa a ser utilizada pelas iniciativas do movimento negro como base de referência para suas ações e socializações, das críticas mais contundentes ao sistema às atividades mais particulares de conscientização e autoconhecimento, todas elas de considerável impacto "político" (p.189).

No contexto desta dissertação é fundamental pararmos para pensar a conceituação do que seria o teatro negro como meio de transformação do lugar dos negros e negras no universo teatral. Uma importante obra para se pensar o teatro negro é *A Cena em Sombras*, de Leda Martins (1995). Esta obra é resultado da tese de doutorado em Letras, da autora, que buscou analisar a situação do negro no teatro, nos Estados Unidos e no Brasil, apontando as singularidades e “utilizando a teatralidade da cultura negra como um conceito operacional, que se manifesta no teatro, em particular, e na cultura afro, em geral” (p.25). Sobre a utilização do termo teatro negro, a autora reitera em diversos momentos que

A análise desse teatro reserva, de imediato, a constatação de que sua distinção não se prende, obrigatoriamente, à cor, ao fenótipo ou à etnia do dramaturgo, ator ou diretor, como marcas externas, mas que se assenta nessa cor, nesse fenótipo, nessa etnia, além de considerar a experiência, a memória cultural e histórica e o lugar social deste sujeito, erigidos esses elementos como signos que se projetam e se articulam no discurso que os representa e os faz representarem-se simbólica e figurativamente (MARTINS, 1995, p.84).

Desta forma, para a autora o termo teatro negro se refere a uma teia de relações discursivas da cultura negra. O racismo passa a ser combatido “no nível do discurso teórico e cênico, por uma linguagem que busca desmentir e corrigir a linguagem do racismo” (Ibidem, p.144).

Lima (2010), para situar a perspectiva do teatro negro em sua tese de doutorado, inicia o texto a partir de sua definição:



Definimos como teatro negro aquele cuja base fundamental é a afirmação da identidade negra, associada a proposições estéticas de matriz africana, embasadas em questões existenciais e político-ideológicas negras (LIMA, 2010, p.1).

Mais adiante Lima (2010) apresenta três categorias contidas no teatro negro:

(...) aquele que abrange o conjunto de manifestações espetaculares negras, originadas na Diáspora, e que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana como meio de expressão, de recuperação, resistência e/ou afirmação da cultura negra. Este teatro negro pode ser classificado a partir de três grandes categorias: uma primeira que, genericamente, denominaremos performance negra, abarca formas expressivas, de modo geral, e não prescinde de audiência para acontecer; a segunda, categoria (também circunstancialmente definida), teatro de presença negra estaria mais relacionada às expressões literalmente artísticas (feitas para serem vistas por um público) de expressão negra ou com sua participação; e a terceira categoria, teatro engajado negro, diz respeito a um teatro de militância, de postura assumidamente política (p.43).

Neste sentido, Lima (2010) engloba as performances afro-brasileiras como uma categoria do teatro negro. No entanto, Ligiéro (2009) coloca a questão da performance afro-brasileira no bojo do que o autor denomina Outro Teatro, não ligado à tradição da denominação própria do teatro ocidental, mas marcado por características da performance, do ritual, da dança, do canto, do batucar, do contar.

No que diz respeito à história do teatro negro no Brasil tem aumentado o número de trabalhos sobre a temática. Somente na base de dados do BDTD, ao se colocar o termo teatro negro no campo de busca, aparecem três teses e oito dissertações sobre a temática, com datas posteriores a 2006. Nesses estudos foi possível identificar a presença de um teatro negro no Brasil desde o século XVI, quando escravizados/as promoviam a Congada, o Quicumbe, as Taieiras no período natalino (Jesus, 2013)<sup>17</sup>, e a presença maciça de negros e negras nos palcos, conforme os estudos de Lima (2015)

Vale notar que, até pouco mais de meados do século XVII, a prática teatral era vista como uma atividade abjeta e por isso condenada pelos que zelavam pela moral e bons costumes da sociedade, de então. Esse desprestígio, talvez, possa explicar o fato dos palcos, dessa época, terem se transformado, pródiga e majoritariamente, em “coisa de preto”. Cacciaglia (1986) é um dos estudiosos a registrar essa singularidade:[...] muitas cias já profissionalizadas possuíam elencos quase que só de negros ou mulatos, escravos ou libertos,

---

<sup>17</sup> MENDES, 1993, p. 48 apud JESUS, 2013, p.32

que interpretavam personagens brancas com o rosto e as mãos pintadas de branco (Caccialia, 1986, 23-24 apud Lima, 2015, p.97).

No entendimento de Martins (2009), até o início do século XX, a presença do negro no teatro<sup>18</sup> é marcada pela apresentação de uma “imagem deformada e estereotípica do afrodescendente” (p.226), marcada por uma visão etnocêntrica na qual a representação da personagem negra reflete o “imaginário e as práticas ideológico-raciais brasileiras”. Isso também acontecia na dramaturgia que não assimilava a “herança cultural e civilizatória dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil” (p.226):

A experiência da alteridade negra reduzia-se, assim, à própria negação do outro, projetado platonicamente como simulacro ou antônimo das personagens socialmente reconhecíveis. Através dessas linhagens de dramatização da persona negra, o teatro brasileiro veiculava e reificava um discurso do saber que se propunha como verdade, estabelecendo convenções de figuração e argumentos de autoridade cênica e dramática que estabeleciam, a priori, um valor pejorativo e um lugar marginal e periférico para o negro na cena brasileira, como tema, personagem ou intérprete. O percurso do personagem negro, sempre à margem da história nacional e de sua própria ação, e a do ator, substituído quase sempre pelo intérprete branco pintado de negro, não pareciam incomodar os agenciadores teatrais e o contexto cênico brasileiros, por mais mobilizados que pudessem parecer autores, diretores e atores em relação a outras questões políticas, ideológicas e estéticas que instigavam o contexto teatral (p. 226).

Para Martins (2009), o Teatro Experimental do Negro é um dos movimentos teatrais que passaram a problematizar e desconstruir esta tradição cênica etnocêntrica, a partir de meados dos anos 1940.

A ideia de um Teatro Negro, alicerçado na experiência histórica positiva do afrodescendente, a denúncia do racismo, a ênfase na reconfiguração de temas, fábulas e personagens; a pesquisa de recursos e processos teatrais advindos do acervo de referências civilizatórias, históricas e estéticas das culturas africanas e afro-brasileiras e, ainda, o ideal de construção de uma dramaturgia alternativa e de um corpo de atores que pudessem representar a sua própria história, matizam os ideais do TEN (p.227).

---

<sup>18</sup> Teatro na perspectiva do cânone ocidental, ligada ao edifício teatral, texto, entre outros.

## Quadro 2 - Alguns grupos de Teatro Negro no Brasil

Companhia Negra de Revistas	Compostas por músicos e artistas negros/as do Rio de Janeiro e São Paulo. Durou de julho de 1926 a julho de 1927. Pela Companhia passaram nomes como De Chocolat <sup>19</sup> , Pixinguinha e Grande Othelo.
Teatro Experimental do Negro	Surgiu em 1944, tendo seu principal expoente Abdias do Nascimento. Também participaram do TEN Haroldo Costa, Ruth de Souza, Aguinaldo Camargo, entre outros. O TEN buscava o resgate da cultura negro-africana para a construção de um Brasil no qual as diferenças fossem respeitadas e valorizadas. Propunha-se a promover ações de combate ao racismo dentro e fora do teatro. Organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Responsáveis pela publicação do jornal <i>Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro</i> , entre 1948 e 1951. Em 1968 teve suas ações interrompidas no Brasil devido à perseguição da ditadura militar. <sup>20</sup>
Teatro Popular Brasileiro	Criado em 1950, tendo Solano Trindade como seu principal expoente. "Visando a educar as novas gerações e a promover a raça negra, o poeta do movimento teve de criar uma estrutura própria para este fim, que ficou conhecida como sendo o Teatro Popular Brasileiro (Cuti & Correia Leite, 1992, p. 157). Reunia jovens negros e proletários, e, com eles, pesquisava em profundidade a manifestação da cultura afro-brasileira e organizava apresentações do grupo em todo país." <sup>21</sup> Este grupo deu origem ao Teatro Popular Solano Trindade, fundado em 1975, por Raquel Trindade, e que continua realizando atividades até os dias atuais.
Bando de Teatro Olodum	Criado na década de 1990 como uma ramificação da agremiação afro-carnavalesca do Grupo Cultural Olodum, na Bahia. A trajetória do grupo é marcada pela busca de estética e dramaturgia que tem as tradições

<sup>19</sup> Bacelar (2007) no artigo **A história da Companhia Negra de Revistas (1926-1927)**, fala que: No começo dos anos 20, um artista mulato baiano, João Cândido Ferreira, esteve em Paris, apresentando-se em vários espetáculos de variedades. Inicialmente, intitulou-se Jocifer, mas não tardou, por sua cor, que lhe chamassem de "Monsieur De Chocolat", logo depois abreviado pela retirada do Monsieur. Em seu retorno ao Brasil, De Chocolat resolveu criar uma versão do "teatro negro", idealizando a forma e a adaptação, associando-se ao cenógrafo português Jaime Silva para organizar a Companhia Negra. A sua estréia ocorreu no Rio de Janeiro em 31 de julho de 1926. Seu advento assinalou o início do teatro negro no Brasil, isto é, uma variante temática do teatro ligeiro que, sem modificar as estruturas dos gêneros existentes nas revistas e burletas, procurou estilizá-los com números de danças e canções inspiradas na cultura afro-brasileira ou afro-americana. Outro aspecto inerente a essa manifestação foi a constante referência à epiderme, uma espécie de sublimação brasileira das diferenças raciais, tão assinaladas pelas "marcas de cor", conforme os títulos das revistas apresentadas: *Tudo preto, Preto e branco, Carvão nacional, Café torrado*" (p.439).

<sup>20</sup> Ver: NASCIMENTO, 2004; LIMA, 2010.

<sup>21</sup> GONÇALVES E SILVA, 200 p.145.

	ligadas aos afrodescendentes como tema central. <sup>22</sup>
Os Crespos	Fundado em 2005, em São Paulo, por atores negros, estudantes na Escola de Artes Dramáticas, da Universidade de São Paulo (USP), que inicialmente formavam um grupo de estudos e depois transformou-se em companhia de teatro. Caracteriza-se pela pesquisa cênica e audiovisual, investigando as “questões de gênero, negritude e as consequências da escravidão na maneira de se dar o amor dos brasileiros. A afetividade, no espetáculo da companhia, ganha a mesma importância que se dá às lutas contra a segregação racial e pela sobrevivência negra em território brasileiro.” <sup>23</sup>

O teatro negro brasileiro é marcado por pesquisa de dramaturgia e estética negra, de resgate de tradições afro-brasileiras e da corporeidade negra. Embora, possamos identificar que, em muitos casos, há a utilização da estrutura do convencionalmente chamado de teatro ocidental, centrado no texto, no edifício teatral, na relação palco/plateia.

Neste capítulo trouxemos alguns aspectos para buscar novos olhares sobre a produção artística e cultural afro-brasileira. É possível perceber possibilidades de conteúdos e constituição de uma nova historiografia do teatro brasileiro. Também encontramos importantes elementos que indicam o teatro como elemento presente na história da população negra no Brasil, enquanto elemento estético, artístico e cultural, valorizando as motrizes culturais afro-brasileiras, mas também como elemento político na busca por representação e conquista de direitos.

Na perspectiva do currículo, precisamos pensar em como as questões estéticas aparecem imbricadas nas questões das diferenças e desigualdades. Assim, as propostas de pedagogias culturais relacionam-se diretamente com a cultura política.

(...) a noção de pedagogias culturais (assim, no plural), pretende estabelecer relações e amplificar os olhares, de maneira que o pedagógico possa chegar a ser “um elemento constitutivo de uma cultura política democrática que vincule as lutas sobre as identidades com o significado de lutas mais amplas sobre as relações materiais de poder” (GIROUX, 2001, p.15) (HÉRNANDEZ, 2014, p.330).

<sup>22</sup> Ver: LIMA (2010).

<sup>23</sup> Fonte: <http://150.164.100.248/literafro/data1/arquivos/ResenhaLegitimaDefesaLuisCarlos.pdf>. Acesso: 24/11/2016.

## **4 Caracterizando os cursos e as instituições de Ensino Superior**

### **4.1 O curso de Licenciatura em Teatro da UFMG**

O curso de Licenciatura em Teatro, inicialmente chamado de Licenciatura em Artes Cênicas, foi implantado na UFMG em 1999. A primeira avaliação do curso aconteceu em 2002, e uma comissão ficou responsável por organizar uma proposta de reforma curricular que contemplasse as demandas do corpo docente e as reivindicações dos/as alunos/as bem como as exigências do Ministério da Educação, relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro, de 2004. Estas Diretrizes estabelecem que os cursos nesta área passem a ser denominados Graduação em Teatro. Assim, a modalidade de Licenciatura em Artes Cênicas é alterada, no Projeto Pedagógico do curso de 2005, para Licenciatura em Teatro. A outra modalidade oferecida é o Bacharelado em Interpretação Teatral.

O curso tem um currículo voltado para formação técnica e artística em teatro, articulada com a formação pedagógica. Nos dois primeiros períodos do curso as duas modalidades, licenciatura e bacharelado, compartilham de uma formação básica, com disciplinas que visam experiências práticas e conceituais em teatro. O curso é diurno e oferece 40 vagas anuais, sendo 20 por semestre. Para o terceiro período os/as estudantes tem que optar por uma das modalidades, sendo que é possível, por meio de continuidade de estudos, concluir as duas habilitações.

No Projeto Pedagógico consta que a modalidade de Licenciatura em Teatro pode ser integralizada com 3015 horas e 201 créditos. A carga horária é distribuída da seguinte forma: 2295 horas de disciplinas obrigatórias, 510 horas de optativas e 210 horas de atividades acadêmico-científicas. Na carga horária de optativas está contida 120 horas (8 créditos) para Formação Livre, e no mínimo, 360 horas (24 créditos) para sua Formação Complementar.

As disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Teatro são ofertadas pela Escola de Belas Artes, pela Faculdade de Educação e pela Faculdade de Letras. A graduação em Teatro possui corpo docente vinculado ao Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema, Faculdade de Educação, Faculdade de Letras, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia ocupacional e Escola de Música.

#### 4.1.1 Ações afirmativas e educação para as relações étnico-raciais na UFMG

O Programa Ações Afirmativas na UFMG, desde 2002, vem implementando políticas e práticas de permanência para jovens estudantes negros/as, especialmente os/as de baixa renda, nos cursos de graduação, fomentando sua permanência como bolsistas na área de pesquisa e extensão. O programa congrega alunos/as e professores/as de diferentes setores e áreas de conhecimento e realiza ações voltadas para a valorização da cultura e da histórica afro-brasileira e africana. O Programa conta com o curso de Especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, o curso de Aperfeiçoamento em Formação de Professores/as da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA), que possui relevantes publicações no contexto das ações afirmativas e da educação das relações étnico-raciais. O Programa conta também com atividades tais como ciclo de palestras, seminários, cursos destinados a alunos/as de qualquer pertencimento étnico-racial e nível socioeconômico. A Universidade adotou o sistema de cotas no vestibular em 2013, posteriormente à regulamentação da Lei nº 12.711/2012.

Em 2012, foi instituído, na UFMG, o Centro de Estudos Africanos, que tem como missão consolidar os estudos africanos na instituição, articulando as pesquisas realizadas no centro com pesquisas de universidades estrangeiras, em atividades de cooperação acadêmica com instituições de Ensino Superior africanas. As pesquisas realizadas no centro têm como tema central a África ou têm participação de pesquisadores africanos. Dentre os convênios firmados há universidades situadas na África do Sul, Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe<sup>24</sup>. Neste intercâmbio acadêmico há troca de materiais e a possibilidade de alunos/as da UFMG cursarem disciplinas no exterior, bem como alunos/as estrangeiros/as cursarem disciplinas na UFMG. Além disso, o centro promove conferências e seminários com a presença de especialistas em Estudos Africanos. Nas pesquisas concluídas ou em andamento são encontrados trabalhos nos níveis de graduação e pós-graduação, nas áreas de humanidades, saúde e ciências. Na área de teatro encontramos o projeto *Dramaturgia africana de língua portuguesa no século XXI*, iniciado em 2013, com a coordenação do professor

---

<sup>24</sup> [https://www.ufmg.br/dri/cea/?page\\_id=7](https://www.ufmg.br/dri/cea/?page_id=7). Acesso: 02/03/2017.

doutor Antonio Barreto Hildebrando, que tem como foco o estudo do teatro angolano e moçambicano a partir do ano 2000, mas que também aborda a dramaturgia de língua portuguesa produzida em Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe.

A UFMG possui um currículo de Formação Transversal, acessível a alunos/as de todos os cursos de graduação, abordando temáticas de interesse geral e visando a formação crítica relacionadas a questões pertinentes à humanidade. A *Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-Brasileira*<sup>25</sup> oferece um conjunto de disciplinas, divididas em dois eixos. O primeiro eixo com dez disciplinas de conteúdo fixo – sendo 6 sobre a cultura brasileira e as relações étnico-raciais no Brasil e quatro sobre o estudo da África e sua articulação com a história dos negros no Brasil – e o segundo eixo possui cinco disciplinas e atividades de conteúdo variável – sendo que cada uma tem temática específica, que, no entanto, permite diferentes abordagens. A *Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais*, além de realizar o debate sobre a temática racial junto a estudantes da instituição, pretende capacitar pessoas para o ensino da temática, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Para a integralização da Formação Transversal é preciso cumprir 360 horas, sendo que no mínimo 180 horas em disciplinas do eixo de conteúdos fixos. Os/as estudantes que concluírem as 360 horas receberão certificado próprio da formação. Estas disciplinas também podem ser cursadas de forma avulsa, para compor crédito curricular de formação livre.

#### Eixo 1

- a) História da África I : Sociedades e culturas;
- b) História da África II: Colonialismos e independências;
- c) História Intelectual da África;
- d) História e Cultura Afro-Brasileira;
- e) Racismo e Antirracismo no Brasil;
- f) Estado, sociedade e a produção da desigualdade racial;
- g) Movimentos sociais e legislação antirracista;
- h) Juventude negra, gênero e infância;
- i) Práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais;
- j) Educação para as relações étnico-raciais e a questão racial na escola.

---

<sup>25</sup> Informações institucionais sobre as Formações Transversais da UFMG foram encontradas em: <https://www.ufmg.br/meulugar/curriculo-transversal/> Acesso: 02/03/2017.

## Eixo 2

- a) Tópicos em linguagens e etnicidade da população afro-brasileira;
- b) Seminários Internacionais;
- c) Oficinas sobre aspectos da cultura africana e afro-brasileira;
- d) Tópicos em estudos africanos e afro-brasileiros;
- e) Disciplinas da Formação Transversal em Saberes Tradicionais.

As disciplinas de uma forma geral contemplam uma ampla formação histórica e epistemológica sobre a África e sobre a população negra da diáspora, na interface com os campos da educação, da literatura, da ciência e da cultura, trazendo as marcas da dominação, das violências, mas também delimitando os espaços de lutas e resiliência. No segundo semestre de 2016 foram ofertadas as seguintes disciplinas

- a) Tópicos em estudos africanos e afro-brasileiros – Biografias de africanos na história moderna;
- b) Educação para as relações étnico-raciais e a questão racial na escola;
- c) História e cultura afro-brasileira;
- d) Tópicos em estudos africanos e afro-brasileiros: Etnias africanas no Brasil;
- e) Oficinas sobre aspectos da cultura africana e afro-brasileira.

Vale destacar que a Formação Transversal em Saberes Tradicionais constitui também uma formação específica, já que engloba, além das tradições afro-brasileiras e quilombolas, outras formações na área indígena ou em tradições populares. Esta formação traz para a universidade saberes não escolares, nas áreas de artes, linguagens, ciências e tecnologias, a serem repassados por mestres e mestras, ligados/as a tradições culturais tradicionais, com conhecimentos pautados na oralidade e na ancestralidade. Esta formação é constituída por quatro disciplinas orientadas por temáticas específicas e com conteúdos variáveis. Desta forma é possível que os/as estudantes cursem mais de uma vez a mesma disciplina, desde que seja de conteúdo diferente do já cursado.

- a) Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais;
- b) Saberes Tradicionais: Artes;
- c) Saberes Tradicionais: Línguas e Narrativas;
- d) Saberes Tradicionais: Cosmociências.



No segundo semestre de 2016 foram ofertadas as disciplinas:

- a) Saberes Tradicionais: Cosmociências – Cinema, Pensamento e Política Xavante;
- b) Saberes Tradicionais: Cosmociências – Ojuhu Ñe'e/Mbopaje Ñe'e Encontrar a Palavra / Encantar a palavra.

Ainda no segundo semestre de 2016, na Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos, foi ofertada uma disciplina intitulada Tópicos em Cultura em Movimento B: Os cantos afro-brasileiros dos Arturos.

#### **4.2 O curso de Licenciatura em Arte - Teatro da UNESP**

O Instituto de Artes da Unesp surgiu no final da década de 1940, como Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. Em 1974 o nome mudou para Faculdade Estadual “Maestro Julião”. Os cursos de Bacharelado em Música, com habilitação em Instrumento, e em Composição e Regência foram criados no final da década de 1970. Em 1976, a faculdade passou a integrar a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e foi criado o curso de Licenciatura Plena e Curta em Educação Artística, com Habilitação em Música.

Na década de 1980 é criado o curso de Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas, sendo oferecido, juntamente com Educação Artística Habilitação em Música, a partir da década de 1990, somente na modalidade Licenciatura Plena. A habilitação em Artes Cênicas, no curso de Licenciatura em Educação Artística, foi criada no Instituto de Artes da Unesp em 1997 e reconhecida em 1999. Em consonância com a LDB/1996 os cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, com suas habilitações, são transformados em cursos de Licenciatura em áreas específicas: Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Arte – Teatro. Neste caso, o curso de Licenciatura em Arte-Teatro foi aprovado em 2002 e implantado em 2005. Em 2014 ocorreu a implantação do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, Habilitação em Interpretação Teatral.

O currículo do curso de Licenciatura em Arte - Teatro objetiva articular conhecimentos específicos da formação em Teatro com conteúdos específicos pedagógicos, buscando uma visão completa do ensino de Teatro. Desde 2013 esta modalidade está sendo ofertada no período noturno. São oferecidas 30 vagas anuais. O Projeto Pedagógico estabelece como carga horária total do curso 3015

horas e 201 créditos, sendo que 2565 em disciplinas obrigatórias, 240 horas em disciplinas optativas, 210 horas em atividades acadêmico-científico culturais.

#### 4.2.1 Ações afirmativas e relações étnico-raciais no Instituto de Artes

Sob a coordenação do grupo de pesquisa Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens foi organizado o Colóquio Internacional “O Afro Contemporâneo nas Artes Cênicas – Perspectivas Teóricas, Poéticas e Pedagógicas”, realizado entre os dias 31 de março e 04 de abril de 2015, e que teve como foco os saberes e fazeres afro-brasileiros e africanos, tanto na criação cênica quanto no ensino artístico.<sup>26</sup>

Os grupos de trabalho do evento foram:

- a) Mito imagem e cena - experiências e reflexões afro contemporâneas
- b) O corpo na capoeira
- c) A experiência negra no teatro brasileiro
- d) Pedagogia e africanidades
- e) Dança e diáspora negra
- f) Literariedades sônicas e performáticas de culturas em diáspora
- g) Imagens em movimento, narrativas e performances negras
- h) Contemporaneidade e cultura popular: atravessamentos - dança, artes e educação

Dentre os grupos de trabalho vale destacar o *Pedagogia e africanidades* que teve como objetivo

reunir pesquisas sobre práticas educativas que dialoguem com os conhecimentos produzidos por africanos e seus descendentes no correr da história. Inclui, portanto, produções socioculturais e históricas que abrangem diferentes áreas do conhecimento e diferentes campos de pesquisa, o que justifica a obrigatoriedade de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e em áreas de investigação e estudos no âmbito da graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, ação cultural e ação comunitária. Desejamos refletir sobre as diferentes maneiras de produção dos fazeres educativos no que tange as relações raciais nas escolas e fora dela. A educação, bem como suas diversas formas de transmissão não se restringe ao ambiente escolar, estão presentes nas tradições, nas histórias e memórias inscritas pela oralidade, na

<sup>26</sup> Informações institucionais: <http://www.ia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/> . Para saber mais sobre o Colóquio O Afro Contemporâneo nas Artes Cênicas: <http://coloquioafrocontemporaneo.blogspot.com.br/2015/01/normal.html>

musicalidade, na dança, na corporeidade, na religiosidade, tópicos estes conceituados como valores civilizatórios afro-brasileiros. Ao promover a discussão e socialização de epistemologias constituídas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros instituídos através da diáspora africana no Brasil, objetivamos construir um espaço de interlocução que articule aspectos interdisciplinares e multidisciplinares que aportem pesquisas sobre a diversidade e confluência das africanidades brasileiras e como estas são parte integrante do processo pedagógico.<sup>27</sup>

Neste grupo foram apresentados trabalhos que versavam sobre a relação entre educação e diversidade, a construção do Egito branco por meio do racismo, histórias de princesas, caracterização de um quilombo pelo olhar de suas crianças, processos educativos em comunidades quilombolas por meio da oralidade, a construção da autoestima de crianças por meio de danças regionais brasileiras de origem negra, o Candomblé na arte e na educação, experiências de capoeira em aulas de Educação Física, corporeidade e arte africana. Podemos observar que o GT propiciou a troca de experiências, com diferentes tipos de abordagens de valorização e reflexão sobre a cultura afro-brasileira.

No ano de 2016 ocorreram no Instituto de Artes da UNESP diversas atividades organizadas pelo coletivo Quilombo Mulheres Negras. Este coletivo é formado por alunas da UNESP e de outras instituições com a intenção de realizar espaços de formação, estudos e empoderamento das mulheres negras na interface com as artes. Este coletivo realizou dois seminários com o apoio do Instituto de Artes da UNESP. A primeira e a segunda edição ocorreram respectivamente em 2014 e 2015. O Seminário Quilombo Mulheres Negras buscou compreender a construção identitária nos espaços de expressões artísticas, discutindo sobre o empoderamento das mulheres negras, composto por debates, saraus e literatura negra, apresentações teatrais e musicais, oficinas e workshops sobre estética, performance, identidades e corpos negros. O coletivo Quilombo Mulheres Negras também realiza, no Instituto de Artes da Unesp, os chamados Encontros de Formação que discutem temas relacionados à questão racial e de gênero na interface com as artes. Dentre estes encontros podemos destacar:

- a) A gramática da política no discurso negro no rap dos Racionais MCs e na poética da MPB. (agosto de 2016)

<sup>27</sup> Descrição do GT encontrada no site do evento. <http://coloquioafrocontemporaneo.blogspot.com.br/p/programaca.html> Acesso: 13/05/2016

- b) A representação das mulheres negras nas artes visuais. (junho de 2016)
- c) Introdução à arte afro-brasileira. (maio 2016)

É possível identificar na instituição a realização de cursos, minicursos e apresentações de grupos ou indivíduos ligados a manifestações culturais afro-brasileiras. No ano de 2016 podemos enumerar o minicurso *Congadas: aquarela de resistência cultural afro-brasileira*, ministrado pelo congadeiro, Comandante da Festa da Congada de Uberlândia e doutorando pela Universidade Federal de Uberlândia, Jeremias Brasileiro. O minicurso teve como objetivo pensar a abordagem dos saberes tradicionais no contexto arte-educativo. Neste mesmo ano houve a inauguração do Terreiro da Unesp, chamado de Terreiro Fundo da Barra, como um espaço para integralização da cultura popular, uma iniciativa surgida à partir de estudos da disciplina Laboratório de Expressões Culturais do Brasil. Um dos eventos realizado no Terreiro foi a apresentação do grupo maranhense Boi Unidos de Santa Fé.

Com relação às ações afirmativas, a Unesp aprovou o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública em 2013, valendo para o vestibular 2014, e prevendo porcentagem de vagas para candidatos/as que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas.

## **5 A formação inicial de professores de teatro na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.**

### **5.1 O que dizem os currículos?**

#### **5.1.1 Currículo e questão étnico-racial**

A análise dos currículos constitui-se de uma importante etapa no processo desta pesquisa, na medida em que é possível, além de constatar a presença ou a falta da temática da educação das relações étnico-raciais, refletir sobre os motivos de sua presença ou ausência.

No entendimento de Silva (2011), “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (p.100). O autor aponta para o caráter cultural dos termos raça e etnia que, por causa do “processo histórico e discursivo de construção da diferença”, passam por “um constante processo de mudança e transformação” (p.100-101). Para o autor, “currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial” (p.102).

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo (Ibidem, p.102)?

Neste sentido, de acordo com Silva (2011), a construção de um currículo crítico demandaria se pensar a diferença em sua dimensão histórica e política. O simples acréscimo de informações sobre outras culturas e identidades não torna o currículo multiculturalista. A grande questão não é apontar a diferença e a diversidade, mas questioná-las a partir das relações de poder e dos mecanismos que mantêm esta categorização da humanidade em grupos dominantes e subordinados (p.102). Assim, o racismo deve ser entendido em sua forma ampla, não ligado à questão individual, mas à questão estruturadora da formação social. No entanto, é preciso entender o racismo como resultado de processos de subjetivação ligado a perspectivas psicológicas. É fundamental, ainda, não se ater a abordagens étnicas e raciais essencialistas, que veem as identidades como fixas.

O conceito de representação assume um protagonismo, pois a partir dele pode-se pensar que não há verdade absoluta, na medida em que as construções das identidades dependem das relações de poder.

O oposto da representação racista de uma determinada identidade racial não é simplesmente uma identidade “verdadeira”, mas uma outra representação, feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder. Um currículo crítico que se preocupasse com a questão do racismo poderia precisamente colocar no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representação tal como definida pelos Estudos Culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação (SILVA, 2011, p.104).

A proposição de currículo de SILVA (2011) coaduna com a teoria fanoniana, de que só é possível entender a dinâmica da construção das diferenças por meio do estudo do colonialismo. A obra de Fanon situa-se na base de três movimentos contemporâneos: estudos culturais, estudos pós-coloniais e decoloniais, sendo que cada corrente possui uma leitura diferenciada da mesma. No livro *Pele Negra*,

*Máscaras Brancas* Fanon (2008) faz uma reflexão sobre o impacto do colonialismo na subjetividade do colonizado. Segundo o autor, a concepção filosófica europeia se desviou do colonialismo. O colonialismo é fundamental para se compreender tanto as questões econômicas quanto as questões filosóficas da ciência, da ética e da estética.

Para o autor, o problema do homem negro é que ele não é um homem. Ele é um homem negro. Portanto só pode existir na condição de não ser homem. O negro situa-se no lugar da não pessoa. Assim, o negro é uma construção do pensamento ocidental europeu. O negro só existe na condição de adjetivado, sempre carregando um significado. É colocado pelo pensamento europeu ocidental abaixo da linha da humanidade, categorizado como não humano.

O colonialismo destrói o universo simbólico do colonizado, colocando no lugar um outro universo simbólico, o do colonizador. Fanon analisa como o Outro (colonizado) é construído como não humano. O homem negro é construído pela monstruosidade, e a mulher negra pela sensualidade. Neste sentido, o racismo é o mecanismo utilizado para a categorização do Outro como não humano. No entendimento de Silvério (2013), Fanon “afirmou que racismo foi um aspecto central da dominação colonial, o qual, em conjunto com outros mecanismos, intencionava transformar a população colonizada em objetos usados para os propósitos do colonizador” (p.34).

Fanon propõe um novo humanismo, tendo como base o estudo de como as diferenças são criadas. Ele discute os impactos do colonialismo e busca uma desconstrução do que foi naturalizado como ser negro. O negro não existe para Fanon, existe o humano. Podemos considerar as questões que permeiam a obra de Fanon como atuais na medida em que o colonialismo econômico é substituído pelo colonialismo cultural.

Gomes (2012) propõe a descolonização do currículo a partir de mudanças de práticas e representação, o questionamento das relações de poder que incidem na sociedade, e, portanto, também na educação. Estas mudanças pressupõem uma mudança para um novo paradigma “que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (p.102). Este processo de rompimento com o

paradigma hegemônico - do eixo ocidental, que aceitava um único tipo de conhecimento como válido - é fundamental, pois o processo histórico revela a violência e o terror cometidos por alguns grupos que tornaram sua cultura dominante, tida como paradigma civilizado, criando hierarquizações do conhecimento e considerando as outras culturas como inferiores. A autora propõe uma “ruptura epistemológica e cultural” (p.102), por meio de novas formas de se pensar a produção do conhecimento, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos heterogêneos.

Para Gomes (2012) o silenciamento sobre a questão racial no currículo está ligado ao contexto do mito da democracia racial que incide tanto na realidade social quanto na escolar. Este silenciamento poderá ser rompido a partir de uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (p.105). A partir da implementação da Lei 10.639/2003, não como conteúdo ou disciplina escolar, mas como “uma mudança estrutural conceitual, epistemológica e política” (p.106).

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (GOMES, 2012, p.107 – 108).

### **5.1.2 Currículos das licenciaturas**

O curso de Licenciatura em Arte Teatro da UNESP está em processo de adequação de sua matriz curricular para atender a Deliberação CEE (Conselho Estadual de Educação) 111/2012, alterada pela CEE 126/2014, que “fixa as Diretrizes Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de Ensino Superior

vinculados ao sistema estadual.” A Deliberação CEE nº111/2012 determina que a formação de docentes para a Educação Básica nos cursos de Licenciatura deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico<sup>28</sup> apresenta proposta de um novo corpus filosófico-estrutural,

acrescido de ajustes nos conteúdos curriculares presentes nos programas de ensino, o oferecimento da optativa Libras e Educação Inclusiva e alteração do nome de Supervisão de Estágio I e II para Estágios Supervisionados I e II, assim como seu oferecimento no horário curricular do curso em epígrafe (p.3).

No PPP, o Curso de Licenciatura em Arte Teatro tem como missão possibilitar uma ampla formação artística, ética, técnica e crítica e para tanto tem dentre seus objetivos “estimular a atuação sociocultural do/a estudante”, “exercitar o aprendizado de conhecimentos teóricos e práticos, artísticos e pedagógicos”, desenvolvendo a consciência da “função profissional e responsabilidade política” (p.4). Dentre as reconsiderações com relação ao currículo, a partir de estudos e discussões desenvolvidas pelas coordenações que já passaram pelo curso, este PPP apresenta a proposta de “criação de campos anuais de processo de aprendizagem”, sendo dada nos dois primeiros anos ênfase nas práticas artísticas e nos dois últimos anos, em “razão desse saber apreendido e experienciado”, a ênfase será na parte pedagógica, “articulando a práxis constitutiva da licenciatura” (p.6). A atual proposta também objetiva realizar uma “maior integração entre as matérias específicas de teatro e aquelas do âmbito pedagógico” (p.7).

Este currículo divide-se em quatro campos temáticos:

- a) Instrumentais Teóricos do Teatro e da Pesquisa;
- b) Práticas de Atuação e do Ensino;
- c) Processos Criativos;
- d) Práticas e Teorias Pedagógicas.

No eixo Instrumentais Teóricos do Teatro e da Pesquisa encontram-se oito disciplinas obrigatórias:

---

<sup>28</sup> Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Arte - Teatro analisado foi encaminhado pela Conselho de Curso, via e-mail, em Maio de 2016.



- Laboratório de História de Teatro I: da Antiguidade Clássica ao Romantismo;
- Laboratório de História do Teatro II: do Realismo às Vanguardas Históricas Europeias;
- Laboratório da História do Teatro: do Expressionismo ao Teatro da Absurdidade;
- Laboratório de História do Teatro da Contemporaneidade;
- Laboratório de História do Teatro Brasileiro: do século XVI ao XIX;
- Laboratório de História do Teatro Brasileiro: os Séculos XX e XXI;
- Filosofia e Estética;
- Metodologia de pesquisa.

Nas ementas destas disciplinas, no PPP, não constam nenhuma referência ao teatro africano, teatro afro-brasileiro, teatro negro ou outras denominações sobre a cultura e história africana e afro-brasileira ou conceituações do campo das relações raciais. Analisando estas ementas é possível identificar um direcionamento para estudo da história do teatro sob um viés eurocêntrico. Na disciplina Laboratório de História do Teatro na Contemporaneidade há na ementa a intenção de realizar “apontamentos sobre o teatro latino-americano da contemporaneidade, saindo um pouco do eixo europeu, mas não significa que irá abordar outros tipos de teatro, diferente do que se convencionou a chamar de teatro ocidental. Nas disciplinas sobre história do teatro brasileiro não há menção ao teatro negro ou manifestações culturais afro-brasileiras. No rol de disciplinas optativas, deste eixo, não foram encontrados nas ementas termos ou conceitos relacionadas à temática racial.

No eixo Práticas de Educação e do Ensino constam nove disciplinas obrigatórias:

- Laboratório de Práticas Pedagógicas – Jogos de Improvisação I;
- Laboratório de Práticas Pedagógicas – Jogos de Improvisação II;
- Laboratório de Corpo e de Voz I: Expressão Vocal;
- Laboratório de Corpo e de Voz II: Estudos Somáticos;
- Laboratório de Voz; Laboratório de Corpo;
- Laboratório de Corpo: Composição;
- Laboratório de Corpo: Dança na Educação;
- Laboratório de Expressões Culturais do Brasil.

Neste eixo também nota-se a ausência de termos e conceitos do campo das relações raciais nas ementas das disciplinas, com exceção da disciplina Laboratório de Expressões Culturais do Brasil, que traz o conceito de diversidade cultural e faz menção à tradição oral.

Laboratório de Expressões Culturais do Brasil

Estudo de manifestações da cultura popular brasileira, sobretudo de **tradição oral**, centrando-se nas práticas interativas coreográfico-dramático-musicais (festas, danças, rituais e folguedos populares, com ênfase nos aspectos dramáticos), e nas formas tradicionais de contação de histórias, jogos e brincadeiras e expressões como o teatro de mamulengo. Além do conhecimento descritivo das diversas modalidades culturais populares e da vivência de algumas danças-músicas, busca-se a compreensão antropológica da produção da **diversidade cultural** e das funções e sentidos dessas práticas nas comunidades de origem e as possibilidades de aproximação e interação no trabalho educacional e artístico-cênico (teatro e dança). (PPP, p.23) (*grifo nosso*)

No rol de optativas deste eixo, encontra-se a disciplina Laboratório: Congo, Jongo, Dança-Afro que tem como ementa

Desenvolver a capacidade de reelaborar em termos de linguagem corporal expressiva os elementos das danças populares brasileiras, fornecendo elementos para uma reflexão sobre a relatividade histórica das diversas matérias artísticas: dança, teatro, música; assim como reconhecer as principais características de algumas das danças populares praticadas na região sudeste (PPP, p.23).

Estas duas disciplinas apontam na ementa a intenção de abordar manifestações culturais da cultura popular brasileira sem mencionar explicitamente que algumas destas manifestações são de origem afro-brasileira ou afro-ameríndia.

No eixo Processos Criativos constam quatro disciplinas obrigatórias:

- Laboratório de Formas Animadas e Visualidades I;
- Laboratório de Formas Animadas e Visualidades II;
- Laboratório de Atuação e de Processos da Performance I;
- Laboratório de Atuação e de Processos da Performance II.

Nas ementas destas disciplinas e nas ementas das optativas deste eixo, não foram encontrados termos e conceitos vinculados ao campo das relações raciais e nem da história e cultura afro-brasileira e africana.

No eixo Práticas e Teorias Pedagógicas constam onze disciplinas obrigatórias:

- Psicologia da Educação; Didática; Prática de Ensino: Fundamentos do Ensino da Arte; Prática de Ensino em Artes Cênicas;
- Prática de Ensino em Artes Cênicas: Pedagogia da Dança;
- Prática de Ensino: Projetos Educativos;
- Sociedade, Estado e Educação;
- Teatro e Educação: Ensino de Artes Cênicas e Sociedade;
- Teatro e Educação: Pedagogias do Teatro;
- Estágio Supervisionado I;
- Estágio Supervisionado II.

No que diz respeito ao campo das relações étnico-raciais não há a explicitação de termos e conceitos desta área nas ementas das disciplinas. Vale destacar que a ementa da disciplina Sociedade, Estado e Educação prevê o estudo da LDB 9394/1996; o estudo da função da educação na visão de vários intelectuais, dentre eles Florestan Fernandes; o estudo das políticas educacionais a partir de 1995; o estudo do Plano Nacional de Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação. Não há menção ao estudo das Diretrizes Curriculares. Neste eixo, como optativa, consta a disciplina Libras e Educação Inclusiva que prevê na ementa “reflexão e discussão acerca dos processos de inclusão no contexto escolar das diferenças e conhecimento sobre libras em modalidade semipresencial coordenada pela PROGRAD e subsidiada pela reitoria (conforme ofício circular 03/2015)” (p.28).

O PPP<sup>29</sup> do curso de Licenciatura em Teatro da UFMG cita a Resolução CNE n.01/2002 como norteadora da construção do mesmo, evidenciando que ainda não se adequou à nova Resolução CNE n.2/2015 que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada. Resolução que foi analisada neste texto e que traz uma preocupação com a formação de professores na temática étnico-racial.

Como perfil profissional, espera-se que os egressos tenham uma “sólida base de conhecimentos científicos”, sendo capazes de comunicarem-se e expressarem-se artisticamente, sendo um professor-pesquisador de teatro criativo,

---

<sup>29</sup> O PPP do curso Licenciatura em Teatro da UFMG utilizado para análise foi encaminhado, via e-mail, pela coordenação do curso em Maio de 2016.

voltado para a “formação de cidadãos com princípios humanistas” e capacitado para “contribuir com o desenvolvimento artístico e cultural do País.” (PPP- UFMG, p.2).

O primeiro e o segundo período compõe o núcleo básico que levará os/as estudantes a escolherem a partir do terceiro período a habilitação pretendida, seja bacharelado ou licenciatura. No primeiro período são ofertadas as disciplinas obrigatórias:

- Oficina de Improvisação I;
- Oficina de Consciência e Domínio do Movimento;
- Técnica vocal I;
- Teorias do Texto Dramatúrgico e do Texto Espetacular (ofertada pela Faculdade de Letras).

No segundo período temos as disciplinas obrigatórias:

- Oficina de Improvisação II;
- Oficina de Improvisação Corporal;
- Oficina de Improvisação Vocal e Musical;
- Fundamentos da Prática Cultural do Teatro.

As ementas destas disciplinas não apresentam termos ou conceitos ligados ao campo das relações étnico-raciais, bem como referência às culturas africanas ou afro-brasileira.

Nos terceiro e quarto período, as ementas das disciplinas também não trazem elementos da temática racial. As disciplinas que pertencem a estes períodos são:

- Atuação Cênica A e Atuação Cênica B;
- Teorias do Ensino do Teatro;
- Prática de Ensino A – Fundamentos de Direção Teatral;
- Sociologia da Educação;
- Psicologia da Educação, Didática da Licenciatura, Política Educacional (ofertadas pela Faculdade de Educação).

Vale destacar que a disciplina Política Educacional tem como ementa abordar “contexto político-social do Brasil contemporâneo e políticas sociais”, pensando a política educacional brasileira e a legislação.

No quinto e sexto período encontram-se as disciplinas:

- Atuação Cênica C;

- Análise da Prática;
- Estágio de Teatro I e II;
- Práticas de Ensino B – Laboratório de Práticas Teatrais de Caracterização;
- Práticas de Ensino C – Laboratório de Práticas Teatrais Dramatúrgicas;
- Projetos Especiais em Educação.

Nas ementas não foram encontrados termos e conceitos do campo das relações étnico-raciais bem como referência às culturas africanas e afro-brasileiras. Na ementa da disciplina Atuação Cênica C aparece o “estudo teórico-prático do percurso da técnica à atuação, segundo perspectivas interculturais e performáticas”, mas não específica como seriam estas perspectivas interculturais.

Fazem parte do sétimo e oitavo períodos as disciplinas:

- Pesquisa em Artes Cênicas;
- Análise da Prática de Estágio de Teatro III e IV (ofertadas pela Faculdade de Educação);
- Prática de Ensino D – Seminários de Teatro e seu Ensino;
- Trabalho de Conclusão de Curso.

Nas ementas destas disciplinas também não são encontradas referência á temática racial.

No rol de disciplinas optativas, há uma disciplina intitulada Danças Folclóricas Brasileiras, o que nos leva a pensar se as manifestações afro-brasileiras seriam abordadas nesta disciplina, o que pode ser um tanto problemático na medida em que o termo folclore vem sendo rejeitado por alguns teóricos por dar um valor depreciativo às manifestações que enquadra. Tem-se preferido a utilização de outros termos como patrimônio cultural imaterial, manifestações afro-ameríndias, entre outros.

Outra disciplina que aparece neste rol de optativas é Capoeira, no entanto, nas entrevistas realizadas para a pesquisa, constatamos que a mesma nunca foi oferecida. Há também a disciplina Antropologia e Educação cuja ementa fala de se pensar a “cultura nos processos de formação humana”, abordando conceitos tais como identidade, alteridade e diversidade cultural, que não foi possível identificar se foi ou não oferecida porque pertence a outro departamento. Outra disciplina que aparece neste rol é Performance: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e

Relações Étnico-raciais, que foi ofertada duas vezes até o momento, e tem como ementa

Estudo das expressões culturais afro-brasileiras e indígenas a partir de perspectivas teóricas da etnocologia e dos estudos da performance. Os ritos e as festividades em suas dimensões espetaculares. Estudo dos enfoques intercultural e transcultural nas práticas criativas na cena contemporânea e seus desdobramentos na questão das relações étnico-raciais.<sup>30</sup>

A partir da análise dos PPP das duas instituições em questão é possível perceber que as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ainda não foram incorporadas como forma de reestruturação curricular voltada para a temática em questão. É possível identificar pelas ementas um viés epistemológico calcado nas culturas europeias e estadunidense e a própria concepção de teatro passa por esta forma específica de configuração ligada à tradição teatral grega e suas posteriores reformulações ao longo do tempo, no que se convencionou chamar de teatro ocidental.

O fato de termos, no curso da UNESP, a disciplina Laboratório de Expressões Culturais do Brasil que em sua ementa não traz qualquer referência de que algumas destas manifestações estão ligadas à cultura afro-brasileira, a favor de uma tal arte popular ou brasileira, é um indicativo do silenciamento destas motrizes culturais<sup>31</sup> como constituintes desta brasilidade.

A arte africana, rica em sua pluralidade, tem sido simplificada ao ser estudada, muitas vezes reduzida ao denominador comum da chamada arte popular. Muitas têm sido as suas classificações, desde que passaram a ser manipuladas pelos líderes das principais expedições que adentraram na África negra para trazer à luz da civilização ocidental esses estranhos objetos de desejo e de magia. Documentada inicialmente por europeus, ela já foi também descrita como arte primitiva, *naif*, fetiche ou até vulgarmente tratada como artesanato típico ou peça de folclore (Ligiéro, 2011, p.216-7).

---

<sup>30</sup> [http://www.eba.ufmg.br/graduacao/teatro/wp-content/uploads/2014/08/UFMG\\_EBA\\_DISCIPLINAS-OPTATIVAS\\_LICENCIATURA.pdf](http://www.eba.ufmg.br/graduacao/teatro/wp-content/uploads/2014/08/UFMG_EBA_DISCIPLINAS-OPTATIVAS_LICENCIATURA.pdf) . Acesso: 08/08/2015

<sup>31</sup> Conceito utilizado por Ligiéro (2011) para “definir um conjunto de dinâmicas culturais utilizadas na diáspora africana para recuperar comportamentos ancestrais africanos. A este conjunto chamamos de práticas performativas, e se refere à combinação de elementos como a dança, o canto, a música, o figurino, o espaço, entre outros, agrupados em celebrações religiosas em distintas manifestações do mundo afro-brasileiro” (p.107).

Ao ocorrer o silenciamento das origens afro-brasileiras, colocadas no bojo da cultura popular, perde-se a complexidade das relações estabelecidas em solo brasileiro pelos africanos escravizados e da recriação de tradições milenares africanas. “A arte afro-brasileira apresenta-se também sob várias formas, não só pela diversidade da procedência de estilos e temática, como pela constante troca com as culturas europeias e ameríndias, com as quais foi obrigada a conviver por força do cativo” (Ibidem, p.220).

Já no caso do curso da UFMG, há uma disciplina optativa Performance: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Relações Étnico-raciais, que está sendo oferecida pela segunda vez, de forma não sequencial, com carga horária de cinquenta minutos por semana. Entretanto, a disciplina não contou com um concurso para professor/a pesquisador/a da temática racial, nos levando a questionar a real contribuição da mesma, na medida em que na análise das entrevistas com os discentes fica visível o desconforto com algumas situações ocorridas no trato da questão racial.

Por meio da análise curricular é possível identificar uma lacuna na formação para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, nesta dissertação buscamos refletir sobre possíveis propostas de reformulação do currículo a partir das entrevistas semiestruturadas com docentes. Assim, as questões do currículo apresentadas por Silva (2011) e Gomes (2012) devem articular-se às propostas de Santana (2010) para a formação inicial de professores de teatro.

Como não existe currículo vazio de conteúdos, e considerando-se as reflexões sobre as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores de teatro (...), ressalta-se a necessidade de uma composição interdisciplinar envolvendo os seguintes tópicos: i) formação geral, expressa através de conhecimentos que ultrapassam os domínios da especialidade, dirigindo-se à dimensão humanística de cunho amplo; ii) formação específica, voltada para os conteúdos epistemológicos que dimensionam-no saber teatro, a prática teatral e o saber ensinar teatro; iii) formação pedagógica, vinculada a conhecimentos e experiências de áreas que fundamentam a escolarização como um todo, bem como aqueles atributos relativos à preparação do graduando para as especificidades do ensino escolar de teatro. Esses conjuntos de conhecimentos devem articular-se a outras dimensões do ato educativo, possibilitando aos sujeitos uma apropriação dos bens científicos, tecnológicos e culturais de compreensão da condição existencial humana em relação à sociedade, à natureza e à biosfera (SANTANA, 2010, p.202).

## 5.2 A percepção de estudantes sobre a temática étnico-racial em sua formação.

A pesquisa empírica é parte fundamental para se atingir os objetivos desta dissertação. A partir de entrevistas semiestruturadas com estudantes concluintes dos cursos analisados nesta pesquisa, intencionou-se compreender a percepção destes/as sobre a presença da temática étnico-racial em sua formação, bem como saber como se sentem com relação à preparação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em suas áreas de atuação, focando principalmente a Educação Básica.

**Quadro 3** - Perfil dos/as estudantes entrevistados/as

<b>Perfil dos/as estudantes entrevistados/as</b>		
Quantidade de alunos	Total: 5	UNESP: 2
		UFMG: 3
Gênero	Masculino: 3	
	Feminino: 2	
Pertencimento Étnico-racial	Negros/as: 4	
	Branco/a: 1	
Idade	2 pessoas entre 22 e 23 anos	
	2 pessoas entre 28 e 30 anos	
	1 pessoa com 36 anos	
Primeira graduação	Todos	
Dupla Habilitação (Licenciatura e Bacharelado)	Sim: 2	
	Não: 3	

Os/as estudantes participantes da pesquisa foram indicados/as por docentes das instituições pesquisadas, como alunos interessados em contribuir com a temática e em processo de conclusão do curso. Ao constatarmos a tímida presença da temática nos currículos buscamos realizar entrevistas com discentes pudessem compartilhar suas experiências de pesquisa e formação sobre a questão étnico-



racial. A partir das indicações foi realizado um contato por e-mail com os/as estudantes e foram agendadas as entrevistas semiestruturadas.

Não realizamos uma abordagem por amostragem, e não há como generalizar as experiências para todo o conjunto de discentes. No entanto, os relatos constituem-se em dados significativos que reafirmam a importância da inserção da educação para as relações étnico-raciais nos currículos e nos mostram possibilidades de repensar e reavaliar a formação de professores/as de teatro, na temática, a partir das experiências dos/as entrevistados/as.

O roteiro foi elaborado com dez questões orientadoras, com a intenção de alcançar o objetivo proposto, partindo da expectativa com relação ao campo de atuação, coletando informações sobre a participação em grupos de pesquisa ou em coletivos e/ou grupo artístico-culturais, passando por questões mais específicas quanto à formação acadêmica na questão racial e da presença da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo. Foram abordadas também as experiências ligadas à vivência ou à percepção de situações de preconceito racial durante a vida escolar, desde a educação infantil até a fase universitária, destacando as providências tomadas por professores e, agora como futuros/as professores/as, quais pensam que seriam as possibilidades de ação com relação a estas situações.

A transcrição das entrevistas foi realizada pela própria pesquisadora e constituiu-se em um momento de pré-análise. A partir da escuta das entrevistas, novo contato foi estabelecido com o material coletado, resultando em apontamentos e hipóteses que originaram juntamente com leitura exploratória, ao fim das transcrições, as seguintes categorias:

#### **Quadro 4 – Categorias de análise das entrevistas com discentes**

Pertencimento racial e vivência universitária	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Teatro negro, identidade e autorrepresentação</li> <li>· Coletivos negros universitários</li> </ul>
Vivências e/ou percepções de situações de racismo e preconceito racial no percurso escolar	
Possíveis propostas de atuação na Educação Básica	
Pesquisa e Extensão na temática étnico-racial	
Percepção de estudantes sobre a temática racial nos currículos	

### 5.2.1 Pertencimento racial e vivência universitária

Analisando as entrevistas, foi possível compreender que o pertencimento racial influencia a vivência universitária. Estudantes negros/as se deparam com a falta de representatividade no corpo docente e na estruturação do currículo, com o racismo institucional, com a falta de programas de permanência estudantil e com outras questões relativas à constituição eurocêntrica/estadunidense do sistema de ensino universitário. Desta forma, o pertencimento racial acaba por definir uma busca dos/as estudantes negros/as por participação em coletivos negros, e em projetos e pesquisas relacionados à temática racial.

#### a) Teatro negro, identidade e autorrepresentação

Nas entrevistas com discentes foi recorrente a utilização do termo teatro negro. Os/as estudantes negros/as relataram a criação de grupos de teatro negro dentro da universidade, como forma de construir uma identidade negra, além de promover estudos sobre a história do teatro negro no Brasil, suprimindo uma lacuna teórica deixada pela formação universitária. O teatro negro também é utilizado como tema de pesquisa de Trabalhos de Conclusão de Curso.

*(...) é um grupo de teatro negro, dentro da Universidade, que a gente traz uma pesquisa sobre teatro negro e arte marginal, porque a gente sente uma necessidade de ter estas disciplinas dentro da escola e não tem. Então a gente resolveu se juntar pra estudar, criando um grupo de pesquisa e é o primeiro grupo de teatro negro aqui dentro (Estudante 1, 2016).*

*(...) que é companhia de teatro negro, a gente pesquisa arte marginal e teatro negro, e dramaturgia negra (Estudante 2, 2016).*

*Acredito que o meu trabalho de conclusão de curso que é sobre a história do teatro negro a partir da atuação dos Crespos, dos coletivos negros e das Capulanas(...)(Estudante 4, 2016).*

A partir das considerações sobre o termo teatro negro, em capítulo anterior, é possível entender o quanto que, para os/as estudantes entrevistados, é importante conhecer os estudos sobre a presença dos negros na história do teatro brasileiro, bem como a luta dos diferentes grupos que buscaram expressar, por meio do teatro, as especificidades atreladas ao que significa ser negro/a no Brasil, sobre as vivências de discriminação racial e do racismo, sobre as inscrições e as marcas advindas da construção do corpo negro. É isto que os/as estudantes entrevistados estão buscando. Eles/as querem compreender a história do teatro negro para

também compreender suas próprias histórias. Querem entender sua própria forma de ser e de estar no teatro.

*Até porque o primeiro ano que eu entrei na graduação, a gente tem uma matéria que é de encenação. Eu participei da encenação de uma veterana e foi naquele momento que eu não me reconheci no palco, e aí eu comecei a me achar tecnicamente ruim, enquanto ator (Estudante 4, 2016).*

Neste contexto podemos identificar na fala dos/as estudantes negros/as entrevistados que a busca por formas de se autorrepresentarem, a reflexão que fazem sobre a questão da identidade no que diz respeito a uma identidade negra, pode ser interpretado a partir da ideia de uma comunidade diaspórica transnacional<sup>32</sup>. Quando passam a estudar sobre o teatro negro e o porquê de sua existência, compreendem que foram racializados e passam a utilizar a identidade negra como uma construção política e histórica.

*Foi a partir do teatro que eu comecei a iniciar a construção da minha **identidade negra**, que eu me reconheço como negra, que eu reconheço o saber tradicional como saber legítimo, porque antes eu achava que só o saber da escola e o saber acadêmico eram legítimos, que todas as outras coisas não eram, deslegitimava mesmo(...) (Estudante 1, 2016).*

Nesta busca por entender a identidade negra, os/as estudantes negros reconhecem as várias posições do sujeito na sociedade – raça, classe, etnia, gênero, sexualidade. É possível perceber uma compreensão da articulação entre as diferenciações, bem como a percepção de diferentes formas de discriminação.

*Eu sou a primeira pessoa da minha família que está formando numa faculdade, isto pra mim é muito forte. Muito forte. **Eu sou mulher, negra, lésbica, favelada...** e eu estou formando. E eu estou formando para voltar pra lá e falar assim ‘vamos, vamos, não fiquem aí não, vamos embora’. Porque isso é nosso gente, é nosso (Estudante 1, 2016).*

---

<sup>32</sup> Silvério (2016), em entrevista concedida para o projeto Conversas Metodológicas - a qual tivemos acesso por meio da página na internet do Neab/UFSCar (<http://www.neab.ufscar.br/>) - faz uma elaboração teórica de seus processos metodológicos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo na perspectiva da diáspora africana. Para o autor, passa-se a considerar a dispersão dos povos africanos no período colonial, para diferentes partes do mundo, como diáspora. E como categoria analítica a diáspora pode ser utilizada para “reler a experiência daqueles que foram racializados (...) nas diferentes partes do mundo, como negros, blacks, noir, marron, quilombolas, enfim, eu posso reler esta experiência pensando que estes povos formam uma comunidade diaspórica transnacional”. *Transcrição nossa*

O que significa ser mulher, negra, lésbica, favelada no Brasil? Esta consciência da articulação entre as diferenciações revela também as diferentes formas de violências vivenciadas em diferentes circunstâncias e que mostram a importância, para as pessoas que sofrem discriminações, do acesso à formação universitária e sua conclusão.

Os/as estudantes negros/as relatam ações realizadas dentro da universidade, seja de forma coletiva, seja de forma individual, como tentativa de resgatar o processo histórico do teatro negro e buscar uma autorrepresentação.

*Foi uma mostra de cenas curtas que a gente fez pra chamar a atenção da escola [universidade], para a necessidade do estudo do teatro negro e a necessidade de abordar a lei 10.639. A partir da mostra, a gente chamou a coordenadora do curso, os alunos e professores para participar, apresentamos as cenas e depois a gente fez uma roda, pra questionar. 'Como a lei está sendo abordada? Alguém aqui não conhece?' Vários alunos levantaram a mão falando que nunca tinham ouvido falar, nem de teatro negro, nem de Abdias Nascimento, nem da lei. E aí a gente começou a questionar porque que um curso de formação de artistas-professores não fala sobre isso, vários alunos negros na escola são negligenciados, sua história é negligenciada... (Estudante 1, 2016).*

*Eu quero fazer este espetáculo e este artigo falando sobre teatro negro e hip hop porque numa escola de artes, a gente não é representado, em nenhum momento, assim. É lindo, a gente estuda esculturas, não sei o quê, a dança, Butô, (...) Yoshi Oida, a gente estuda... e aí o que é nosso a gente não estuda (Estudante 2, 2016).*

*(...) eu fiz uma disciplina de teatro brasileiro, em nenhum momento foi citado o Teatro Experimental do Negro (Estudante 2, 2016).*

Fica evidente a busca por uma “autorrepresentação”, como tentativa de se contrapor à forma como são hegemonicamente representados. Esta ausência da temática racial é classificada na fala dos/as estudantes como negligência, e a busca por uma autorrepresentação passa pelo encontro com o teatro negro, com o hip hop e outras manifestações afro-brasileiras.

Vale salientar que esta busca pelo resgate do processo histórico do teatro negro foi recorrente na fala dos/as estudantes negros/as. Mas esta busca ocorreu no âmbito pessoal, no encontro com outros/as estudantes com os mesmos anseios. Não partiu do currículo. Então, podemos concluir que nem todos os/as estudantes terão acesso ao conhecimento produzido sobre o teatro negro no Brasil. Assim, é importante voltar a pensar que o tema deve estar inserido no currículo de forma a

contemplar a todos/as, não só os/as estudantes negros/as. Para que estas questões não fiquem limitadas apenas aos interesses individuais e que possam também ser instrumentalizadas para o trabalho de profissionais na Educação Básica.

Um resultado desta ausência da temática no currículo oficial é que o/a estudante branco/a entrevistado/a cita o teatro negro no final da entrevista para indicar um/a colega de curso que pesquisa sobre o assunto.

*(...) ele fez um trabalho super legal com os coletivos de teatro negro. (...) Tem muitos coletivos. E daí ele também faz paralelos com o teatro negro que acontecia lá na década de 60, tem este lugar aí a pesquisa dele (Estudante 5, 2016).*

Gomes (2005) afirma que a questão racial brasileira é uma questão política, social e cultural que deve interessar a todos/as os/as brasileiros/as, não é uma questão referente exclusivamente às pessoas pertencentes ao grupo étnico-racial negro. A autora salienta que esta é uma questão da humanidade (p.51). Desta forma, o estudo sistematizado do teatro negro, como parte constituinte do currículo é fundamental para que emergja uma nova historiografia do teatro brasileiro e que seja o ponto inicial para se pensar novas perspectivas estéticas e culturais que culminem em futuras propostas de ensino que contemplem as culturas afro-brasileiras e africanas.

#### **b) Coletivos negros universitários**

A partir da análise das entrevistas foi possível constatar que os/as estudantes negros/as passam a ter contato com o debate sobre raça por meio dos coletivos negros. A criação destes coletivos parte da iniciativa dos/as próprios/as estudantes, com o objetivo da realização de estudos sobre o campo das relações raciais no Brasil, bem como com intenção de propor medidas de reformulação do currículo para contemplar a cultura afro-brasileira, ações de denúncia e combate às situações de racismo presentes no ambiente universitário. Vale ressaltar que, em um dos casos apresentados, o coletivo se constitui como companhia teatral, no qual, além de estudos teóricos, são realizados estudos práticos e montagens teatrais para apresentações.

Os/as estudantes descrevem os coletivos negros como um espaço de formação e também um espaço para a constituição de um lugar de fala<sup>33</sup> dentro da universidade. As mobilizações com relação à situação dos/as estudantes negros/as passam a ser feitas por meio dos coletivos negros, sejam eles de estudos ou coletivos negros teatrais.

*(...) é um espaço de muito aprendizado para mim enquanto artista e enquanto pessoa também. Enquanto descoberta da minha identidade, enquanto criar discursos e trocar pensamentos mesmo, sobre certos assuntos. É um grande aprendizado. É uma grande formação (Estudante 2, 2016).*

*Uma das coisas que a gente tem mais debatido aqui dentro do coletivo negro (...) é em relação a esta mudança de currículo e de pensar que isso precisa realmente acontecer até porque é umas das coisas... A arte aparece como prioritária e são legislações que elas não são de ontem. Uma das coisas de quando a gente pergunta para a direção, é que falam que é muito novo para a universidade porque é muito recente. Mas a 10.639 é uma legislação de 2003. Ela já tem treze anos. E a 11.645 é de 2008 (...). Ela já tem também quase dez anos e absolutamente nada foi feito em relação à mudança de currículo, contratação de professor ou mudança de bibliografia (Estudante 4, 2016).*

Por meio dos debates realizados pelos coletivos, os/as estudantes questionam a falta de reestruturação curricular conforme as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A alegação de que a legislação é recente não satisfaz os coletivos que promovem estudos das leis e ações para questionar a posição das universidades com relação as implementações das mesmas.

Os/as estudantes questionam como as manifestações afro-brasileiras são abordadas no currículo, apenas como cultura brasileira, sem o recorte histórico, sem abordar as influências afro-ameríndias, em favor de uma brasilidade ainda centrada no mito da democracia racial. Sobre a abordagem dessa questão nas disciplinas é apontado que

*(...) primeiro que a gente [a universidade] nunca reconheceu as manifestações culturais afro-brasileiras enquanto afro-brasileiras, a gente sempre reconheceu elas como brasileiras. E sempre quando a gente falou de cultura a gente não fez uma ramificação muito básica, superficial de pensar, por exemplo, o recorte afro, europeu e*

<sup>33</sup> A expressão “lugar de fala” é utilizada neste trabalho no sentido de emancipação da fala: poder falar sobre si mesmo, não só sobre experiências e expectativas, mas também sobre sofrimentos e violências, e poder ser escutado: realizando trocas, realizando diálogos.

*indígena, sempre foi a nossa cultura. Eu acho perigoso colocar nossa cultura porque vai muito para o campo do dominante. Não teve uma análise... então, por exemplo, ler Petronilha é uma coisa muito distante e que eu não acredito que acontecerá tão cedo dentro da universidade. Ou até uma questão para a direção da universidade, que a gente enquanto **coletivo negro** colocou, uma questão de como se daria este ensino sabendo que ele é insuficiente. E aí não tivemos resposta. Eu nem falo que foram respostas insatisfatórias, a gente simplesmente não obteve resposta, desviaram do assunto (Estudante 4, 2016).*

A partir da fala acima podemos identificar várias questões: a primeira referente ao já mencionado fato de que as manifestações culturais são estudadas como brasileiras, sem o recorte racial e sem o estudo da cultura afro-brasileira; em um segundo momento há o reconhecimento de que colocar tudo como uma cultura brasileira miscigenada acarreta na exclusão da contribuição da cultura afro-brasileira no processo histórico dessas manifestações; num terceiro momento é relatada uma certa descrença sobre a possibilidade da adoção de autores do campo das relações étnico-raciais, como é o caso da referência à professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que tem amplo estudo sobre a temática e foi a relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e por fim, é relatada a falta de resposta, o silenciamento da direção/coordenação da universidade, quando questionada pelo coletivo sobre o ensino da temática racial.

Em outro momento é relatada uma ação/intervenção por iniciativa de estudantes com a intenção de, além de mostrar as produções artísticas e as experiências dos/as estudantes negros/as, também chamar a atenção para o fato de que os/as mesmos não se sentem representados/as no currículo e nas propostas de ensino.

*Eu e mais um colega meu (...) a gente conseguiu juntar alunos dos cursos de dança, artes visuais, teatro, TU e o cinema de animação. A gente conseguiu juntar estes alunos, negros, que tem uma produção artística voltada para a cultura negra, negritude, denúncia. E aí a gente fez uma dia (...) e a gente parou a universidade por uma hora... a universidade, não, [nosso prédio] por uma hora. E aí teve performance, tudo acontecendo ao mesmo tempo, a gente abriu e fechou. E aí a gente quis denunciar isso, a gente não tem este ensino aqui dentro(...) (Estudante 2, 2016).*

Estas ações/intervenções assumem um caráter artístico, de reflexão e construção de uma estética vinculada ao corpo negro, e um caráter político, de denúncia sobre a falta do debate racial na proposta curricular dos cursos. É importante ressaltar a junção de estudantes negros/as de diferentes cursos, em prol dos mesmos objetivos, marcando presença negra nestes cursos, e buscando um lugar de fala, chamando para o debate.

Os/as estudantes negros/as relatam a dificuldade de articulação entre trabalho e vida universitária, o que também impacta na organização e consolidação dos coletivos negros.

*É um coletivo que ele existe desde 2012, mas a gente sempre teve muita dificuldade para instaurar o coletivo, em relação ao tempo, até porque estamos em uma cidade cara, as bolsas de permanência são insuficientes, a gente não tem moradia, a gente tem um percurso bem complexo, então a galera negra que entrou era uma galera que precisava trabalhar, então a gente sempre trabalhou muito. Agora a gente tem um perfil um pouco diferente até porque tem a galera que está dentro dos cursos integrais. Então este coletivo ele conseguiu se firmar, porque há muitas pessoas que estão no coletivo agora que são dos cursos integrais. Este ano foi um ano que a gente se desenhou melhor, mas a gente se ativava quando alguma bomba acontecia. Então aconteceu um episódio de racismo muito grave, a gente vai e a gente se articula (Estudante 4, 2016).*

Neste contexto, a necessidade de conciliar trabalho e vida universitária impediu, por um período, que o coletivo se consolidasse. Os/as estudantes apontam a insuficiência das bolsas de permanência e a falta de moradia como algumas das causas que fazem com que não consigam se dedicar exclusivamente às atividades universitárias. Apesar das dificuldades encontradas, o coletivo se mobilizava em casos específicos de racismo, buscando mostrar que estavam unidos e atentos ao combate a todos os tipos de violências. Uma das ações realizadas pelo coletivo, em questão, foi o questionamento sobre a quantidade de estudantes e docentes negros/as nos cursos e a colocação de cartazes pelos espaços com os resultados.

*Então algumas coisas que aconteceram foi em 2012, a gente foi (...) perguntando quantas pessoas negras havia nas salas e a gente colocou isso pelo prédio, ou quantas professoras e professores negros existiam. E aí a gente sabe que concursados, dentro do corpo docente, há apenas um (...) Mas o coletivo negro ainda está no caminho de se estruturar, mas a gente está em um caminho muito potente (Estudante 4, 2016).*



As ações realizadas pelos coletivos não ficam circunscritas a estudantes negros/as. Elas impactam todos/as estudantes. Em uma das entrevistas, um/a estudante que não participa de coletivos negros, ao ser questionado/a se conhecia as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais respondeu que passou a conhecer a partir de ações realizadas pelos coletivos negros, além de passar a ter contato com outras questões referentes à temática racial. Sobre as Diretrizes, o/a estudante afirmou que nunca havia lido e nem foram abordadas em nenhuma disciplina.

*Eu só fui ter contato com isso, depois. Assim, no quarto ano, no quinto ano, porque muitos grupos de alunos mesmo aqui começaram a questionar isso, por exemplo, 'quantos professores negros tem aqui', e daí eles faziam peças gráficas e espalhavam pelo corredor. 'Quantos negros existem na sua turma?' Então tinha isso, mas vindo de uma demanda dos alunos, que eram os negros que estavam ingressando nos cursos. (...)E daí alguns professores começaram a trabalhar estas questões nas disciplinas, mas em teatro-educação a gente tem isso cada vez mais, (...) porque ela começou a trabalhar o multiculturalismo, ela começou a trabalhar poéticas de descolonização. Então ela abriu o precedente para que a cultura indígena e a cultura negra, as matrizes culturais entrassem na disciplina dela, porque não tinha muito nas outras (Estudante 5, 2016).*

Os/as estudantes identificam uma mudança em algumas disciplinas que passam a abrir espaço para as culturas afro-brasileiras e ameríndias. Na percepção deles/as esta mudança se dá a partir da presença de estudantes/as negros/as e da atuação dos coletivos negros. Neste momento é importante refletir o quanto as ações afirmativas nas universidades são um elemento deflagrador de mudanças, a partir das ações de estudantes cotistas que ao entrarem na universidade se deparam com um ensino eurocêntrico e vivenciam situações de preconceito racial e, a partir disso, buscam nos coletivos um lugar de fala para propor mudanças estruturais no currículo e agir no combate às situações cotidianas de racismo na universidade e fora dela.

*Conseguimos reunir alunos negros e mostrar para a coordenação da escola que tem gente interessada, gente que quer discutir. A escola precisa se preparar para receber estes alunos (Estudante 1, 2016).*

*Então eles fazem [seminários] e daí eles trazem muitas pessoas de fora para conversar sobre como é ser o artista negro, como é ser a mulher artista negra, então as camadas são essas (Estudante 5, 2016).*

*(...) que nem a relação das cotas, assim, é uma política que você precisa instaurar para que a gente zere, entre aspas, a dívida histórica, aí depois de disso, né, porque daí vão entrar mais... por exemplo no curso de licenciatura, vários negros entrando, não sei o quê, depois eles vão fazer mestrado, doutorado, e daí eles vão ser os novos professores e daí já vai estar ali na formação um negro falando sobre a história negra, não precisa de outro interlocutor, o branco acadêmico falando o que ele acha sobre a cultura negra. É outra relação (Estudante 5, 2016).*

A atuação dos coletivos negros nos espaços universitários, nas instituições analisadas têm levado ao questionamento da estrutura do currículo e tem proporcionado um maior entendimento sobre a importância das ações afirmativas. E o debate sobre relações raciais passa a fazer parte da trajetória universitária de estudantes negros/as participantes destes coletivos, mas também tem atingido de forma indireta outros/as estudantes que presenciam ou têm contato, de alguma forma, com as ações realizadas pelos coletivos.

### **5.2.2 Vivências e/ou percepções de situações de racismo e preconceito racial no percurso escolar**

Uma das questões direcionadas a estudantes entrevistados versava sobre as experiências de vivenciar ou presenciar situações de preconceito racial ou de racismo nos ambientes escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Os relatos nos trouxeram elementos para entender como estes percursos foram marcados por vivências ou percepções sobre diversos tipos de violências decorrentes das tensões nas relações raciais. Todos/as os entrevistados/as responderam que vivenciaram ou presenciaram situações de preconceito racial.

Fica mais evidente que os/as estudantes negros/as passaram por situações diversas, nas quais foi possível perceber que estavam sendo discriminados por causa da cor.

*Nossa, desde pequena. É tudo muito velado, né. Assim, na escola é assim, né, principalmente com pessoas retintas isso fica muito explícito, o que é o racismo. É porque 'o menino é preto, é porque o menino é escuro, a menina'. Isso é muito claro, o racismo aí. E aí você outras pessoas sendo excluídas por fatores que são traços (...)* (Estudante 2. 2016).

*Eu vivenciei situações de preconceito racial e de origem também. A minha vida escolar foi toda em escola pública. (...) E de preconceito racial foi com... racial e de origem foi uma professora negra, professora de História. Ela tratava a gente como 'você são todos*

*marginais imundos, favelados imundos'. Uma vez eu questioneei, eu levantei a mão e falei assim 'olha, eu sou da favela sim, eu não sou imunda, eu não sou marginal, meu pai e minha mãe moraram lá a vida inteira, nunca usaram droga, eu nunca usei droga, eu não fiz nada disso que você fica falando que favelado faz. A partir disso, eu fui acompanhada muito de perto por ela assim (Estudante 1, 2016).*

Neste segundo depoimento é possível identificar a articulação de diferenciações, há uma intersecção entre as questões de raça e de classe, resultando em ações de opressão dentro do ambiente escolar. Da mesma forma, em um segundo momento, é relatada situações nas quais há a articulação entre as questões de raça, gênero e orientação sexual, resultando em mais violências, seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar.

*(...) eu sempre no horário do recreio, eu não ficava no meio de todo mundo, ou eu ficava dentro da biblioteca, ou eu ficava atrás da diretoria, porque eu sempre recebia uma pedrada. Eu sempre levava pedrada, mas eu nunca tive coragem de levantar a cabeça para ver quem que era. Mas eu acho que aliado ao fato de ser uma estrangeira naquele espaço, porque eu entrei na escola, eu não era de lá, eu era do morro e eu sou lésbica e todo mundo ficava me chamando de sapatão. E aliado à questão sexual e a questão de raça, porque na minha turma existiam pessoas com a tez mais escura que a minha, que sofriam muito mais do que eu. Eu não sofri tanto. Foi por mais parte da professora. Foi mais por uma questão de orientação sexual do que racial. Questões raciais eu vivi mais dentro da minha família, mesmo, assim, primo, de ficar cantando musiquinha 'nega maluca, preta do suvaco fedorento, de cabelo de poodle, de bruxa, foi mais na família (Estudante 1, 2016).*

As questões das diferenças estão presentes na vida dos/as estudantes durante todo o percurso escolar. Para os/as estudantes que sofrem ações de violências decorrentes destas diferenças ficam marcas profundas evidenciadas pela análise dos relatos.

*(...) o cabelo é um símbolo assim importantíssimo na escola e aí é um complicador porque a gente vê desde pequenas as meninas alisando o cabelo e os meninos raspando, e aí por este fato... é o que eu falo do velado, porque 'o cabelo é ruim', 'ah, mas isto não é racismo'. E aí é uma coisa assim, são processos que muitas pessoas vivem até hoje, que tem o cabelo alisado por questões desde a infância. Então eu vi isso muito, na escola (Estudante 2, 2016).*

A partir da vivência da inferiorização dos traços ligados ao fenótipo negro, as experiências e a forma como os/as estudantes negros/as se veem é moldada na tentativa de sofrer menos com as violências. O cabelo e a estética negra passam a

ser vistos como negativos e, nesta negação, os/as estudantes se veem buscando mecanismos para se enquadrarem nos padrões estabelecidos e neste ponto entra a questão do alisamento e de não se reconhecerem enquanto negros/as.

*Eu vim da periferia. Estudei em escola pública a vida inteira (...) E é muito engraçado, porque por mais que a maioria das pessoas, principalmente no Ensino Fundamental, a maioria das pessoas da minha escola eram negras, só que, a maioria mesmo sendo negra, com uma minoria, vamos se dizer, branca, mas pra gente era... essa coisa de pardo o que não é, não tem identificação, você não sabe... o preconceito era muito grande, mesmo dentre a maioria negra. E aí, nossa, várias situações desde a GCM, que é a Guarda Civil Metropolitana que parava os meninos todo dia e revistava os meninos todo dia. Eu não tinha esta consciência de que isso era preconceito. Mas hoje eu tenho... eles eram revistados porque eles eram negros (Estudante 2, 2016).*

Neste sentido, fica evidente a difícil questão de se reconhecer negro/a no Brasil. Pois há todo um processo de inferiorização do ser negro/a que dificulta a identificação e valorização da identidade negra.

*(...) eu fui retomando a minha história, toda a minha trajetória e percebendo, 'eu sou negra, o meu pai é negro'. Esta ideologia do branqueamento fica impregnada na nossa cabeça a vida inteira, e aí você não é nem negro, nem branco. Você está no meio, você não tem referência, você não sabe o que você é (Estudante 1).*

Os/as estudantes percebem que há toda uma estrutura que visa o branqueamento dos costumes e das marcas identitárias negras, como o alisamento do cabelo, por exemplo.

*Primeiro de que a gente não estuda os negros na escola, quando a gente estuda que fala sobre o negro, a gente estuda em História e vai falar que negro era escravo. Aí falam que negro era escravo, quem vai querer ser negro. Ninguém quer ser negro. Aí já começa os termos ruins e eles levam por um viés da história muito ruim. E que leva a dizer que o negro é ruim. Então estas piadinhas, estes pensamentos, claro que vão seguir neste sentido, de pejorativo, de discriminação, porque você não tem um outro olhar. Aí você fala assim 'eles foram escravos, trabalhar, não tem história nenhuma e só vai contando a história do português, do branco, do branco, do branco... e quando você fala sobre o negro, aí chega um certo tempo ele se torna o quê: o malandro, o que rouba, não tem uma história real né. E aí é obvio que o pensamento será realmente esse (Estudante 2, 2016).*

A História da África, dos africanos da diáspora, da cultura afro-brasileira foi negligenciada nos percursos escolares dos/as estudantes entrevistados/as. Os/as

negros aparecem nos conteúdos como sem história, somente na condição de escravizados e depois voltam na condição de malandros ou ladrões, relacionados a uma condição de inferioridade histórica e moral. A escola torna-se, neste contexto, um lugar de propagação dos preconceitos e das violências raciais.

*Acredito que seja um clássico para todas as pessoas negras. Então eu vivi aquelas situações de ser chamado de macaco, negrinho, de queimadinho, todos estes eufemismos (...) (Estudante 4, 2016).*

Na fala dos/as estudantes negros/as é recorrente os relatos de situações de violências raciais. Neste contexto os/as estudantes buscam fazer uma diferenciação entre racismo e bullying<sup>34</sup>.

*Meu primeiro namorado era negro, negro retinto bem escuro. E aí ele era muito assim... ele usava uma roupa preta e os meninos falavam assim 'ah vai vestir uma camisa', 'ah neguinho, não sei o quê', e aí este termo pejorativo na época nunca foi falado... eu acho que para ele isto era incômodo. Só que era sempre tudo na brincadeira e aí não tinha este assunto... falar assim 'ah'... tanto que eu sei várias coisas que às vezes eu começo a lembrar e falo assim 'isso foi racismo', não é bullying, né. 'Ah, os meninos sofriam bullying', não os meninos sofriam racismo na escola. Bullying também, mas sofriam racismo neste ponto (Estudante 2, 2016).*

Neste sentido, a escola buscava classificar as ações sofridas pelos estudantes negros/as como bullying e não como racismo. E na fala dos/as

---

<sup>34</sup> A Lei 13.185, de 6 de Novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Esta lei traz a definição de bullying em no Art. 1º, parágrafo 1º: “§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”. Entre os objetivos do programa, além de “prevenir e combater práticas de bullying em toda sociedade”, está a capacitação de profissionais da educação para a “implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema” (Art. 4º, inciso II). O racismo é considerado crime inafiançável e imprescritível conforme determina o artigo 5º da Constituição Federal e é previsto na Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. O racismo é um fenômeno social complexo que precisa ser entendido nos âmbitos histórico e político. No entendimento de Gomes (2005) “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (...) Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (GOMES, 2005, p.52).

estudantes o racismo vai além do bullying, sendo considerado muito mais violento e deixando marcas muito profundas. E na percepção dos/as estudantes a escola não realizava ações efetivas no combate a estas violências sofridas pelos/as alunos/as negros/as. É ressaltado que a escola

*Sempre foi bastante negligente, para mim também está dentro do clássico, de perguntar se era ou não coisa da minha cabeça, inclusive quando professoras e professores testemunhavam os fatos, que era visto na frente deles, a discriminação e o racismo entravam no máximo no bullying, o que eu acho que são coisas bastante diferentes, que é essa coisa do bullying eu acho que é muito perigosa porque abafa preconceitos, racismo e homofobia. E poucas vezes eu sofri bullying, eu sofri racismo mesmo. E nunca houve uma ação efetiva (Estudante 4, 2016).*

Quando questionados/as sobre as ações da escola diante das situações vivenciadas por alunos/as negros/as, foram relatadas negligências por parte de professores e funcionários da escola. No entanto, relataram algumas ações isoladas de docentes ou funcionários/as que marcaram suas vivências e trajetórias.

*Eu tive uma professora negra na terceira série e tive um professor negro na quarta série. E ele foi o único professor que tratou sobre este assunto, não tratando sobre este assunto, porque ele era professor de Português e ele dava aula com Racionais. E aí, eu fazendo uma análise, eu não sei como é que eu pensava isso na época, é uma pena que a gente apaga as coisas da memória. Mas hoje eu consigo ver que eu comecei a escutar algumas coisas também a partir disso, de compreender algumas coisas a partir desta letra de Jesus Chorou, que era a música que eu me lembro assim, ele levou outras, mas que eu me lembro desta música. Não me recordo dele falar sobre isso, mas eu desde pequena eu nunca ouvi falar sobre isso... eu não me lembro de falar assim 'ah, racismo' (Estudante 2, 2016).*

Neste depoimento, a memória traz a vivência da representatividade na figura de um professor e uma professora negra. Nesta percepção, foi importante algumas compreensões que vieram a partir da utilização do rap,, pelo professor de Língua Portuguesa. É citada a música Jesus Chorou, que em um trecho fala “amo minha raça/luto pela cor/O que quer que eu faça é por nós/ por amor./ Não entende o que eu sou,/ não entende o que eu faço./ Não entende a dor e as lágrimas do palhaço.”<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Artista: Racionais MC's. Álbum: Nada como um Dia após o Outro Dia, 2002.

Em outro momento é relatado que na Educação Básica os/as próprios alunos negros/as tentavam se unir para se protegerem das hostilizações e que, em alguns momentos, podiam contar com a ajuda de funcionários/as negros/as, que tentavam resolver as situações, enquanto os/as professores/as limitavam-se ao silenciamento das questões.

*Havia hostilizações diferentes então meio que a gente se resolvia, com outras pessoas negras, não é porque a gente tinha uma discussão com conhecimento, mas a gente sabia que a pessoa ofendida de certa forma tinha uma característica que nós também tínhamos. Então a partir do momento [que éramos] insultados pela cor e nós tínhamos a mesma cor, isso podia acontecer comigo, então nós nos defendíamos, porque a gente sabia que os professores não iam resolver aquilo. E algumas vezes, nesta escola que eu estudei até a sétima série, algumas funcionárias contornavam a situação muito melhor que os professores, que eram funcionárias negras inclusive, que eram a Tia Ana que era inspetora e a Débora. Só que aí a gente tinha que dar sorte de que isso acontecesse em um lugar que elas vissem, porque se elas não vissem, é como se a situação não existisse (Estudante 4, 2016).*

Em contraposição aos relatos do grande número de alunos/as negros nas escolas públicas, há um relato sobre a questão das escolas particulares, marcadas pela pouca presença de pessoas negras e por um preconceito que se dava de forma velada:

*Sim, presenciei [situações de preconceito racial ou de racismo]. Eu acho que, o pior preconceito é aquele que é velado, assim. Então, na verdade eu estudei em escola particular e daí só o fato de terem poucos negros, isso já indiretamente, já está formando uma galera que está se entendendo como gente como a maioria branca e a minoria negra. Só que isto é completamente errado. Acho que tinha, nas próprias relações, nunca era normal, sabe assim, corriqueiro, sempre tem os adjetivos, 'ah a negra', 'ah aquela moreninha', 'ah, você conheceu a Taísa, aquela moreninha que entrou hoje aqui na escola?' Sempre tinha isso. Hoje em dia que eu vou entender que isso era preconceito, que isso era uma forma da gente perpetuar este pensamento. E hoje como que a gente, como educador tenta mudar isso. Mas é muito difícil (Estudante 5, 2016).*

Nos depoimentos também aparecem situações mais recentes, já ligadas ao contexto de atuação dos/as próprios estudantes na Educação Básica. Agora são os/as entrevistados/as que percebem as situações de racismo no ambiente escolar:

*A escola que eu escolhi e fui aceito para ministrar disciplina de Artes, ela estava com bastante caso de pichação. Os alunos pichando e tal. E a metodologia da escola era assim que tiver o caso, chamar a polícia. E os alunos, independente da idade, porque lá tem Ensino Fundamental e Ensino Médio e escola Integral, os três. E já chamavam a guarda municipal, já chamavam a polícia, já encaminhavam. E um desses casos, um dos guardas que chegaram falou para a diretora: 'engraçado que só tem negro né. Sempre os negros que aprontam' (Estudante 3, 2016).*

Mais recente também são as percepções de preconceito racial dentro da universidade.

*E este foi o primeiro episódio que eu me lembro de racismo institucional que se deu na primeira aula dela, que ela estava falando como funcionavam estruturalmente as administrações municipais em relação ao ensino. Então basicamente a Educação Básica como dever do município, o Ensino Médio como dever do Estado. Ela [a professora] julgou, de alguma forma, uma conversa sobre o que se achava de cotas raciais e não havia um contexto, porque a discussão não era essa. Era a primeira semana de aula (...) foi uma discussão difícil. Foi a primeira vez que eu vi o despreparo. O racismo sendo feito de uma forma explícita. E aí houve falas que diziam que 'as pessoas negras, elas não terminam o ensino médio porque elas não querem, ou que houve um passado de escravização e as pessoas negras que estão no presente elas não tem nada a ver com isso, porque elas não foram escravizadas. E menos ainda as pessoas brancas, porque não foram elas as escravizadoras' (Estudante 4, 2016).*

Neste depoimento pode-se contatar que a discussão sobre cotas apareceu em uma aula sobre estrutura de ensino, mas que não havia um preparo docente para abordar a questão e seus contextos históricos, não entendendo o conjunto de lutas políticas pelas reparações e reconhecimento “dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, (...) com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p.12). A intenção não é dizer que docentes não podem ter opinião contrária às cotas, mas que devem ter uma fundamentação histórica e não se basear em premissas preconceituosas e discriminatórias.

*(...) uma das coisas assim interessantes aqui dentro da universidade é que o racismo institucional ele nunca foi explícito, como esta discussão sobre cotas foi o momento mais explícito. Mas por exemplo, umas das ações que aconteceu foi quando eu participei de um grupo de pesquisa haviam duas pessoas negras, que eram eu e mais uma outra amiga e destas duas pessoas negras, esta minha*



*amiga foi convidada a se retirar... aliás, ela não foi convidada, ela foi literalmente expulsa e eu fui convidado a me retirar. Primeiro que nós não sabíamos o que tinha acontecido com as duas pessoas, a gente foi conversar e descobrimos 'ah, isso não aconteceu só comigo' e aí a gente foi ver os nossos comportamentos e a gente viu que pessoas brancas tinham o mesmo comportamento que a gente e elas não tinham sido convidadas a se retirar. Por exemplo, minha amiga foi convidada a se retirar porque ela era calada, ela não falava, a participação dela se dava pela escuta. Havia uma outra menina branca, que também não falava e tinha uma presença pela escuta e esta menina não foi expulsa ou como aconteceu comigo de ser convidado a se retirar. Eu fui convidado a me retirar porque em alguns momentos eu precisei me ausentar, eu precisei me ausentar por duas semanas e foi porque foi uma situação trabalhista e várias outras pessoas tinham se ausentado por situações trabalhistas, e pessoas brancas elas também não foram convidadas a se retirar (Estudante 4, 2016).*

Estas situações vivenciadas no âmbito das universidades, de acordo com os relatos, acontecem no lugar da negação de práticas racistas. Assim, não há como avançar no debate. O reconhecimento de práticas racistas é um passo importante para as mudanças destas práticas e a instauração de práticas voltadas para o respeito e à valorização das diferenças. Enquanto na Educação Básica, principalmente no ensino público, as experiências foram mais explícitas, na Universidade as experiências foram veladas, mas ao mesmo tempo na percepção dos/as estudantes é o lugar de grande incidência de práticas de racismo.

*Mas dentro dos episódios de racismo o lugar que mais fugiu foi a universidade. Por exemplo, dentro do grupo de pesquisa nunca foi possível pautar esta ação como uma ação racista, até porque não se percebeu que foram duas pessoas negras que tiveram a sua participação duvidada, pensaram que foram duas pessoas. E eu achei isso bastante curioso. Então a universidade para mim foi a que mais refletiu sobre... o lugar que eu mais vi o racismo foi dentro da universidade. (Estudante 4, 2016).*

Na sequência do questionamento sobre vivenciar ou presenciar situações de racismo, foi perguntado como achavam que a escola deveria ter agido naquelas situações que viveram ou presenciaram.

Em um dos relatos, o/a estudante vivenciou situações de violência ligados às questões raciais e de orientação sexual. Era chamada de sapatão por uma grupo de meninas e recebia ameaças de agressões físicas. Em uma dada situação teve que pular os muros da escola para fugir das agressões e a mãe foi chamada na escola.

A diretora propôs como solução a mudança de escola. Agora, analisando a situação, o/a estudante pensa que a direção da escola deveria

*(...) eu acho que no mínimo me ouvir, no mínimo me ouvir. Sabe? E conversar com as meninas falar sobre respeito, falar sobre alteridade, trazer esta questão não só pra mim e para as meninas, mas trabalhar isto dentro da sala de aula, porque não era só eu que vivia isso. Este lugar de que 'somos todos alunos, somos todos iguais, a gente trata todo mundo como igual, que cada um aqui é muito importante pra gente, ponto.' Não tinha nada, o nosso estudo era, o professor de biologia dava aula de biologia, de matemática dava aula de matemática, não tinha nenhuma atividade da escola que tivesse a pretensão de trabalhar o que fugisse do conteúdo. A gente não trabalhava respeito, a diversidade, a gente não trabalhava nenhuma manifestação cultural, nada. Tipo, eu ia lá pra copiar o que o professor passava no quadro e só (Estudante 1, 2016).*

Neste sentido, os/as estudantes concordam que deve haver atuações específicas da escola, para coibir as ações de violências, mas também projetos e ações que visem a formação de estudantes, docentes e funcionários/as do ambiente escolar para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Estes projetos e ações poderiam promover mudança de práticas racistas e instaurar novas práticas voltadas para o respeito às diferenças.

Os/as estudantes desejam voltar para a periferia para realizar ações de empoderamento de populações oprimidas.

*Na verdade a gente [grupo de teatro negro] iniciou aqui [na universidade], mas a gente já saiu daqui porque o nosso foco é trabalhar na periferia. Fomos para o Centro Cultural Venda Nova. E nós ensaiamos lá, e estamos querendo desenvolver nossos projetos lá. Porque (...) aqui dentro [na universidade] a gente não mudou nada. (...) a gente falou: 'eu não quero ficar fazendo coisas para gente universitária. Não é isso. Precisamos munir outras pessoas. Eu preciso que elas tenham consciência. Aqui dentro a galera é elitizada, o estudo acadêmico. Precisamos ir em outros lugares e onde não está chegando' (Estudante 2, 2016).*

*A gente trabalha com teatro, contação de história, pedagogia, música e artes visuais. Também são pessoas que sentiam vontade de trabalhar no Alto Vera Cruz que é uma favela aqui de BH. Necessidade de trabalhar com arte dentro destes lugares. (Estudante 1, 2016).*

Após todas as vivências de situações de racismo e preconceito racial nos próprios percursos escolares, os/as estudantes negros/as também querem ser parte

de um processo de mudança para operacionalizar acesso à arte e cultura para as populações marginalizadas, em vulnerabilidade social, em sua maioria compostas por negros/as.

### 5.2.3 Possíveis propostas de atuação na Educação Básica

A partir dos relatos de percepção de preconceito racial e racismo na Educação Básica foi perguntado o que os/as estudantes pretendem fazer em situações similares quando estiverem atuando nas escolas. Desta questão emergiram propostas que tem em comum o fato de condenarem o silenciamento e pensarem em ações tanto no âmbito do momento do acontecimento de determinada situação quanto em ações mais amplas de formação e trabalho das relações raciais na escola.

O diálogo fundamentado em questões históricas, visando o entendimento de onde vêm as práticas racistas, para reflexão e conseqüente mudança de atitude, é uma das proposições dos/as estudantes entrevistados.

*A gente vai sentar e conversar. Vamos parar e discutir. O que que é isso que você falou, o que foi dito? De onde veio? Por que você está falando isso? É questionar o aluno pra ele se responder. Às vezes não é nem eu falar assim 'olha você está sendo racista', não mas 'porque que você está falando isso com seu colega'? É ele chegar a uma conclusão. Às vezes a gente fala 'ah, que isso', porque hoje ninguém quer ser racista. Os menininhos novos já sabem que falar que é racista é ruim. Mas o melhor, na verdade é você se assumir. Falar 'olha eu tenho pensamentos racistas, e a culpa não é sua porque fomos introjetados, fomos criados nesta sociedade, só que agora a gente tem que entender e desconstruir, ok? Então vamos entender? Então vamos entender. Vamos sentar. Vamos descobrir porque que isso está acontecendo? Porque você está falando isto dele? Aí você pontua que isso é uma situação de discriminação, isso é racismo. Sabe o que é racismo?' Você vai explicar o que é racismo, porque você está discriminando uma pessoa que é negra. Você vai voltar na história e aí você esclarece (Estudante 2, 2016).*

O estudo do processo histórico brasileiro assume papel central para desvelar as desigualdades de direitos em detrimento da população negra, a criação do mito da democracia racial, o entendimento do racismo enquanto estruturante de nossa sociedade.

*E o que deu para fazer foi uma roda de conversa pra gente falar sobre racismo. E aí como era uma turma um pouco mais velha, já*

*tinha algum conhecimento sobre a legislação e aí a gente conversou sobre apartheid e tal. A aula deixou de ser uma aula de teatro para ser uma sobre (...) como não praticar atos racistas. Mas eu tenho absoluta certeza que a situação não seria resolvida naquele momento. Até porque o racismo nunca é uma ação isolada, é toda uma construção de pensamento. Então uma das coisas que eu sempre tento fazer quando eu estou dando aula é colocar as questões étnico-raciais, que eu sou pesquisador disso, não de forma pontual, mas estruturando todo o curso (Estudante 4, 2016).*

Os/as estudantes entendem que é preciso desconstruir a ideia de uma história única, linear, cronológica. É preciso entender os diferentes contextos, as diferentes formas como os grupos humanos se relacionam em diferentes partes do globo.

*(...) eu acho que eu iria talvez por este caminho, por este caminho da igualdade, até da revisão histórica da coisa, porque aí a gente tem um problema que a nossa história é contada diferente, e a gente tem que cavar os espaços para a gente buscar este pensamento que a história não é uma linha reta, que a história nunca é só de uma pessoa (...) (Estudante 5, 2016).*

E por meio dos relatos os/as estudantes reafirmam a necessidade de um trabalho mais amplo, na medida em que consideram que por trás do racismo há toda uma construção de pensamento e as questões da valorização e respeito às diferenças devem pautar todo o processo de ensino. Neste contexto, a arte e a cultura podem ser meios para que seja feito este trabalho mais amplo.

*Mas dentro da minha pesquisa e o que a gente acredita lá, um trabalho gradual a partir da mitologias. Como que eu posso aliar um conto de Obaluaê, lansã... Obaluaê o que ele sofre com todo preconceito das feridas dele, levar este conto, com ludicidade, falar desta história distanciada, mas ao mesmo tempo falar 'gente o que que tem de relação a história de Obaluaê que não é aceito, com o nosso cotidiano escolar', e construir o pensamento crítico a respeito, e trazer materiais culturais para trabalhar isso, música, cenas de teatro, literatura, poesia. Eu acho que quando você traz uma abordagem mais lúdica e distante, o olhar é diferente. Ainda mais com adolescente, você virar para um adolescente e falar 'não, você não vai fazer isso', a primeira coisa que ele vai fazer é fazer o que você pediu pra não ser feito. Então eu acho que a gente pode pegar estes materiais da cultura mesmo para trabalhar estas questões (Estudante 1, 2016).*

Esta proposta evidencia o trabalho com mitologias africanas, música, teatro, poesia. É uma perspectiva de abordagem da questão racial por meio da arte e da cultura. Parte da intenção de levar a vivências lúdicas da cultura africana e afro-brasileira, buscando novas perspectivas de ensino. Em outro momento, outro/a estudante propõe um mapeamento de si, buscando respeitar o ser cultural e incorporando elementos e vivências da arte presente na vida dos/as alunos/as.

*Na verdade eu trabalho o ser cultural, com o qual a pessoa já chega, o jovem ou a criança, e tento trabalhar com eles uma ideia que eu aprendi aqui na graduação que é de mapear-se. Então cada um se mapeia no que teve de influência de Artes até determinado momento. Por exemplo, eu sempre começo com a minha para eles terem uma diferença. (...) E vou passando nas artes, nas artes visuais, na música, que foram elementos que me ajudaram muito a chegar onde eu estou hoje, o que não aconteceu muito com amigas e amigos meus. A minha ideia é esta, expandir dentro da arte (Estudante 3, 2016).*

Um/a dos/as estudantes que já atua na Educação Básica e se deparou com uma situação de violência na escola e desenvolveu proposta de oficinas artísticas como forma de potencializar a criatividade e a expressão para a arte.

*Eu já venho de um histórico de pessoas próximas a mim com as mesmas linhas de criatividade, de expressão que vieram a potencializar estes tipos de atividades, foram para a vida do crime e hoje nem estão vivos, alguns. Então, eu vi este cenário e propus para a escola, que após identificarem estes alunos ou alunas [que estavam pichando a escola], eu propus fazer oficina com eles, por já ter passado por isso e vivenciado bem (Estudante 3, 2016).*

O caminho para que a escola deixe de ser um lugar de potencialização dos preconceitos e violências e passe a construir um ambiente de respeito e valorização das diferenças é longo, exigindo muito trabalho e formação. A partir dos relatos dos/as estudantes negros/as é possível compreender percursos escolares marcados por violências raciais. E este percurso levou a buscas, durante a formação universitária, de entendimento de como combater estas formas de violência.

Os/as estudantes apontaram intenções de ações/intervenções em futura atuação em ambiente escolar, ressaltando que não pode haver silenciamento destas

violências e é preciso um amplo trabalho nos campos das artes e da cultura, para que haja mudanças por meio das práticas.

Quando questionados se se sentiam preparados para trabalhar com história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, a maioria dos/as estudantes, mesmos os/as que estudam nos coletivos e participam de projetos de extensão relacionados à temática, relataram que sentem-se inseguros e que é preciso muito mais estudos diante dos vastos conhecimentos da área que nos foram negados nos percursos escolares e ainda são escassos na formação universitária.

*Eu tenho um pouquinho mais de conhecimento do que os outros alunos do curso, mas eu sinto que eu ainda preciso estudar muito mais (Estudante 1, 2016).*

*Preparada, não. Eu tenho base, assim, que se eu tiver que fazer... eu me desembolo assim. Mas eu sei, por exemplo, dar referência. São coisas que eu leio, que eu estudo, que eu ouço. Eu vou e falo assim: 'olha é a história do negro, sobre mitologia africana, sobre mitologia afro-brasileira.' Então eu consigo trazer algumas coisas. Agora falar que eu estou preparada para dar aula de história e cultura afro-brasileira... nossa é muita coisa (Estudante 2, 2016).*

*Não, não me sinto. Se precisar trabalhar isso e é necessário, por quais caminhos que eu vou... Eu acho que primeiro que vai ser uma abordagem rasa infelizmente. É como o professor polivalente, nunca ele vai conseguir saber todas as linguagens, mas pelo menos um caminho assim ele vai conseguir. Então estas experiências que eu tive e que continuo tendo, eu acho que é um caminho para eu conseguir lidar com isso. (...)Posso também ao mesmo tempo se, no cronograma tem esta parte para fazer, chamar alguém que saiba muito mais do que eu. E chamar alguém do movimento negro para falar. Porque também é perigoso a gente trabalhar no sentido folclórico, sabe? (Estudante 5, 2016).*

Os/as estudantes dizem que conseguiriam trazer algumas coisas da temática, mas não se sentem totalmente seguros. Um/a dos/as estudantes até propôs realizar convite para uma pessoa ligada ao movimento negro para fazer atividades na escola.

O/a estudante que disse estar preparado/a justificou seu preparo a partir de seus estudos e não a partir da universidade. Para ele a temática racial aparece não só como tema de pesquisa, mas como tema de vida.

*Me sinto novamente [preparado/a] porque é um tema em que eu me debrucei. Eu li e leio bastante sobre isso porque este é meu tema de pesquisa de vida. Se não fosse, se fosse só pela graduação, com certeza eu não me sentiria (Estudante 4, 2016).*

Uma questão levantada por este/a estudante foi em relação à importância de se ter uma formação em educação para as relações étnico-raciais e para o trabalho das culturas afro-brasileiras e africanas, para que se possa realizar uma crítica dos materiais didáticos disponíveis na Educação Básica. Ele/a relata que teve contato com materiais muito ruins, com informações incorretas, imprecisas, carregadas de preconceitos. Isso mesmo em livros que se dizem de acordo com a Lei 10.639/2003.

*Então tem esta questão do material que até para alguns materiais didáticos os professores e professoras que têm mais acesso, se uma pessoa não tiver discernimento, não tiver uma formação básica, ela pode dar uma formação, para as estudantes e os estudantes, ruim. É uma formação que ela não é só ruim, porque ela é fantasiosa, mentirosa, porque muitas das coisas que estão em alguns livros, elas são... eu fico pensando 'nossa quem fez este livro' (Estudante 4, 2016).*

Desta forma, compreendemos que sentir-se preparado/a para atuar na Educação Básica envolve também conseguir realizar análise crítica do material didático, problematizando materiais que ainda tragam preconceitos e inverdades sobre a história da população negra na diáspora. Também é preciso saber identificar e problematizar músicas, peças de teatro, obras de arte que tragam a intolerância, o preconceito, o racismo.

Apesar da insegurança ainda fazer parte da maioria dos relatos, foi possível constatar que as experiências nos coletivos negros universitários, nos projetos de extensão relacionados à temática e nas pesquisas de TCC, também sobre a temática, foram fundamentais para que os/as estudantes pudessem enumerar algumas possíveis atuações na Educação Básica, abordando as culturas afro-brasileiras e africanas.

#### **5.2.4 Pesquisa e Extensão na temática étnico-racial**

No processo de análise das entrevistas foi possível identificar que os/as estudantes negros/as tinham como temática do Trabalho de Conclusão de Curso

(TCC) a questão étnico-racial, buscando compreender o teatro negro, repensando a categoria negro/a como uma categoria de afirmação política e cultural. Nos depoimentos os/as estudantes negros/as relataram que pretendem abordar as questões sobre racismo e buscam propostas tanto teatrais quanto de práticas pedagógicas de enfrentamento do mesmo.

*(...) a minha proposta de TCC foi exatamente esta, como que eu posso fazer qualquer tipo de abordagem de enfrentamento ao racismo ou qualquer discriminação dentro da sala de aula? (Estudante 1, 2016).*

*Semestre que vem eu vou fazer o TCC do bacharelado e na minha justificativa do projeto de pesquisa de bacharel eu falo que a minha principal justificativa é porque eu não me senti representada durante todo o curso. Eu quero fazer este espetáculo e este artigo falando sobre teatro negro e hip hop porque numa escola de artes, a gente não é representado, em nenhum momento, assim (Estudante 2, 2016).*

*Acredito que o meu trabalho de conclusão de curso que é sobre a história do teatro negro a partir da atuação dos Crespos, dos coletivos negros e das Capulanas, começou a se desenhar em 2013 e muito a partir deste caminho, das pessoas que eu conheci dentro do Ilú (Estudante 4, 2016).*

Nas pesquisas para a realização do TCC os/as estudantes passam a aprofundar os conhecimentos sobre o campo das relações étnico-raciais, sobre o processo histórico dos negros/as na diáspora e sobre a cultura afro-brasileira e africana. Quando questionados sobre conceitos como raça, etnia, racismo, dizem que o entendimento destes conceitos foi fundamentado para a construção do TCC:

*Sim,[saberia conceituar termos como raça, racismo, etnia, preconceito, discriminação] porque eu estou tratando disso no meu TCC. A Nilma<sup>36</sup> com aquele texto dela, eu falei assim ' que bom que alguém fez isso, gente!' (Estudante 1, 2016).*

*Eu consigo, conceituar estes por uma linha de pesquisa que eu desenvolvi que está muito relacionada ao meu Trabalho de Conclusão de Curso. Então conceitos como raça, racismo, foram conceitos que eu comecei a me interessar por eles e de pesquisar raça (...). Eu conceituo no meu trabalho de conclusão através da sociologia e da antropologia. A minha conceituação dos termos que você pergunta de raça, racismo, etnia, vem muito por leituras que eu*

---

<sup>36</sup> GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: **Educação antirracista caminhos abertos para a lei 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005, p. 39-62.



*fiz enquanto pesquisador destas temáticas que são leituras principalmente de sociologia e de antropologia e algumas de educação do que o que eu aprendi dentro da universidade (Estudante 4, 2016).*

A participação em projetos de extensão universitária também tem contribuído para a formação destes/as estudantes/as na temática racial. Nestes projetos, os/as estudantes além de realizarem estudos relacionados à temática, também realizam ações junto à comunidade, professores/as e alunos/as da Educação Básica.

*E participo de um grupo de extensão de Contos de Mitologia (...) que a gente trabalha com as mitologias africanas, mitologia afro-brasileira, grega e indígena. Dentro deste grupo a minha pesquisa é mais voltada para literatura afro-brasileira, dramaturgia e mitologia. É o que me ajudou muito na formação aqui dentro. É um projeto de extensão. (...) Ele oferta uma oficina de contação de histórias para professores, aí a gente que é bolsista, das várias funções que a gente desempenha, a gente faz contação de história na escola pública, depois das contações de história a gente faz um bate papo. Isto já me aproxima da escola. A gente também trabalha com a formação de professores em contação de histórias. Temos que fazer um planejamento de uma oficina. Temos que fazer uma pesquisa de uma oficina. Temos que saber quem é o nosso público alvo. E esta oficina ela tem carga horária de 20 horas. Então no projeto de extensão eu sou muito mais ligada à docência do que dentro do próprio curso (Estudante 1, 2016).*

Um/a dos/as estudantes relata que o entendimento da lei 10.639/2003 veio a partir dos estudos na participação de um projeto de extensão. E que a partir disso o/a próprio/a estudante resolveu desenvolver um projeto final de uma disciplina tomando como referência essa legislação.

*Eu descobri que existia a Lei 10.639 no projeto de extensão, até eu cheguei no sexto período, sem ter ouvido falar da existência desta lei. Quando eu fui para o projeto de extensão, descobri que ela existia e dentro da disciplina Projetos Especiais na Educação (...) somos nós que levamos projetos que a gente quer desenvolver dentro ou fora do espaço acadêmico, de preferência fora do espaço acadêmico, em diálogo com a comunidade. E eu falei com o professor que eu tinha muita vontade de trabalhar com a lei e aí ele levou teses, ele levou filmes, ele levou música, levou um monte de coisas pra gente trabalhar, mas é uma disciplina que parte do desejo do aluno (Estudante 1, 2016).*

O conhecimento da Lei 10.639/2003 trouxe para os/as estudantes outras perspectivas para se pensar a cultura afro-brasileira e africana, buscando novas formas de se pensar o teatro.

*A contação de história, que é o foco deste projeto, auxilia muito o professor no ensino. O trabalho com a contação de histórias e também a inserção das mitologias. As mitologias acho que teríamos que ter aqui no curso de teatro e a gente não tem um trabalho com mitologias. Recentemente, semestre passado foi o primeiro semestre que teve uma disciplina de contação de histórias, desde que eu entrei no curso. E isso tem me ajudado muito, principalmente a mitologia afro-brasileira e africana para quebrar certos preconceitos em torno da cultura negra, tem me ajudado muito (Estudante 2, 2016).*

O estudo da história e cultura afro-brasileira e africana é apontando como forma de quebrar preconceitos sobre a cultura dos/as negros na diáspora. Em outro momento, a religião de matriz africana é citada como fonte de aprendizagem. No entanto, surge o questionamento de como transformar todas as vivências em ações pedagógicas, ainda mais diante dos muitos preconceitos ligados às culturas afro-brasileira e africana.

*Estar dentro da religião está me ajudando muito, mas o que eu questiono no meu TCC, é como transformar todas estas vivências e descobertas em ações pedagógicas. Eu acho que o “quê” da minha questão é isso. Como é que eu estou digerindo isto tudo que está aqui dentro, mas transformar em ação pedagógica. Como fazer? Sabe? É uma questão pra muitas pesquisas na minha vida. Ainda mais quando você vai direto para uma escola pública e aí você leva... ‘vou levar mitologias africanas, aí você vai falar de orixá. Até conseguir falar esta palavra e ser ouvida sem ser rechaçada, tem um caminho. Eu preciso descobrir este “pré”, sabe, ainda (Estudante 1, 2016).*

As pesquisas realizadas para os trabalhos de conclusão e a participação em projetos de extensão constituem importantes meios para formação dos/as estudantes sobre a temática étnico-racial, no tocante ao entendimento de termos e conceitos, no estudo dos processos históricos de racialização, no entendimento da legislação da área. Ao que parece, isto fica circunscrito ao interesse dos/as próprios estudantes.

*No meu TCC eu estou falando disso, como que uma escola de arte não dialoga com questões sociais, com alunos que estão aqui o*

*tempo inteiro falando sobre isso. É como se tivesse um tampão nos ouvidos, sabe? E se a gente não movimentar, se a gente não pressiona para falar sobre, não existe (Estudante 1, 2016).*

Se pensarmos que nem todos/as estudantes terão a oportunidade de participar de um projeto de extensão, que muitas vezes irão passar pelo percurso escolar sem ter contato com a legislação da temática racial, mais uma vez reforçamos que é preciso uma reestruturação curricular que contemple todos/as os/as estudantes em sua diversidade e possa trazer o entendimento sobre a temática para que os/as futuros/as professores/as atuem na Educação Básica em consonância com a legislação vigente.

### **5.2.5 Percepção de estudantes sobre a temática étnico-racial nos currículos**

Nos diversos relatos os/as estudantes afirmaram que a educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana não aparecem de forma explícita nos currículos. Não há uma percepção de que os currículos tenham sido reestruturados a partir das leis 10.639/2003 e 11645/2008. E mesmo esta legislação não foi abordada como conteúdo das disciplinas:

*Ela [a Lei 10.639/2003] já tem também quase dez anos e absolutamente nada foi feito em relação à mudança de currículo, contratação de professor ou mudança de bibliografia (Estudante 4, 2016).*

*Eu descobri que existia a Lei 10.639 no projeto de extensão. Eu cheguei no sexto período, sem ter ouvido falar da existência desta lei (Estudante 1, 2016).*

*Eu só fui ter contato com isso, depois. Assim, no quarto ano, no quinto ano, porque muitos grupos de alunos mesmo aqui começaram a questionar isso, por exemplo (Estudante 5, 2016).*

*Nenhuma das duas foi abordada. Tanto a 10.639 quanto a 11.645 elas não foram abordadas no plano de aula de nenhuma das disciplinas, o máximo que aconteceu é que nós estudantes negras e negros, que eu tenho contato, pesquisamos isso e compartilhamos com a sala. Mas isto nunca foi uma determinação institucional (...) Quando a gente pauta estas questões, e a gente pauta a nossa falta de formação em relação a estas legislações o que acontece é dizer que a episteme será mudada. No entanto esta episteme não é mudada, porque os professores e professoras até agora contratados e principalmente, as pessoas que são concursadas aqui, elas não têm o mínimo de formação para abordar a 10.639 e a 11.645. Isso nunca foi assumido (Estudante 4, 2016).*

A percepção é de que ainda não aconteceram ações significativas para efetivação de mudanças curriculares. São relatadas ações de questionamento pelos/as estudantes sobre a mudança da estrutura curricular e a resposta recebida fala da intenção de se mudar a episteme, ações que, segundo os/as estudantes, ainda não foram concretizadas.

Os currículos são descritos como eurocêntricos e sem abordagem à história e cultura afro-brasileira e africana. Os/as estudantes citam, por exemplo, a ausência de estudos sobre o teatro negro no Brasil, a ausência de reconhecimento de diversas manifestações culturais como tradições ligadas à cultura afro-brasileira.

*(...) a gente tem um bloco inteiro de estudos sobre Nelson Rodrigues. Por quê? Nelson Rodrigues na verdade nem me representa porque ele era tão machista. (...) Ele é importante autor da dramaturgia brasileira, a gente tem que saber que ele existe. Mas porque que eu não sei que o Abdias Nascimento existe? Isto é de se pensar o racismo institucional que a gente vive aqui dentro da universidade. Porque que estas pessoas são apagadas, porque que tem tantos teóricos que a gente sabe o nome e se perguntarmos sobre um teórico negro? Você procura na sua cabeça... não é uma coisa que você fala assim 'ah um teórico do teatro: Stanislavsky, Grotowsky. E Leda Martins? A gente não sabe, não estuda... (Estudante 2, 2016).*

*Não fala do Teatro Experimental do Negro. Não tem nenhuma disciplina que contemple Boal. A gente tem uma disciplina que fala de Bertold Brecht. O nosso ensino é completamente etnocêntrico, europeu, tudo que vem lá de fora. Tudo o que vem lá de fora é muito mais importante do que o que tem aqui. A gente não tem capoeira. Eu quero estudar, por exemplo, se existem outras manifestações brasileiras, afro-brasileiras, ou não, que possam me auxiliar no trabalho corporal. Eu não vou ficar trabalhando só ação física a partir do conceito de Stanislavski ou de Grotowski. É completamente assim, a nossa ligação é direta com a Europa (Estudante 1, 2016).*

*Eu também falo assim, eu fiz uma disciplina de teatro brasileiro, em nenhum momento foi citado o Teatro Experimental do Negro (Estudante 2, 2016).*

Como é possível que uma disciplina sobre teatro brasileiro não faça nenhuma menção ao Teatro Experimental do Negro e outros grupos de teatro negro e manifestações afro-brasileiras? Para os/as estudantes, a universidade não se preparou para receber os/as estudantes negros/as, que ingressaram em maior número, principalmente pela instauração das ações afirmativas. Para eles/as, a universidade não se preparou para as reivindicações destes/as estudantes por representatividade no currículo.

*A escola precisa se preparar para receber estes alunos. A escola está totalmente preparada para trabalhar com Meyerhold, para trabalhar com Grotowski, mas gente cadê a nossa preparação corporal a partir do que a gente tem aqui (Estudante 1, 2016)?*

A temática étnico-racial vai aparecer em alguns trabalhos apresentados por estudantes. É relatado que alguns/mas estudantes abordavam o assunto em trabalhos finais de disciplinas em formato de ensaios, artigos ou seminários.

*Então teve algum momento, que eu peguei para mim que eu sempre ia falar sobre mim, já que na universidade não ia ter questões voltadas para a população negra. E como era importante, era uma coisa que eu queria saber, eu levava isso. Então o que eu aprendi dentro da universidade sobre as questões étnico-raciais, não veio de forma nenhuma por causa das matérias, das professoras e professores das instituições, veio muito mais a partir das pessoas negras que se interessaram pelo assunto (Estudante 4, 2016).*

*E nestas matérias que eu participei, não houve iniciativa do professor trazer. Às vezes aconteceu, por exemplo, em alguns trabalhos dos alunos, elas aparecerem (Estudante 3, 2016).*

Os/as estudantes relataram a realização de ações/intervenções artísticas relacionados à questão das relações étnico-raciais, como trabalhos finais em disciplinas voltadas para a prática em teatro. Na disciplina Projetos Especiais em Educação foram realizadas, como trabalho final, duas intervenções citadas nas entrevistas. Na primeira a intenção era denunciar o genocídio<sup>37</sup> da juventude negra e foi realizada uma intervenção urbana com atores e atrizes negros/as em uma praça de um bairro considerado de elite.

*Eu pensei numa intervenção que se chamou Intervenção Corpos Negros na Savassi, que foi meu projeto dentro da disciplina Projetos Especiais em Educação. Que era uma denúncia do genocídio da juventude negra. Aí a Savassi é uma praça, é um bairro aqui de Belo Horizonte, classe média alta em que negro só está lá porque está transitando para trabalhar. E aí a gente fez no horário do almoço esta*

---

<sup>37</sup> O Mapa da Violência 2016 traz relevantes dados para se entender o que vem sendo chamado de genocídio da juventude negra:

“se no ano de 2003 foram cometidos 13.224 Homicídios por Arma de Fogo na população branca, em 2014 esse número desce para 9.766, o que representa uma queda de 26,1%; em contrapartida, o número de vítimas negras passa de 20.291 para 29.813, aumento de 46,9% (p.55)”. “A vitimização negra no país que, em 2003, era de 71,7% (morrem, proporcionalmente, 71,7% mais negros que brancos), pula para 158,9%, em 2014 (p.60)”. “Característica marcante dos Homicídios por Arma de Fogo é a elevada masculinidade de suas vítimas: 94,4% das vítimas, em 2014, foram homens; além de ceifar a vida, de forma preferencial, da juventude: em 2014, os jovens de 15 a 29 anos representavam, aproximadamente, 26% da população do país, mas essa faixa é responsável por 60% das vítimas dos Homicídio por Arma de Fogo acontecidos nesse ano (p.72)” (Waiselfisz, 2016).

*intervenção com vinte pessoas negras, de vários lugares que demarcavam o corpo no chão e colavam um lambe dentro do corpo (Estudante 1, 2016).*

No segundo relato, a intenção era criar um espaço para o debate sobre o ensino eurocêntrico e mostrar os trabalhos e pesquisas de estudantes negros/as em diferentes cursos na área de arte.

*A disciplina que eu faço Projetos Especiais em Educação, a gente trabalha com o ensino não-formal e é muito bacana esta disciplina porque, por exemplo, eu pude desenvolver um projeto aqui na escola de Belas Artes sobre o ensino eurocêntrico da escola. Eu e mais um colega meu, conseguimos juntar alunos negros dos cursos de dança, artes visuais, teatro, TU e o cinema de animação, que tem uma produção artística voltada para a cultura negra, negritude, denúncia. E aí a gente fez um dia e chamou Belas Artes Negras (Estudantes 2, 2016).*

Em outro momento, um/a estudante relata sua percepção sobre como a cultura afro-brasileira aparece em algumas disciplinas, não sendo explicitamente classificada enquanto tal, mas trazendo elementos destas manifestações.

*Corpo e Expressão I, no primeiro ano trazia as matrizes, por exemplo, da dança afro pra gente trabalhar base, pé, raiz, enraizamento. Mas que tinha as danças populares brasileiras como danças de chão, de terreiro, então como que o nosso pé, o trabalho acadêmico que vem olhar a dança que acontece, ele sistematiza e tenta desvendar isso anatomicamente, com a dinâmica do corpo, para você, em sala de aula, trabalhar com os alunos e falar 'está vendo, isto é'... e daí, por isto que eu estou falando que a relação não é direta. Não é assim 'vamos trabalhar agora', mas dentro aqui do curso ela é salpicada e não sei se isso é bom ou ruim, por um lado é bom, mas por outro é ruim, porque se você não junta lé com cré, né, daí ferrou. Mas se você consegue fazer as pontes daí é muito potente, porque daí você está permeado disso (Estudante 5, 2016).*

Segundo o/a estudante, no relato acima, a abordagem da temática se deu a partir da atuação de uma professora específica, que tem pesquisado sobre manifestações populares brasileiras.

No que diz respeito às disciplinas intencionalmente voltadas para a temática afro-brasileira, aparece nos relatos algumas preocupações, como a carga horária da disciplina; o fato de não terem concursos para professores/as com formação e pesquisa na área; a questão de se evitar discussões sobre racismo e as violências

sofridas pela população que mantém tradições afro-brasileiras, principalmente às relacionadas às religiões de matriz africana.

*E na disciplina da Performance: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena teve a vivência com a capoeira com o rapaz não negro e a vivência é assim, a aula é de cinco e quarenta às seis e meia, a gente tratou de capoeira. Na outra aula a gente vai falar sobre umbanda de cinco e quarenta às seis e meia (Estudante 1, 2016).*

*Esta disciplina, Performance: História e Cultura Afro-brasileira, trabalha de uma maneira muito rasa e não nos dá embasamento para isto entrar no nosso plano de aula, por exemplo. (...) Estamos falando sobre cultura afro-brasileira nesta disciplina e ela [a professora] não quer discutir sobre o racismo, sendo que estas manifestações culturais passam todos os dias por discriminação. Então a gente tem que discutir sobre isso. Só que não é discutido. É muito raso, assim (Estudante 2, 2016).*

No trecho acima é evidenciado o fato dos/as estudantes desejarem um trabalho mais aprofundado sobre as culturas afro-brasileiras e africanas, mas também sobre a educação das relações étnico-raciais, na medida em que no processo histórico a população negra e suas manifestações sofrem com diversos tipos de violências raciais. O/a estudante repele o discurso de que somos todos humanos e por isso somos todos iguais.

*E ela tem uns discursos, assim, que são complicados, sobre sermos todos humanos, e isso é complicado. Biologicamente somos todos humanos, mas somos discriminados e enquanto houver discriminação, enquanto houver racismo, nós somos negros e as outras pessoas são brancas. Seria lindo o mundo ideal onde todos somos humanos e... nós também queremos isso, que todos sejam iguais. Só que não, ainda somos discriminados, ainda sofremos racismo. Então não é igual. Onde que está a igualdade. Não se tem esta discussão em uma disciplina que fala sobre cultura afro-brasileira e indígena. Também não fala sobre a dizimação dos indígenas. Eles estão morrendo, eles estão sendo apagados e a gente vai escutar sobre a cultura deles, 'que lindo o grafismo que eles fazem no corpo', mas eles estão morrendo e não tem uma discussão (Estudante 2, 2016).*

Em contrapartida, os/as estudantes relatam empolgação com o acesso à disciplina de formação transversal ministrada por mestres e mestras de tradições afro-brasileiras. Em um dos relatos, é citada a disciplina Saberes Tradicionais do Povo do Axé, que foi ministrada por três mestras, sendo uma do Candomblé, uma da Umbanda, uma do Reinado e pelo mestre Pai Ricardo. Para o/a estudante foi uma disciplina muito importante em sua formação.

*Se fosse para eu analisar qual foi a disciplina mais importante que tive dentro do curso, foi esta vivência. Porquê? Eles levavam pra gente as vivências que eles têm dentro do terreiro ou dentro do reinado. Eu vi uma mulher negra, dentro da universidade falando sobre o povo negro dentro do Brasil e resistência. Porque até então eu via na escola básica que o negro era escravo, ponto. E aí ela veio falar de resistência. Ela veio falar das histórias destes povos negros, de como eles guerrearam. E é uma mulher do reinado. Ela tem propriedade para falar daquilo (Estudante 1, 2016).*

Em outro trecho, do mesmo relato, o/a estudante revela que as mestras e o mestre da citada disciplina trabalhavam a partir de outro lugar, uma nova forma de transmissão do conhecimento, por meio da vivência. Assim, consegue perceber uma nova epistemologia.

*O Pai Ricardo ele trabalhou com a gente toda e estrutura de hierarquização e as mitologias que eles usam dentro do terreiro de Umbanda. O material didático dele foi esta guia ((mostra a guia pendurada no pescoço)). Ele falou assim, 'gente o nosso material didático vai ser este porque eu quero que vocês vivenciem e percebam como que as pessoas vão olhar pra você a partir deste fio de contas.' E o que que é este fio de contas? E aí o espaço da sala ele transformou em um espaço de terreiro, que quando entrássemos, tínhamos que cumprimentar os mais velhos, cumprimentar os atabaques, e pedir licença no portal de entrada que é licença para Exu. A didática que ele trouxe é uma outra epistemologia, sabe? Outro modo de você ensinar o respeito, outro modo de você ensinar sobre ervas, outro modo. Fantástico! (Estudante 1, 2016).*

Em outro relato, o/a estudante participou de uma disciplina de formação transversal de Congado, que foi ministrada por mestres do quilombo dos Arturos. A participação nesta disciplina foi considerada uma experiência maravilhosa e muito rica em conhecimento.

*Para você ser professor, independente de estudar em sala de aula, você tem que ter vivência. Você vai lá ver de perto as coisas. Você vai ler o que outra pessoa escreveu, você vai ler também, mas você precisa ver, sentir, porque impressão de outras pessoas, são impressões de outras pessoas, ainda mais a partir da cultura popular, do que é visto, porque muita gente escreve sobre as manifestações. Mas como é a manifestação a partir dos seus olhos. (Estudante 2, 2016).*

A partir das análises das entrevistas foi possível identificar na percepção dos/as estudantes que o currículo ainda não foi reestruturado para contemplar a temática. Eles/as sentem que o currículo ainda é muito eurocêntrico. Também revelam descontentamento com a falta do debate sobre racismo e preconceito racial. Apesar de não ser considerado satisfatório pelos/as estudantes, a temática não é



totalmente ausente nos cursos, haja vista a disciplina optativa *Performance: História e Cultura Afro-brasileira*, na UFMG, e a disciplina *Laboratório de Expressões Culturais do Brasil*, na UNESP.

Um ponto importante a ser destacado é que foram entrevistados/as estudantes do último ano da Licenciatura em Teatro, que contaram suas experiências ao longo de suas trajetórias, e pelos relatos foi possível identificar que ocorreram mudanças de docentes nas disciplinas posteriores ao período em que cursaram as mesmas, o que pode significar que algumas abordagens possam ter mudado e passado a contemplar mais a temática. No entanto, ao analisarmos o currículo, a ausência da temática nas ementas deixa em aberto e dependente da vontade dos/as docentes das licenciaturas.

### **5.3 Propostas de abordagens e metodologias de formação inicial para professores/as de Teatro em educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**

Foram entrevistados dois professores e uma professora. Da UFMG, entrevistamos o professor Ricardo Carvalho de Figueiredo que aparece, nos anais da ABRACE e em periódicos como uma referência do curso de Licenciatura em Teatro, da instituição, no trabalho com formação de professores/as de teatro. O professor não trabalha diretamente com a questão racial, mas tem sido um grande apoiador, nas disciplinas que ministra e nos projetos que coordena, dos alunos e das alunas negras que querem realizar atividades relacionadas à temática racial.

Da UNESP, foi entrevistada a professora Carminda Mendes André, que figura como uma referência no ensino de teatro e trabalha na formação de professores/as de teatro no curso de Licenciatura em Arte Teatro. A professora tem realizado atividades de pesquisa junto a manifestações da cultura afro-brasileira, como a congada, por exemplo.

O terceiro entrevistado foi o professor Zeca Ligiéro, da UNIRIO, que, apesar de não ser de nenhuma das instituições pesquisadas, foi selecionado por ter reconhecida pesquisa sobre a cultura afro-brasileira e africana na interface com o teatro. O professor trabalha na graduação em teatro e tem importantes obras que falam sobre a complexidade das performances culturais afro-brasileiras. O professor propõe um Outro Teatro em contraposição ao teatro eurocêntrico.

O roteiro para a entrevista semiestruturada contou com dez questões que foram ampliadas ao longo da conversa. As questões versavam sobre a experiência enquanto formador/a de professores/as de teatro, a experiência com a temática racial, passando pela formulação de um possível perfil de professores/as de teatro, culminando com proposições de reestruturação do currículo e a possibilidade de uma pedagogia teatral que abordasse particularmente a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

A transcrição das entrevistas foi realizada pela pesquisadora, constituindo-se em um momento de escuta, que pode ser considerado uma pré-análise e que juntamente com a leitura exploratória, resultou nas seguintes categorias:

#### **Quadro 5 – Categorias de análise das entrevistas com docentes**

Trajetória de vida enquanto constituição do saber docente

Projetos de extensão e práticas pedagógicas

Novas epistemologias

Outro Teatro

#### **5.3.1 Trajetória de vida enquanto constituição do saber docente**

No início das entrevistas os/a docentes foram questionados/a sobre a experiência com a formação de professores/as. A ideia inicial era compreender há quanto tempo estavam trabalhando na área. No entanto, as respostas nos levaram além, trazendo importantes informações sobre como as trajetórias de vida e os percursos de construção das experiências no âmbito da educação foram fundamentais para a formação docente dos/a entrevistados/a. Da mesma forma, é a partir de encontros de vida que estas trajetórias vão se deparar com a temática racial e emergirá uma busca pela construção de conhecimentos na temática.

O professor Ricardo formou-se em Licenciatura em Artes Cênicas na UFOP e logo que se graduou teve a possibilidade de trabalhar como professor substituto no mesmo curso e na mesma universidade. Para ele, a participação em projetos de extensão foi fundamental para a sua formação durante a graduação e também nesta experiência enquanto professor substituto, com projetos para pensar em “sair da universidade, sair da sala de aula, do espaço físico e ir para a cidade”, buscando a

construção de relações educativas com os cidadãos. Depois o professor atuou como docente na Educação Básica, até que ingressou como professor efetivo na UFMG, no curso de Licenciatura em Teatro. O contato com a temática racial veio da prática, a partir da demanda em situações específicas. Como exemplo, o professor cita um projeto de extensão, coordenado por ele, na Educação Infantil em uma escola municipal de Belo Horizonte, que tem parceria com uma professora negra que realiza projetos com a temática afro-brasileira.

Desta forma, Ricardo e os/as estudantes que participam deste projeto de extensão se reúnem para trabalhar as questões pertinentes à temática com base em teorias da área. Outro exemplo citado pelo professor foi em relação a bolsistas do PIBID, que ao chegar na escola pública de Educação Básica constaram que a maioria dos/as alunos/as era de negros/as e perceberam como a cultura e as identidades destes jovens eram descartadas e resolveram fazer projetos a partir da Lei 10.639/2003. Ricardo em conjunto com os/as bolsistas, passou a pensar em como fazer isto por meio do teatro.

As situações vivenciadas nos projetos e nas disciplinas trazem a temática para a discussão e o professor Ricardo mostra-se aberto a buscar subsídios teóricos para auxiliar estudantes da Licenciatura. No entanto, o professor afirma que a temática não aparece, de início, nos planos de ensino, como foco.

A professora Carminda formou-se em Bacharelado em Teatro pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, e conta que começou a dar aula de formação de atores antes de concluir o curso, no quarto ano. A professora ressalta que mesmo exercendo durante muito tempo as funções de diretora e atriz, o lugar de professora sempre esteve presente, pois não parou de lecionar desde que começou. Para a professora, toda a sua formação na graduação foi eurocêntrica e o contato com a temática racial se deu a partir do ingresso como docente na UNESP e do encontro com o professor Alberto Ikeda. Este professor ministrava a disciplina Folclore, que depois passou a ser chamada de Cultura Popular, e levava os/as alunos/as para as festas populares, como a Congada, Festas de Reis, Festa de São Benedito, entre outras. Carminda relata que foi acompanhando o professor Ikeda e os/as alunos/as, em uma Festa de São Benedito em Aparecida que ela despertou para a arte afro-brasileira. Para ela foi uma experiência muito forte, e, a partir disso,

aos poucos, passou a pesquisar expressões culturais, festas religiosas, não só de influência afro-brasileira, mas também ameríndia.

O professor Zeca iniciou suas atividades docentes muito jovem, dando aula para o antigo ginásio, trabalhando com Hilton Carlos de Araújo, considerado como um dos pioneiros do teatro na educação. Na época em que a arte foi aprovada na educação, no currículo escolar, como um programa do governo federal, o professor passou a trabalhar com formação de professores/as no antigo Serviço Nacional de Teatro, SNT. Neste período, na década de 1970, o professor relata que não tinha relação com as tradições africanas. Ele conta que, na zona sul do Rio de Janeiro, onde trabalhava, havia poucos alunos/as e professores/as negros/as e o tema não era abordado. O professor graduou-se em Direção Teatral pela UNIRIO, em 1972.

O contato com a cultura afro se deu quando Zeca foi trabalhar com grupos de teatro amadores em São Gonçalo (na época era um distrito de Niterói, atualmente é um grande município). Lá o professor percebeu que em torno de oitenta por cento dos/as participantes eram negros/as e como sempre teve interesse em criar espetáculo a partir dos atores/atrizes, e estes/as eram negros/as, as questões da cultura afro emergiram, bem como as questões dos preconceitos, das opressões. Neste contexto foi montado o espetáculo Realidades e Lendas de São Gonçalo, que depois virou um livro.<sup>38</sup> Foi assim que começaram as pesquisas em torno da cultura afro-brasileira, que já resultou em importantes publicações, as quais constituem referências para o trabalho com a temática afro-brasileira.

Nos três casos analisados, o contato com a temática racial não partiu do currículo ou de uma política de formação na temática racial. Surgiu da necessidade de se trabalhar a temática pela demanda, a partir de situações de contato com a população negra e também em contato com profissionais que pesquisavam a temática.

Partindo desta constatação poderíamos questionar quantos professores universitários, com formação eurocêntrica, vão passar pela vida acadêmica, trabalhar com estudantes sem ter este despertar para a temática étnico-racial? E quantos estudantes dos diferentes pertencimentos raciais passarão pela formação de professores/as sem ter contato com a temática?

---

<sup>38</sup> Ligiéro, Zeca. **Teatro e Comunidade, Uma Experiência**. 1. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1983.

Cada entrevistado/a elaborou o entendimento sobre um possível perfil dos/as formandos/as em Licenciatura em Teatro. Para a professora Carminda o perfil buscado no curso em que atua é o de um/a professor/a que seja professor/artista e professor/militante, a partir de uma carga grande de história e de questões geradoras, colocando os/as estudantes em reflexão sobre as relações entre arte e política, arte e sociedade, para que entendam que a arte que irão fazer nas escolas e nas oficinas é um reflexo do posicionamento no mundo.

O professor Ricardo considera importante uma formação que vise um perfil de professor/a criador/a, que transforma a sala de aula no lugar de criação, não pensando em ensinar, mas em compartilhar e construir processos de aprendizagem e de criação com os/as alunos/as.

Para o professor Zeca, a discussão sobre as pedagogias vem crescendo e trazendo para o debate “as questões étnicas, da opressão, sobre a mulher, sobre LGBT”. Para o professor, “a rede de possibilidades do ensino do teatro se ampliou enormemente, não somente dentro da escola” como também fora dela. Assim, é possível pensar em um perfil de profissional que trabalhe com todas as inclusões.

Nas entrevistas com os/a docentes foi questionado quais as disciplinas que estavam ministrando, no momento da entrevista, e se a temática étnico-racial faria parte do plano de ensino ou seria abordada de alguma forma.

O professor Ricardo, no período da entrevista, estava ministrando as disciplinas Estágio I e Projetos Especiais em Educação, além de ser o coordenador dos TCC da Licenciatura, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e de um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI). Nestas disciplinas a temática racial e história e cultura afro-brasileira não consta no plano de ensino, mas aparece a partir do interesse e questionamentos de estudantes negros/as, principalmente na disciplina Projetos Especiais em Educação, na qual estudantes negros/as realizam seus projetos na temática racial. Nos projetos de extensão, a temática aparece em algumas situações práticas vivenciadas pelos/as estudantes que realizam atividades em escolas. O professor relata que quando a temática aparece o tipo de atividade e abordagem é pensado de forma muito cuidadosa.

A professora Carminda estava ministrando as disciplinas Jogos e Improvisação I e Teatro e Educação. Com relação à primeira disciplina a professora

disse que a temática não faz parte do plano de ensino, mas aparece, às vezes, “quando vai se criando um espaço de criação e de convívio coletivo e de confiança”, os/as estudantes trazem suas questões. Já na disciplina Teatro e Educação, a professora diz que tem trazido, de uns quatro anos para cá, as questões étnico-raciais, não só afro-brasileiras como também indígenas. A professora cita a legislação da área como um dos motivos para a aproximação. Ela procura uma aproximação maior com a questão dos indígenas, já que há outra professora no departamento trabalhando com as expressões afro-brasileiras, a professora Marianna Monteiro. Em Teatro e Educação, a professora tem trazido o conceito de Epistemologias do Sul, com estudos de textos de Boaventura Souza Santos, como forma de se pensar a pedagogia de outros modos, repensando os modos de produção do conhecimento. É citado, por exemplo, que a cultura afro-brasileira e a indígena têm uma relação muito forte com a natureza, com a oralidade. Assim, a utilização dos textos do Boaventura vão ao encontro de se repensar os paradigmas, entender o entrecruzamento de saberes. Para a professora, a escola atual é monocultural e é preciso discutir a multiculturalidade e buscar novas epistemologias.

O professor Zeca Ligiéro é coordenador do Núcleo de Estudos de Performances Afro-ameríndias (NEPAA)<sup>39</sup>, na UNIRIO, no qual atua há dezoito anos com pesquisas relacionadas às culturas africanas, ameríndias e outras não hegemônicas, estudando tanto as artes performáticas quanto as ritualísticas. Zeca conta que no início houve estranhamento com a criação do núcleo, mas que atualmente tem o trabalho reconhecido. No entanto, ainda há resistência para as propostas ligadas à temática no currículo. O professor propôs a entrada da Capoeira e das performances Afro-ameríndias, mas não entraram no currículo. Um avanço foi a retirada da disciplina Folclore, que para ele acaba por ir por um viés pejorativo, e a entrada da disciplina Antropologia, que vai trabalhar as diferentes origens e princípios. O professor relata que há alguns professores que já trazem esta discussão, mas sem estar formalizado como disciplina. Zeca foi questionado sobre um curso ministrado em 2014, intitulado Ensino e Aprendizagem da Performance Afro-ameríndia. Ele disse que este curso foi ofertado para a pós-graduação, mas que ele sempre tenta também trazer as questões da cultura afro-ameríndia para a graduação. No período da entrevista, o professor estava ministrando a disciplina

---

<sup>39</sup> Para obter mais informações sobre o NEPAA: <http://nepaa.unirio.br/> . Acesso: 19/01/2017.

Percepção e Composição, e relatou que estava trabalhando a disciplina como se fosse Percepção e Composição Afro-ameríndia, que foi trabalhada levando os/as estudantes a pesquisarem suas próprias origens. Para o professor, a disciplina foi muito bem recebida pelos/as estudantes e houve construção de trabalhos muito interessantes, de entendimento da africanidade pelo viés da ancestralidade.

Desta forma, é possível compreender que a trajetória de vida na intersecção com a trajetória docente podem trazer ou não o despertar para a cultura afro-brasileira. Nas entrevistas com docentes nos deparamos com três situações: em uma situação a temática é mobilizada diante de situações específicas; em outra o contato com as manifestações afro-brasileiras tem gerado uma mudança de perspectiva e vem sendo objeto de pesquisas recentes; e, por fim, há uma terceira via que se caracteriza pelo envolvimento orgânico com a temática afro-brasileira, incorporando-a como tema de pesquisa, no planejamento das disciplinas e na produção bibliográfica. Desta forma, cada situação resultou em categoria de análise específica, para aprofundamento dos percursos e perspectivas de trabalho com a temática afro-brasileira.

### **5.3.2 Projetos de extensão e práticas pedagógicas**

O professor Ricardo relata que sua formação foi permeada por atuações em projetos de extensão. No seu entendimento é fundamental na formação de professores/as de teatro a formação educativa em convívio com a comunidade. Para ele, os/as estudantes devem ser levados a refletir em como contribuir com o lugar onde estão e reconhecer “o teatro que não é meu, que é muito mais do outro.”

Ricardo vê uma relação intensa entre a extensão e a formação de professores/as. Para ele, a extensão é o lugar das possibilidades. Diferentemente do estágio, na forma como concebido onde atua, que é muito pontual, tem suas fases e muitas vezes não permite o completo envolvimento dos/as estudantes, em projetos de extensão o/a estudante pode passar um ano inteiro com a mesma turma.

*No projeto de extensão é onde eles reconhecem a escola, passam pelo menos um ano inteiro com a mesma turma, desenvolvendo um projeto de teatro, descobrindo as potencialidades do teatro na escola. Porque são sempre assim, barreiras interessantes de pensar pelo lugar da falta por um lado, mas por outro lado como o da*

*potencialidade. O que é possível fazer com o que a escola oferece (Entrevista, com Ricardo Figueiredo, 2016).*

Para o professor, o PIBID é um programa muito interessante, pois parte de uma formação conjunta: o/a professor/a da Educação Básica em parceria com o/a professor/a do Ensino Superior, formando futuros licenciandos em teatro. E esta formação conjunta coloca o/a estudante em contato direto com a realidade da escola. Ele coordena um grupo de estudantes do PIBID que trabalham com teatro no Ensino Fundamental II, com adolescentes.

A partir desta imersão no ambiente escolar, no PIBID, os/as estudantes relatam diferentes situações e buscam em conjunto propostas de atuações específicas em teatro. Como exemplo, o professor cita o caso de estudantes negros/as do PIBID, participantes de movimento de teatro negro na universidade, que, ao se depararem com o descaso com a cultura afro-brasileira na escola, decidem pensar em propostas:

*E trabalhando no PIBID, eles constataram desde sempre que na escola pública, a nossa escola pública, tem majoritariamente uma população negra e como que isso é simplesmente ignorado pela escola. As práticas culturais, a cultura a identidade destes jovens, como que isso é descartado. Então eles trabalharam no PIBID em 2014-2015 e logo no início claro que eles tinham uma vontade muito grande de levar a Lei 10.639/2003. Passamos a pensar o que o teatro podia fazer. E uma das sugestões, num primeiro momento foi trabalhar, por exemplo, com a história do Chico Rei, texto de Adélia Carvalho. (...) Então eles começaram lendo o texto. Começaram a investigar as relações, o que está para uma determinada cultura, o que foi. Isto pensando em Ouro Preto, esta transição, o Chico Rei capturado na África, trazido para Ouro Preto, em um momento histórico. Pensando nessas relações de criação com os alunos. O que significa este coletivo, a oralidade, o coro, pensando as relações étnico-raciais (Entrevista, Ricardo Figueiredo, 2016).*

Neste relato foi possível identificar como a imersão na escola proporcionou aos/às estudantes o contato com uma realidade na qual a cultura afro-brasileira é silenciada. Esta constatação, aliada ao fato da maioria dos/as alunos/as da escola serem negros/as e terem suas histórias negligenciadas, fez com que os/as estudantes pensassem em projetos para inserir a cultura afro-brasileira. Vale ressaltar que eram estudantes negros/as e que conheciam a Lei 10.639/2003, o que



reflete em um cuidado na escolha da abordagem, de criação conjunta com os alunos/as da escola, buscando um resgate histórico.

O relato acima trouxe como referência um texto de Adélia Carvalho, que desenvolve pesquisas sobre teatro e dramaturgia, cuja dissertação de mestrado foi sobre *Teatro negro: uma poética das encruzilhadas*. Outra referência citada pelo professor Ricardo foi Leda Martins, autora do livro *Cena em Sombras*, que é resultado de sua tese de doutorado.

No PIBID, os/as estudantes vão para a escola e ali entram em contato com alunos/as e professores/as da Educação Básica, fazem planejamentos, refletem sobre diferentes questões e vão se construindo enquanto futuros/as professores/as.

*Então no PIBID, por exemplo, às vezes os alunos quando chegam estão empolgadíssimos e querem oferecer o que eles vivem na graduação, claro porque é um lugar de repertório deles. Eles vivenciaram enquanto atores e querem, também, aplicar, reproduzir o que eles vivenciaram porque acham que aquilo é importante para o aluno da Educação Básica. Só que tem questões anteriores (...) os meninos não se respeitam, eles não se ouvem, então como é pensar este lugar de criação na sala de aula, mas ainda em um patamar de escuta, de respeitabilidade desse cidadão e como transferir isto para a própria escola. Porque muitas vezes só algumas turmas que têm aula de teatro, outras não. Então como tentar fazer reverberar o trabalho da sala para a escola ampliando a apresentação no final do semestre ou de um determinado trabalho? Como tentar trazer esta relação para o cotidiano (Entrevista, Ricardo Figueiredo, 2016)?*

Por meio da atuação prática no PIBID, os estudantes entram em contato com outras questões que permeiam a relação ensino/aprendizagem, descobrindo, muitas vezes, que as técnicas apreendidas na graduação são interessantes para o trabalho do ator e da atriz, mas que muitas não encontram espaço na escola, na sala de aula, onde o teatro assume uma outra configuração como espaço de criação e transformação. Neste sentido, os projetos de criação teatral na escola devem fazer sentido para os/as alunos.

*Como um processo. Por exemplo, os meninos, neste momento, agora, do PIBID, estão fazendo uma criação a partir da identidade dos adolescentes. E estão discutindo a relação do tempo e o título do projeto é *Eu no mundo e o mundo em mim*. E aí uma das questões que eles viram que os adolescentes dessa turma de sétimo ano gostam muito é preencher caderno, tem um pergunta e a cada página tem uma outra pergunta. 'ah, o que você gosta de fazer quando está com tempo livre?' 'quando foi seu primeiro beijo?' Então*

*eles começaram a pegar estas perguntas, já que os meninos gostam de preencher este caderno, e pensar o que a gente pode potencializar para uma temática que a gente está trabalhando no teatro. Nesta semana eles fizeram isto no recreio. É interessante como que os jovens começam a se envolver, porque é uma questão que eles gostam muito, levaram para a escola inteira, os alunos estão preenchendo estes cadernos para eles trazerem depois para a sala de aula e pensar na criação que eles estão desenvolvendo. Então o tempo inteiro nesta conjugação que também é política, no sentido de como a gente democratiza este acesso, que não é para todos, mesmo na escola. Só alguns, têm algum momento, porque o professor de Arte ou é um, quando a gente consegue, dois. Estas relações que perpassam o espaço da sala de aula mas também o espaço da escola (Entrevista, Ricardo Figueiredo, 2016).*

Ricardo também coordena um projeto de extensão, no qual estudantes trabalham em parceria com uma professora de Educação Infantil, dentro de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, situada no campus da UFMG. A professora de Educação Infantil, parceira do projeto, é negra e desenvolve projetos na temática afro-brasileira, algumas vezes datados, como na Semana da Consciência Negra, Semana da Família, mas que sempre está trazendo esta discussão. Neste projeto, os/as estudantes também planejam e desenvolvem atividades a partir de necessidades da escola. Em uma dada situação a professora relatou que uma criança dizia que não queria ser negra, então, os/as estudantes foram pensar em como o teatro podia ser usado nesta situação.

No entendimento de Ricardo, este projeto proporciona uma vivência muito importante na formação de professores/as de teatro, pois

*Muitas vezes o que a gente quer para o nosso aluno que vai ser professor, são coisas que a gente poderia chamar entre aspas de invisíveis. Como que aquele professor sabe aquilo? Como que ele sabe lidar com o aluno? Como que ele lida com esta escuta na esfera da sala de aula, da criação? São lugares que a gente não ensina. Não tem como falar 'faça isso, faça aquilo outro'. Então os alunos vão vendo na prática (Entrevista, Ricardo Figueiredo, 2016).*

Com relação ainda a vivências de práticas pedagógicas, o professor fala do estágio obrigatório, que deve constituir-se em momentos de intensa atenção, para que as práticas sejam pensadas a partir das pessoas com quem se vai trabalhar. Além de trabalhos desenvolvidos dentro da Educação Básica, os estágios também podem ser feitos fora da escola, em situações educacionais.

*Nós já fizemos trabalho em uma ONG que tem os meninos que são recolhidos pelo Conselho Tutelar, as famílias têm vários problemas. Fizemos o trabalho nesta ONG, principalmente, para pensar o planejamento conhecendo as pessoas (Entrevista, Ricardo Figueiredo, 2016).*

A disciplina Projetos Especiais em Educação, ministrada pelo professor, apesar de não conter a temática afro-brasileira na ementa e no plano de ensino, oferece liberdade para os/as estudantes escolherem o tema de seus projetos. O objetivo da disciplina é pensar em projetos de teatro fora da escola. E a partir do interesse de estudantes negros/as têm sido desenvolvidos projetos que abordam as questões raciais e a cultura afro-brasileira.

O professor Ricardo considera importante que o currículo contemple uma disciplina específica sobre história e cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais.

*Hoje nós estamos nesse século XXI, que tanto a diversidade de olhares, de matrizes e das minorias estão colocadas para nós o tempo inteiro, para pensar a Educação Básica, para pensar a formação de professores. Então, não ter uma disciplina com este enfoque é tapar o sol com a peneira. É mesmo deixar excluída esta discussão que está colocada para nós o tempo inteiro, e que a gente vive o tempo inteiro na nossa sociedade, de racismo, de exclusão, de mortalidade (Entrevista, Ricardo Figueiredo, 2016).*

A partir de suas experiências e vivências, ele considera que deixar esta temática apenas como tema transversal, que deve permear todas as disciplinas, tem tido como resultado, no currículo praticado, a ausência de abordagens na área. Ele cita como exemplo a história do teatro que foi colocada no currículo como tema transversal e acaba não sendo efetivamente abordada em todas as disciplinas.

*Então se eu falar que poderia estar de forma transversal nas ementas, no conteúdo programático das disciplinas, eu sei que isto não vai estar de fato. Porque vai depender do professor, o que ele privilegia. O que ele já tem feito. Quando muda [o currículo], até que ponto que muda só no documento e não na prática deste professor. Então vejo a importância neste momento de isto de fato vir em uma ementa específica, para que esta questão esteja presente no currículo como fatia deste território de poder que é o currículo (Entrevista, Ricardo Figueiredo, 2016).*

Ricardo cita o professor Marcos Alexandre, do Departamento de Letras, que também ministra aulas na graduação de teatro, com as disciplinas Teorias do Texto Dramatúrgico e do Texto Espetacular, como importante referência no trabalho com a cultura afro-brasileira. Marcos Alexandre é um dos coordenadores do projeto de extensão Contos de Mitologia. Neste projeto realizam-se oficinas para professores da Educação Básica, não necessariamente professores de Arte, e ainda contação de histórias com mitologias africanas e

*(...) uma discussão muito na linguagem artística e teatral, porque os alunos geralmente são do teatro, para apresentar ao professor [da Educação Básica] o quanto que isto está enraizado em determinadas práticas da nossa sociedade e que as pessoas não percebem (Entrevista, Ricardo Figueiredo, 2016).*

Na análise da entrevista com o professor Ricardo ficou evidente que mesmo que a temática étnico-racial e a cultura afro-brasileira não seja seu tema de pesquisa, tem aparecido com frequência a partir da demanda de estudantes negros/as e do contato com situações de racismo e silenciamento que acontecem nos projetos de extensão desenvolvidos. O que demanda do professor a construção conjunta com seus/suas orientandos/as de formas de abordagem da temática nas diversas atividades.

O que também fica evidente é o quanto que a vivência de práticas pedagógicas na Educação Básica proporciona aos/às estudantes o contato com todos/as os problemas que cercam o meio educacional e demandam pesquisa e planejamento de ações específicas no campo do teatro.

Projetos de extensão, como no caso do PIBID, constituem espaços relevantes para a formação de professores/as de teatro no âmbito das possibilidades de práticas pedagógicas, a partir da realidade, da demanda do público-alvo e dos conflitos. Cabe salientar que nem todos/as participantes destes projetos terão a sensibilidade para perceber as violências raciais sem formação específica na área. Nos casos citados, os/as estudantes perceberam as situações, pois já estavam atuando em coletivos negros, estudando a legislação da área e vivenciando estas violências, devido ao pertencimento racial.

### 5.3.3 Novas epistemologias

A professora Carminda pensa que é possível uma pedagogia do teatro centrada em novas epistemologias, trazendo para a universidade os modos de fazer, os saberes de mestres e mestras de origem afro-brasileira e indígena.

*(...) eu acho que quando a gente se aproxima de artes afrodescendentes, principalmente estas artes coletivas, que é o que estou mais próxima, a gente tem ali uma episteme que é completamente diferente, desde como você faz a educação, do congadeiro, o que é o congado, as relações disso com a comida, com a ancestralidade e com Deus. É outra coisa, e você não pode desvincular uma coisa da outra. (...) tem que chegar aqui na universidade, a gente está lutando para que isso aconteça. Para que eles, os congadeiros, os indígenas, os dançarinos de boi, os mestre de boi, cheguem e sejam professores universitários, para que eles possam apresentar uma nova epistemologia. A gente, no máximo, vai entender, e vai trazer as epistemologias. Aliás eu acho que é isso que devia acontecer na escola. Não adianta você falar 'ah, vamos trabalhar moçambique, vamos trabalhar congo', com uma semana para cada coisa, aí vai ficar a mesma coisa, vai ficar informativo e informativo você perde tudo. Ser congadeiro, você dançar o congo é como você receber uma espiritualidade ali, se você não entender isso, você não dança (...) (Entrevista, Carminda Mendes André, 2016).*

Como uma ação ligada a esta ideia de trazer os mestres e mestras, a professora fala sobre o evento que estava organizando, já citado anteriormente - *Congadas: aquarela de resistência cultural afro-brasileira* - ministrado pelo congadeiro e professor universitário Jeremias Brasileiro.

*O Jeremias Brasileiro, que é um cara da comunidade, um negro da comunidade, que conseguiu ir para a universidade e ele é professor universitário. Ele é o cara que acho que tem maior acervo, que ele foi gravando, de congadas de Minas Gerais. Hoje ele é um mestre de cerimônia. E a gente vai trazê-lo aqui dia vinte, para falar durante o sábado inteiro, para gente, sobre o que que é a congada, as lutas, religiosidade. E ele tem um discurso muito diferente do que a gente tem normalmente na academia. (...) Inclusive ele vai falar sobre o congo na escola, um projeto que ele tem de trabalhar o congo na escola. (...) o congo não é um passo, não é uma música convencional, que a gente fala. É uma outra coisa, uma devoção, está dentro de um evento (Entrevista, Carminda Mendes André, 2016).*

No entendimento da professora Carminda há uma hierarquia de saberes, na qual o pensamento cientificista é hegemônico, branco, eurocêntrico. Ela reforça a

tese de que é preciso a construção de uma nova episteme e coloca o texto Para Além do Pensamento Abissal<sup>40</sup>, de Boaventura Sousa Santos, como uma referência para se pensar em como trazer as epistemologias do Sul para se pensar novas configurações para o currículo.

Carmina defende que a compreensão do currículo, a partir das epistemologias do Sul, exigiria uma mudança na concepção de disciplinas curriculares. Para ela, o ideal seria que não se acrescentasse mais uma disciplina sobre “expressões culturais ou história da afrodescendência brasileira”, mas que a temática estivesse imbricada em conteúdos de todas as disciplinas.

*Primeiro mudando a concepção de disciplina. Se você mantiver, é isso, então é melhor colocar mais uma disciplina chamada expressões culturais ou história da afrodescendência brasileira. Pode ser assim e ela vira mais uma disciplina. Ou, se a gente de fato quer ser contaminado pelas epistemologias do Sul, que as expressões afrodescendentes podem nos trazer, a gente tem que contaminar isso dentro do currículo escolar. (...) Isso é uma coisa que nós inclusive estamos trazendo. A história do teatro da América Latina, muito mais forte, cada vez mais forte que o teatro europeu. O teatro do mundo, multicultural para vir para cá. Queremos que o currículo tenha esta força, esta descentralização europeia, para uma centralidade mais latino-americana, pensando na latino-americana como um lugar de afrodescendência, de hibridismo, com os brancos também e com negros, brancos, índios e todas as misturas que há (Entrevista, Carmina Mendes André, 2016).*

---

<sup>40</sup> Neste texto de Santos (2007) o termo abissal está relacionado à ideia de abismo, que é intransponível. Assim, o pensamento abissal seria o não racional, o que está fora da conceptualização da civilização. O autor divide a produção do conhecimento pelo o que chama de linhas abissais, que seriam duas: este lado da linha e o outro lado da linha, sendo o primeiro ligado ao colonizador (norte) e o segundo ligado ao colonizado (sul). No pensamento abissal a co-presença dos dois lados da linha é impossível. As linhas abissais separam deste lado da linha a ciência, a filosofia e teologia, ficando do outro lado da linha os conhecimentos considerados “incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia” (SANTOS, 2007, p.74). Para Santos (2007), o pensamento pós-abissal é um pensamento de resistência ao abismo. No pensamento pós-abissal a ciência perde a confiança epistemológica e se vê forçada a partilhar o campo do saber com conhecimentos rivais, ou seja, não científicos. Estes conhecimentos não científicos passam a gerar formas diferentes de poder. (SANTOS, 2007, p. 78). O autor defende compreensões híbridas pautadas por uma diversidade epistemológica. Assim, apresenta uma proposta de pensarmos em uma epistemologia do Sul. A co-presença de ambos os lados da linha de forma igualitária é condição para o pensamento pós-abissal. O autor “convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (Ibidem, p.87) A proposta da ecologia de saberes prevê o reconhecimento dos conhecimentos não científico, sem ignorar o conhecimento científico. “A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo” (Ibidem p.87). Nesta perspectiva não há uma hierarquia única, mas sim hierarquias em conformidade com o contexto. A proposta de uma epistemologia do Sul está diretamente ligada ao reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos.

Na entrevista questionamos a professora sobre o fato de que na fala dela podemos identificar a temática sendo trabalhada por ela e mais uma professora de forma mais direta, identificamos alguns eventos relacionados à temática, mas, no entanto, não encontramos no PPP referência explícita ao trabalho com a história e cultura afro-brasileira e a educação para as relações étnico-raciais. Para a professora, esta consciência vem vindo e a ênfase na América Latina parte da ideia de descentralização europeia. É um caminho para “descolonizarmos a nós mesmos, descolonizar os cursos”, caminhando para um momento em que se passará a “ter, por exemplo, um corpo docente híbrido, não temos, nosso corpo docente é praticamente de brancos.”

E pela entrevista é possível perceber que o contato com mestres e mestras torna-se um importante elemento de aprendizado para se pensar o teatro de outras formas, que não o teatro ocidental, centrado no texto dramaturgico. A professora nos relatou uma experiência de formação com um mestre africano.

*Eu fiz um curso com Toumani, é um mestre africano. Ele estudou na França e é filho de um grande ator que já morreu o Sotigui, que era ator do Peter Brook. Peter Brook tem um grupo que é multirracial. (...) E o Toumani (...) traz um teatro completamente diferente do que a gente faz. As matrizes completamente diferentes. O modo de construção do corpo atuante na matriz do teatro que ele dava, era outra coisa. Por quê? Porque é a leitura africana, com corpo africano, que não nos serve inclusive. Porque o corpo africano, em mim serve para algumas coisas outras não. Mas o que é legal é o modo de construção do conhecimento cênico, que aí sim, está em uma episteme por exemplo, a relação deles com a palavra é uma coisa completamente diferente do que a gente trabalha com a palavra aqui. Tem todo um conhecimento de que a palavra que toca no corpo do outro, que é uma coisa ancestral já. (...) As palavras não são só palavras, elas estão atuando em um corpo sutil. A gente nem sabe o que o cara está falando, mas ele está trazendo o quê? Uma episteme completamente diferente. (...) Eu acho que para trabalhar África, epistemologias radicais, temos que trazer os africanos, o teatro africano. Dessa forma vamos parar de falar esta bobagem que teatro nasceu na Grécia, porque os africanos são muito mais antigos do que os gregos (Entrevista, Carminda Mendes André, 2016).*

Neste relato é apontado um aprendizado sobre a tradição milenar africana ligada à oralidade, a toda uma construção em torno do poder e da força da palavra. Há também outros modos de construção da relação do corpo com o espaço. É uma

nova concepção de conhecimento em teatro, que vem a partir do contato com mestres e mestras africanos/as, guardiões deste conhecimento.

Em outro momento da entrevista, a professora Carminda fala um pouco de seu trabalho com intervenção urbana, realizado junto a estudantes, que também constitui-se como espaço para formação.

*Eu vou muito para a rua com os meus alunos. (...) Aqui era um lugar de comunidade negra que foi expulsa pela especulação imobiliária. Mas tem ainda alguns resquícios de negros e cultura africana aqui, inclusive a Camisa Verde e branca é aqui perto, da escola de samba. Dizem alguns que o samba brasileiro nasceu aqui na Barra Funda, no Largo da Banana. Uma vez eu fiz uma intervenção para descobrir onde era o Largo da Banana. Ele está no pé do viaduto. Depois tem uma música do Geraldo Filme que é um negro sambista brasileiro, que conta a história que eles tiveram que sair para dar lugar para o progresso, para o viaduto. Então você vai trazendo isso, e os alunos vão trazendo isso e a gente vai destrinchando. Eu aprendi tudo isso andando pela rua da Barra Funda. Porque nós chegamos aqui faz oito anos. Eu não sabia nada da Barra Funda. Eu não tinha a menor ideia. Então a gente sai na rua para entender que lugar é este, que história é essa. A intervenção urbana tem este lugar. (...) Porque a gente faz a mediação pela arte. Por isso a intervenção urbana. É uma mediação. Você faz uma troca. (...) Cada intervenção tem um jeito de abordar. (...) Arte-educação é formação. Eu acho que hoje eu tenho batido bastante na tecla da formação ética. A arte como formação ética (Entrevista, Carminda Mendes André, 2016).*

No trabalho de campo, como no caso de intervenções urbanas, professora e estudantes atuam diretamente em contato com as pessoas. Agem e sofrem a ação por meio da interação e da interlocução. E nesta troca é relatada a construção de conhecimentos sobre a região onde se situa a universidade, versando sobre a situação da comunidade negra que sofreu desmantelamento por causa da especulação imobiliária, sobre a cultura afro-brasileira em questões relativas ao samba e escola de samba da região, a situação da população de rua, enfim, há um resgate de histórias a partir da oralidade, tendo a arte como mediadora deste processo. Neste sentido, Carminda propõe pensar a arte como formação ética, pautada no respeito e valorização das diferenças.

Carminda enumera relatos de orientandos que enfrentaram problemas ao tentar trabalhar com história e cultura afro-brasileira na Educação Básica. Ela cita dois casos específicos. No primeiro caso, um estudante de mestrado estava trabalhando na escola com música brasileira e passou por diversos tipos e estilos,



mas quando foi trabalhar com música africana e afro-brasileira sofreu grande pressão de pais e mães de algumas religiões cristãs, tendo intervenção até mesmo da direção da escola que pediu o encerramento da atividade. No segundo caso, uma estudante que trabalhava com dança e teatro fez um projeto de cultura afro-brasileira, por meio de danças dos orixás e também das princesas africanas. Foi em um escola de Ensino Fundamental I, com crianças de sete a oito anos, e muitas destas crianças foram proibidas, pelos/as responsáveis, de participar do projeto.

Estas histórias nos ajudam a reforçar o quanto a preparação de professores/as de teatro para trabalhar com a temática na Educação Básica é fundamental. É preciso reconhecer que muitos obstáculos poderão fazer parte da rotina de trabalho com a temática, mas que a persistência e a elaboração de projetos pautados pela consciência histórica e política da situação da população negra no Brasil, tendo a arte como mediadora neste processo de construção, podem resultar em processos de respeito às diferenças.

Trazemos para o debate a proposta de se pensar o currículo dos cursos a partir de novas epistemologias. Incorporando saberes, experiências, modos de fazer ligados a tradições ancestrais, enraizados na constituição de diferentes formas de conhecimento. Levando os/as estudantes a ter contato com diferentes tipos de manifestações artísticas e culturais no próprio local em que permanecem vivas e têm suas formas, cores e crenças. Mas também, trazendo os conhecimentos ancestrais para a universidade, por meio de ações nas quais os mestres e mestras possam compartilhá-los com os/as formandos/as em licenciatura em teatro.

#### **5.3.4 Outro Teatro**

O professor Zeca Ligiéro trabalha com um conceito denominado por ele de Outro Teatro. Depois da entrevista, o professor enviou uma cópia de sua tese para obtenção do título de Professor Titular em Estudos da Performance, *Outro Teatro: do ritual à performance* (2015), no qual ele apresenta seus estudos para a concepção do que seria este Outro Teatro. Neste subcapítulo, além de trechos da entrevista, contemplamos alguns trechos desta obra, na tentativa de complementar e aprofundar nossos conhecimentos sobre o Outro Teatro, visto que o consideramos uma teoria fundamental e necessária para a formação de professores/as de teatro em história e cultura afro-brasileira.

(...) quando falo de “Outro Teatro”, não se trata de uma forma particular de teatro encontrado em determinado país e em determinado contexto. Refiro-me a uma prática indistinta quanto à sua localização geográfica e/ou histórica, mas que apresenta características peculiares como a inclusão intrínseca do ritual, do cantar-dançar-batucar, da participação ativa do público e o emprego de “motrizes culturais”, termo por mim cunhado para definir as práticas culturais desenvolvidas em rituais que visam a restauração de comportamentos ancestrais a partir de tradições africanas e ameríndias (Ligiéro, 2015, p.102).

Na entrevista, o professor conta que no livro *Corpo a Corpo: estudos das performances brasileiras* (2011) ele partia do princípio que as manifestações afro-ameríndias trazem a tríade dançar/cantar/batucar e agora, nesta nova obra, na continuidade de suas pesquisas, ele incluiu o contar, passando a ser um quarteto: dançar/cantar/batucar/contar.

Para Zeca é fundamental que os/as estudantes de teatro tenham conhecimento sobre estas tradições, entendendo-as “não como algo do passado, mas como algo que está presente no nosso caminhar, na nossa comida, na nossa fala, no nosso comportamento, na nossa maneira de amar, na nossa maneira de sentir”. O professor ressalta que isto “não é considerado como parte do legado africano ou parte do legado ameríndio, mas parte como uma brasilidade genérica.” Ele questiona de onde veio esta brasilidade.

*Tem que haver uma discussão, sobre as tradições. Deveria haver mais cursos sobre as estéticas afro e as estéticas ameríndias, porque estas estéticas são muito complexas, e são milenares. Se você estudar a tapeçaria dos povos andinos, ameríndios andinos, se você estudar a cerâmica, as diferentes cerâmicas maia, inca e asteca, são cerâmicas incríveis. Se você estudar as danças africanas, que são tão variadas, ioruba, as danças de Togo, as danças de Moçambique, as danças de Angola, centenas de danças. Então são estéticas que nós somos muito familiares, porque estas estéticas aparecem no samba, no frevo, em várias representações gráficas, representações pictóricas. No entanto, isto não é falado, isto não é valorizado (Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

Zeca relata que as escolas e universidades ainda não assimilaram as tradições africanas e ameríndias e que esta realidade precisa ser transformada. No entendimento do professor existem duas discussões:

*Uma discussão que passa pela questão racial, dos preconceitos, pela questão da afirmação. E uma outra questão que é mais*

*profunda ainda, que é cultural. Porque as culturas africanas e ameríndias, são culturas muito profundas e ambas ligadas à natureza. E são culturas em que se prioriza a arte, a música, a dança, a capoeira, as artes visuais, a poesia. Porque são culturas milenares e que trabalham com a harmonia do ser humano com a natureza e isto tudo é banido do ensino tradicional. Pois o mesmo é voltado para a produtividade. Voltado para a competitividade, dentro da sociedade capitalista, para o treinamento e não tanto para formação humanista. Então eu acredito que existe ainda muito para se fazer. (Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

Zeca diz contar com referenciais de alguns pensadores, dentre eles Augusto Boal e Paulo Freire, que oferecem importantes subsídios teóricos,

*Embora nem Boal, nem Paulo Freire estudaram profundamente as tradições afro-ameríndias, mas eles falam sempre da questão do opressor e do oprimido. E quem está na situação das culturas oprimidas são as culturas africanas e ameríndias. E a gente não conhece estas culturas, na verdade. Elas estão presentes, sobretudo, nas religiões. Como as religiões são segregadas e são consideradas primitivas, consideradas parte de um legado culturalmente atrasado, então elas não são levadas a sério. Elas são consideradas apenas como reivindicação de questão da legislação das etnias negras, das etnias ameríndias, etc.(Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

Zeca tem trabalhado com Teatro do Oprimido nos últimos dez anos e tem vários estudantes trabalhando com o tema. O professor conheceu Boal em vida e teve oportunidades de realizar conversas com o mesmo e também foi curador do acervo dele. Em sua obra inédita, ele resume bem seu pensamento sobre as propostas de Boal:

*Com Boal, as preocupações iam além do artístico e das questões psicológicas e educacionais. Interessava-se pela expressão do ser como um todo, sua capacidade de desenvolver e articular ideias próprias, mas adicionava uma agenda mais política, buscando compreender os próprios sentimentos em relação às situações de opressão em que era vítima ou que, porventura, apresentava-se como o opressor. Portanto, desde os seus primeiros livros, sua finalidade inicial não era unicamente a expressão da arte em si mesma, mas sobretudo afinar a arte do participante (ator ou não ator) como instrumento de libertação rumo à transformação da sociedade na busca da cidadania plena (Ligiéro, 2015, p.391).*

Zeca nos relata que, em sua última fase, Boal trabalhou com a estética do oprimido, retomando certos princípios da década de sessenta, afirmando que todos/as nascem artistas e é o mundo que faz com que percamos a sensibilidade

artística. Neste sentido, no entendimento do professor Zeca, cabe às artes, ao teatro, a recuperação desta sensibilidade.

*O Boal diz que a estética é uma forma de conhecimento. Uma forma de percepção da realidade, através dos sentidos. Nós perdemos isso, porque nos tornamos massacrados pela indústria cultural. Nós somos o que nós lemos, o que nós ouvimos e o que nós vemos. E o que nós vemos e nós consumimos é tudo o que a indústria cultural nos impõe através das mídias. Cabe ao teatro esta missão quase impossível, de criar estas ilhas e de criar uma rede de trocas, como a gente está trocando agora aqui, batendo nosso papo e você vai escrever este texto e quem sabe outras pessoas vão se animar também a trabalhar esta ideia do Outro Teatro, que na realidade o Outro Teatro é o teatro de nós mesmos (Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

O professor nos fala que para ele o aprendizado em teatro se dá pela prática e pelo contato com mestres/as. O aprendizado em teatro também é uma expressão oral, o qual se aprende por meio do contato com o fazer, com a investigação e não com a reprodução de fórmulas. Para ele, o professor de teatro deve ser uma pessoa que está sempre criando, pois teatro “é sinônimo de criação”. Ele revela uma preocupação com montagens teatrais, nas escolas, feitas a partir do texto escrito por autor/a importante:

*Eu acho que existe uma técnica aí, que é importante, interessante, mas é muito mais ligado à arte do ator e não tanto do professor de teatro que vai trabalhar em grande escala, para vários alunos de escola. O teatro que deve ser encorajado nas escolas é um teatro que o ator, o aluno se sintam à vontade para fazer e que dê vontade nele de subir no palco, e não o teatro que vai afugentá-lo porque ele tem que decorar o papel, ele tem que fazer uma coisa que não é dele. Então eu acho que quanto mais autonomia você der para o estudante, e ele se sentir parte da criação, eu acredito que isso é a grande chave do teatro na escola, porque vai ser uma coisa viva. Pode ser que o grupo que você esteja trabalhando descubra uma peça que eles querem montar. Tem uma peça, ‘eu quero contar esta peça.’ Mas veio do grupo. Eu não preciso chegar ‘gente, oh, vamos montar aqui uma peça medieval que é linda, que não sei o quê, tá, tá’. Eles vão dizer assim ‘por quê? Pra quê? O que isto tem a ver comigo?’ Nada, entendeu? Então eu acho que o teatro deve ser descoberto pelo professor e pelo aluno, de um encontro (Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

No entendimento de Zeca, o/a professor/a precisa conhecer com quem ele está trabalhando e o ensino de teatro é algo compartilhado. Para ele, quando o teatro é realmente incorporado na sala de aula, ele provoca mudanças significativas. Muitos/as dos/as alunos/as que vão fazer teatro são considerados desajustados e

diferentes. E o teatro é um grande operacionalizador de mudanças nos indivíduos. E este trabalho de teatro na escola, segundo Zeca, às vezes não é para formar ator, é um trabalho coletivo, para que as pessoas se sintam parte deste coletivo e se sintam *“valorizadas como seres humanos e que elas percebam que sua voz é ouvida”*. Há a percepção de que podem *“ter liberdade de falar, liberdade de agir”*.

Para o professor, um grupo que passe a ler, discutir, vai construindo uma criticidade em relação aos preconceitos, às religiões repressoras. Para ele, é natural que o encontro com a liberdade leve à percepção das opressões. A consciência de que se é oprimido leva à luta contra a opressão, que pode desenvolver *“tanto grandes oradores ou às vezes, uma pessoa que vai ser um carpinteiro, mas que vai ser uma pessoa atuante. Vai ser um operário, mas vai ser uma pessoa atuante”*. Para Zeca, o teatro desenvolve o potencial crítico, alimentando a vitalidade do pensamento.

Zeca considera que as tradições afro e ameríndias não são voltadas ao passado, elas são *“um aproveitamento do que nós temos dentro de nós, uma consciência de que nós herdamos a tradição e se nós nos alimentarmos destas tradições, nós teremos ainda muito a aprender, porque elas são milenares”*. O que ainda é ensinado nas escolas é que o teatro nasceu na Grécia, mas ele é muito anterior a isso, e possui muitas formas diferentes. Zeca relata que há diferentes tipos de teatro entre os indígenas, os africanos, e outros teatros:

*Como o teatro chinês e o teatro japonês, e o teatro da Índia, são muito anteriores ao teatro da Grécia e nós não sabemos nada deles. Não é verdade que o único teatro é o da Grécia. A gente pode, também, dialogar com estes outros teatros, que eles vão nos revelar formas de fazer teatro que são muito diferentes desta forma de pegar um texto, montar um texto, enfim. Exatamente, a palavra teatro, na língua muito antiga da Índia, sânscrito, chama-se natya. Natya quer dizer dança e teatro, a mesma palavra. Então quer dizer, o corpo que conta história é o corpo que dança sem contar história, é natya. A gente pode trabalhar o teatro com a dança, com uma expressão junto. Porque na África, também, o griot conta, canta e dança, etc., enfim. Tudo isso são formas que o professor de teatro deve conhecer (Entrevista, Zeca Ligiero, 2016).*

Zeca propõe a inclusão do manancial criativo das estéticas afro e ameríndias nas escolas, que acabam não fazendo parte do nosso cotidiano porque são extremamente estereotipadas pela mídia. É preciso um desmonte desta historiografia eurocêntrica que destitui a autoria da população negra. Há uma

historiografia eurocêntrica das artes, teatro, música. *“É uma maneira que nós temos realmente norte-americana, europeia de anular o outro”*. E é preciso um trabalho enorme para que haja transformação. *“(...) a indústria cultural assimilou e deturpou as tradições afro de tal maneira que acredita-se que não tinha negro no Egito. (...) São Negros. (...) Mas parece que desloca. O Egito é fora da África.”* É preciso que haja um reconhecimento das matrizes culturais afro-brasileiras:

(...) procuro perceber uma associação de diversas matrizes culturais na construção de matrizes afro-brasileiras, capazes de se reconstruir na diáspora das Américas, reconfigurando elementos étnicos originários de diferentes países da África em rituais e festividades também oriundos daquele continente, mas reprocessados e recriados dentro do contexto opressivo colonial português ou espanhol, muitas vezes tutelado pela igreja e sob o guarda-chuva de um santo protetor, em que o ritual africano é restaurado dentro de uma nova moldura cristã, como foi o caso da congada ou da folia de reis (Ligiéro, 2015, p.416).

Neste contexto, é preciso pensar em uma nova historiografia do teatro, reconhecendo suas diferentes formas. As tradições afro-ameríndias precisam ser revisitadas não só a partir da história, mas também dos valores civilizatórios que nos trazem e nos constituem. Zeca analisa as aprendizagens dentro destas tradições, passando pelas questões da coletividade e da individualidade:

*Eu acho que o que é interessante das tradições africanas e ameríndias é que o indivíduo ele aprende a ser do grupo, a ser coletivo, mas a ter seu próprio estilo de ser, a ter sua própria maneira de ser. Sua maneira de pensar. Esta questão do espaço, do indivíduo dentro do coletivo, é uma coisa muito do afro e do ameríndio. Porque você percebe uma dança em um coro feminino em uma escola de samba, você tem uma ala de baianas que cada uma dança em um estilo, mas ela não erra o passo. Elas nunca serão chorus line, que fica uma imitando a outra. Ninguém imita ninguém. Elas têm uma relação com a dança, com o conhecimento ancestral, como forma de ser, com relação com o próprio corpo. Eu acho que é uma outra maneira de ser, que a cultura não descobriu, não entrou em contato com a tradição oral. Acho que esta é uma nova chave: como a tradição oral pode entrar na escola, como a tradição oral pode entrar na universidade (Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

No entendimento de Zeca, a transformação passa pelo convívio com a comunidade, buscando novas formas de entender a construção do conhecimento, trazendo para a escola novas formas de perceber e se relacionar com o mundo.

*Eu acho que só uma escola que convive com a comunidade, pode ser transformada. Enquanto a escola se achar a dona do saber, ela vai estar reproduzindo a estética eurocêntrica, e a estética do opressor. Só a partir do momento em que a escola se abrir para as tradições orais, elas vão poder se reciclar, porque elas vão poder se beneficiar de conhecimentos milenares, que estão ao lado da sua porta. Mas que elas são cegas. Elas foram treinadas para enxergarem só o que está na frente e não o que está em volta. Enquanto a escola não se abrir para a comunidade, porque a comunidade não está morta, a comunidade está viva (Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

Em diferentes momentos o professor Zeca reforça a necessidade de trazer os/as mestres/as para dentro da escola, para dentro da universidade. Ele afirma que não é contra o ensino da história europeia, mas temos que compreender que não é o único, existem muitas outras formas de conhecimento. Outro ponto destacado é com relação à tradição.

*(...) eu acredito que a tradição para estar viva, ela está sendo modificada o tempo todo. Mas ela está preservando a sua essência, a sua vitalidade, os seus princípios. Eu acho que uma escola, para ela realmente ser transformadora, ela tem que trazer para dentro os mestres. (...) A gente tem que tratar as tradições afro-ameríndias em mesmo pé de igualdade que a cultura ibérica (Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

Neste sentido, o professor Zeca considera que a transformação por meio do teatro acontece a partir das vivências, do contato com a realidade. O contexto, as pessoas envolvidas, as situações vivenciadas são parte fundamental para a criação teatral.

*(...) você querer trabalhar a questão étnico-racial montando texto do Abdias do Nascimento pode não dar certo. Abdias foi importante dentro daquele contexto. As peças dele são muito eurocêntricas. Ele foi um exemplo, uma figura pioneira de transformação. Mas o legado dele de teatro não é tão importante para você encenar agora como paradigma de um novo tempo de transformação. Este novo tempo de transformação, como eu estou te falando que eu acredito, é realmente você estabelecer este diálogo com o entorno, com a escola e o entorno. Neste sentido também que o Paulo Freire fala, que você aprende dentro da sua realidade (Entrevista, Zeca Ligiéro, 2016).*

Por meio desta entrevista foi possível compreender possibilidades de formação inicial de professores/as de teatro em história e cultura afro-brasileira e africana pelo viés do Outro Teatro. Aliando formação prática, investigativa, que parte

da própria história de cada um, mas que também leva em conta o coletivo, além do contato com mestre/as, trazendo a oralidade e novas formas de conhecimento para a universidade.

## **6 O Teatro como espaço para a transformação (Considerações Finais)**

Vivemos tempos de incertezas sobre os rumos da política educacional no país. Durante a realização desta pesquisa, vivenciamos transformações na conjuntura política que dão um indicativo de que corremos o risco de perder muitos dos direitos e avanços alcançados com muita luta por profissionais, entidades e movimentos sociais.

Ainda nos deparamos com as questões da fragilidade do ensino de artes nas escolas. Encontramos problemas para a consolidação do ensino de artes nas escolas que vão desde a falta de espaço adequado, professores/as de outras áreas ministrando Arte, carga horária insuficiente, até o fato de o componente curricular prever que sejam abordadas as quatro linguagens artísticas, sendo que os/as professores/as se formam em uma linguagem artística. Daí decorre que o/a professor/a privilegia a linguagem de sua formação ou tenta atuar de forma polivalente, abordando as demais linguagens geralmente de forma superficial. Se pensarmos nas especificidades de cada linguagem e que elas devem estar presentes no ensino, o ideal seria que houvesse na escola não apenas um/a professor/a de Arte, mas professores/as de Teatro, Dança, Artes Visuais e Música.

Temos presenciado “reformas” feitas de forma autoritária pelo Governo do atual presidente Michel Temer, como a Proposta de Emenda à Constituição nº 55, também chamada de PEC do Teto dos Gastos Públicos, que institui o Novo Regime Fiscal por um período de vinte anos, fixando um limite anual de despesa para o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Há uma grande preocupação sobre o impacto desta iniciativa nos recursos destinados para a educação, de uma forma geral: na Educação Básica e no Ensino Superior.

Toda esta conjuntura nos leva a questionar qual será o destino das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas políticas educacionais, nos diversos níveis de ensino.

Após vivenciarmos períodos de grandes conquistas, como a instituição da obrigatoriedade do ensino de Arte, em todos os níveis da educação, na LDB de



1996, agora com a retirada da obrigatoriedade no Ensino Médio, quem nos garante o que está por vir para o Ensino Fundamental e Educação Infantil?

Este trabalho vem para reafirmar a importância do ensino de Arte como componente curricular com conteúdos específicos, como área de conhecimento reconhecidamente consolidada. Damos ênfase ao ensino de Teatro que tem uma ampla gama de atuações tanto no ensino formal quanto no não formal. Entendemos o teatro como um espaço para a transformação: transformação de si mesmo, transformação de grupos, transformação de comunidades. O teatro pertence ao lugar da criação, da ultrapassagem de limites, da experimentação estética, de vivências sensoriais. Enfim, sua atuação na educação não se limita a uma preparação para a atuação cênica, mas para uma preparação para a vida, para a emancipação.

Já no início desta dissertação, partimos do relato de minhas experiências no campo educacional que me levaram a reconhecer a importância do processo de formação de professores/as. E nestas experiências, o interesse pela formação de professores/as se encontrou com a questão étnico-racial, resultando em um processo de pesquisa voltado para a formação inicial nesta temática.

Assim, cabe ressaltar dois aspectos importantes que resultaram na presente pesquisa: o primeiro é relacionado à importância que a trajetória de vida e a trajetória escolar tem na formação, seja na formação de professores/as seja na formação enquanto pessoa; o segundo aspecto tem a ver com o fato de que consideramos fundamental a formação em educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de cultura afro-brasileira e africana – falamos de uma área com grande riqueza histórica e cultural, mas marcada pelas violências raciais, e que esteve ausente do currículo, ou presente de forma pontual ou estereotipada ao longo da história educacional. O entendimento do racismo como estruturante de nossa sociedade é fundamental para o trabalho de professores/as, para a proposição de mudanças das práticas pedagógicas que se efetivem em uma busca constante na superação do racismo.

Como objetivo da pesquisa esperávamos identificar se e de que forma dois cursos de Licenciatura em Teatro – Licenciatura em Teatro da UFMG e Licenciatura em Arte Teatro da UNESP – realizaram mudanças curriculares em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Pela análise do PPP e das ementas foi possível identificar uma tímida inserção da temática racial nos currículos.

No curso de Licenciatura em Teatro da UFMG encontramos a disciplina optativa *Performance: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Relações Étnico-raciais*, oferecida pela segunda vez no programa. Esta disciplina foi considerada pelos/as estudantes com carga horária insuficiente (cinquenta minutos por semana) e sem se ater ao amplo debate racial.

No curso de Licenciatura em Arte Teatro da UNESP encontramos a disciplina obrigatória *Laboratório de Expressões Culturais do Brasil*, que traz o conceito de diversidade cultural e faz menção à tradição oral, e no rol de optativas encontra-se a disciplina *Laboratório: Congo, Jongo, Dança-Afro*. Na ementa destas disciplinas não aparece que muitas das manifestações são de origem afro-brasileira e não aparece explicitada a intenção de abordar temas como racismo e preconceito racial.

Vale destacar a *Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-Brasileira* e a *Formação Transversal em Saberes Tradicionais na UFMG*, que podem ser cursadas por estudantes de qualquer graduação.

Se considerarmos o currículo documentado, a presença da temática é tímida. Não demonstra um direcionamento específico para a implementação das Diretrizes. É possível compreender uma seleção de conteúdos e metodologias a partir de um direcionamento etnocêntrico, no qual se privilegia as culturas europeias e estadunidenses.

Se considerarmos o currículo vivido, é possível identificar o trabalho com a temática sendo realizado na figura de alguns/mas professores/as, a realização de ações relacionadas à temática, como, por exemplo, a criação do Terreiro Fundo da Barra, na UNESP, uma iniciativa surgida à partir de estudos da disciplina Laboratório de Expressões Culturais do Brasil. Nas duas universidades encontramos eventos relacionados à temática racial e à cultura afro-brasileira, organizados por coletivos de estudantes negros/as ou por grupos de pesquisa.

Não foi possível identificar uma reestruturação curricular, a partir de uma política institucional, para a implementação da temática étnico-racial nas diferentes

disciplinas, como proposta de formação inicial de professores/as de teatro. Fato que aparece nas análises das entrevistas com os/as estudantes. Eles/as relatam que o conhecimento que têm a respeito da temática vem das experiências e interesses pessoais, como a participação em coletivos negros, em projetos de pesquisa e extensão, e por meio da realização do Trabalho de Conclusão de Curso voltado para a temática. Os/as estudantes passam a ter contato com o debate sobre a temática racial a partir da participação nos coletivos negros.

A partir dos dados da pesquisa é possível refletir que as ações para a mudança curricular para a implementação da temática envolvem um processo complexo. Se por um lado a criação de uma disciplina específica de educação para as relações étnico-raciais aparece como um elemento fundamental, para que estudantes de todos os pertencimentos raciais tenham acesso ao vasto conhecimento da área, entendendo os processos históricos e o terror racial<sup>41</sup> empreendido contra a população negra, por outro lado parece que há a necessidade urgente de que esta disciplina seja ministrada por uma pessoa que tenha ampla pesquisa na área racial. Dizemos isto porque muitos/as profissionais não têm a percepção de que estão em uma estrutura social e racialmente construída, ainda consideram o Brasil uma democracia racial e não sabem lidar com as situações de racismo presentes no ambiente institucional.

A defesa de uma disciplina específica de Didática das Relações Raciais parte da constatação de que treze anos depois da promulgação da Lei 10.639/2003 muitos/as professores/as das universidades ainda não se interessaram em rever suas práticas e em reavaliar os planos de ensino. Então, a ideia de que o conteúdo racial deveria estar presente nas diversas disciplinas não se concretiza.

Os/as estudantes negros/as estão cada vez em maior número nas universidades e não se sentem representados, além de relatarem vivências de

---

<sup>41</sup> Gilroy (2001) no livro *O Atlântico Negro* utiliza a expressão terror racial se referindo aos “terrores indizíveis da experiência escrava (p.158)” e, em contraposição à ideia de racionalidade como característica da modernidade, já que a escravidão e os processos de racialização aconteceram neste período. Para o autor “a proximidade dos terrores inefáveis da escravidão foi mantida viva - cuidadosamente cultivada - em formas ritualizadas, sociais (p.158)”. Nesta dissertação, utilizamos a expressão terror racial nos referindo às violências raciais cometidas contra a população negra: preconceitos, racismo, discriminações, violação de direitos, descaso com relação a políticas públicas para a saúde da população negra, violência obstétrica sofrida por mulheres negras, encarceramento em massa de pessoas negras (Ver: Brasil, 2015: Mapa do encarceramento : os jovens do Brasil), alto índice de mortes de jovens negros/as por homicídios com armas de fogo.

situações de racismo institucional. Há também o fato de que estes/as estudantes, sejam negros/as, brancos/as, indígenas ou de outros pertencimentos raciais, estão se formando e indo atuar na Educação Básica e, portanto, passando a ser responsáveis pela inserção da temática nas escolas. O fato dos/as estudantes relatarem que só passaram a conhecer a legislação da área a partir dos coletivos ou de contato com trabalhos de outros/as estudantes, mostra que não há uma política de formação inicial de professores/as de teatro na temática étnico-racial em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

As entrevistas com os/as estudantes proporcionaram dados relevantes para o escopo desta pesquisa. O pertencimento racial influencia as experiências e vivências no âmbito da universidade. Os/as estudantes negros/as estão tendo acesso à universidade e questionando estruturas, conteúdos, metodologias a partir da organização em coletivos. Os coletivos negros universitários constituem importantes espaços de formação, estudos, reivindicação de direitos e combate às situações de racismo.

Na fala dos/as estudantes negros/as, o teatro negro aparece enquanto campo de estudos, por iniciativas pessoais individuais e dentro dos coletivos, em busca de um resgate da historiografia do teatro brasileiro, por autorrepresentação e construção de identidades negras.

Todos/as estudantes vivenciaram ou presenciaram situações de racismo e preconceito racial no percurso escolar. A escola aparece nos dados enquanto espaço de potencialização das violências raciais, imperando um silenciamento do corpo docente e demais profissionais sobre a questão. Nos dados também fica evidente a percepção de situações de racismo institucional nas universidades.

Os/as estudantes alegam que não se sentem totalmente preparados para atuarem com educação para as relações étnico-raciais e com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. No entanto, há uma unanimidade de que não pode haver o silenciamento. Neste sentido, consideram importante a realização de ações no campo da cultura e das artes, pois acreditam que trabalhar o tema na perspectiva moralizante é insuficiente.

Os/as estudantes encontram em projetos de pesquisa e extensão na temática racial possibilidades de se pensar sua inserção como prática pedagógica.

Os currículos das licenciaturas são descritos como eurocêntricos e a percepção é de que ainda não aconteceram ações significativas para efetivação de mudanças curriculares.

Pelos dados é possível compreender que para os/as estudantes negros/as deve haver uma aproximação entre a escola, a universidade e a comunidade. Primeiro eles/as indicam que a presença na universidade de estudantes negros/as traz uma demanda para se pensar o ensino a partir de novas perspectivas, e a valorização das diferenças pode ser o ponto de partida para a realização de mudanças curriculares; segundo, relatam experiências de atuação em projetos na Educação Básica e o desejo de retorno, como profissionais para as periferias, como forma de empoderamento das comunidades oprimidas, marginalizadas.

Com relação às entrevistas com docentes, após as análises dos dados reuniram-se importantes contribuições para se pensar ações de (re)avaliação e (re)planejamento de formação inicial de professores/as de Teatro na temática em questão, buscando novos conteúdos e práticas pedagógicas que questionem a formação etnocêntrica, principalmente de vertente europeia, e tragam uma formação mais plural, na qual as diferenças sejam valorizadas, bem como se contemple diferentes formas de se conceber e realizar o fazer teatral.

O professor Ricardo Figueiredo considera os projetos de extensão como fundamentais na formação inicial de professores/as de teatro. Ele cita o PIBID como um programa que possibilita reflexão e experimentação de práticas pedagógicas. Por meio dos projetos de extensão os/as estudantes realizam uma imersão nas comunidades, seja nas atividades realizadas nas escolas, seja fora delas, e que permite contato com a realidade prática da atuação pedagógica. Nos projetos que desenvolve a temática étnico-racial tem aparecido e demandado ações conjuntas para planejamento de ações específicas. E é cada vez mais crescente a participação de estudantes negros/as nos projetos que buscam implementar atividades que tragam práticas pedagógicas e conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira.

A professora Carminda André propõe uma formação a partir de novas epistemologias, trazendo o conceito de Epistemologias do Sul, conforme encontramos em Santos (2007), para, além de levar os/as estudantes a vivenciarem as manifestações afro-brasileiras realizadas nas comunidades, também trazer para a universidade os modos de fazer, os saberes de mestres e mestras de origem afro-

brasileira e indígena. A professora também propõe ações de intervenção urbana como espaço de formação, nas quais é possível contato direto com as pessoas, com suas realidades, sempre pautada por uma formação ética.

Assim, a formação ética em arte pressupõe o respeito aos diferentes tipos de manifestações artísticas e culturais, o respeito à individualidade de cada pessoa e às diferenças. O conhecimento sobre a legislação da temática racial e da implementação da história e cultura afro-brasileira e africana também se insere nesta perspectiva de formação ética, na medida em que são fundamentais para o reconhecimento e a valorização destas culturas, para o combate ao racismo e violências nas diferentes esferas de atuação de professores/as de teatro, inclusive, na atuação na Educação Básica.

O professor Zeca Ligiéro apresentou na entrevista o Outro Teatro, uma reconceituação do teatro abrangendo as performances afro-ameríndias em suas características seculares, ligadas ao cantar/dançar/batucar/contar, à participação do público, ao ritual.

Devemos estender a questão do Outro Teatro a outros parâmetros para perceber que a teatralidade não reside apenas na psicologia dos personagens e na trama de seus destinos enquanto texto falado, mas, sobretudo, nos seus aspectos ritualísticos, fantásticos, metafísicos, expressos especialmente na combinação dos distintos elementos como a música, a dança, o uso de máscaras, o canto, a cenografia e a narrativa épica (...) (Ligiéro, 2015, p.273).

Consideramos a inserção das performances afro-brasileiras como pedagogias culturais fundamentais para a formação inicial de professores/as de teatro. Estas manifestações constituem-se em estéticas próprias, marcadas por elementos como a dança, o canto, a música, a oralidade, a tradição, o ritual. É preciso que os/as estudantes tenham contato com outras formas de se fazer e pensar o teatro, não se resumindo unicamente ao teatro centrado no texto e no edifício teatral, para que depois possam atuar na Educação Básica a partir de novas perspectivas.

No nosso entendimento, o Outro Teatro proposto por Ligiéro (2015) constitui importante teoria para se repensar a formação inicial de professores/as de teatro na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana. Isso porque traz aportes teóricos e metodológicos para se pensar uma reconceituação do fazer teatral. A

mudança curricular que foi buscada, por meio da pesquisa, é praticamente impossível de ser encontrada enquanto não se pensar a partir do Outro Teatro.

A partir dos dados é possível identificar tanto na percepção dos/as estudantes quanto na dos/a professores/a que a temática étnico-racial e a cultura afro-brasileira se efetivarão na formação inicial de professores/as de teatro com o rompimento da barreira entre universidade e comunidade. Neste sentido, podemos pensar na formação inicial de professores/as de teatro na perspectiva do Outro Teatro: compreensão da riqueza e da complexidade das diferentes culturas; reconhecimento das tradições milenares como portadoras e produtoras de saberes; compreensão das performances culturais a partir dos contextos sociais, étnicos, raciais e históricos; trazer os/as mestres/as para dentro da universidade, reconhecendo novas formas de se produzir o conhecimento, valorizando a oralidade. Ressaltamos ainda que esta formação deve estar conjugada a uma formação em educação para as relações étnico-raciais, para o entendimento do processo histórico marcado pela racialização, terror racial, discriminações, ainda presentes na sociedade e que precisam de ações específicas.

Assim, propomos formação cultural e também política, para que a atuação dos/as futuros/as professores/as incorporem os saberes ancestrais da cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas, mas que também tenham a sensibilidade para identificar as situações de violências raciais, sendo capazes de propor ações de combate ao racismo.

Chegando ao fim desta dissertação, afirmamos que há muito o que ser pensado e proposto para a implementação da temática na formação de professores/as de teatro. Esperamos que sejam realizadas mais pesquisas neste campo, na medida em que práticas racistas e discriminatórias fazem parte da sociedade e a escola aparece como um local de potencialização das violências raciais. É preciso que professores/as tenham uma formação plural em consonância com o campo normativo das relações étnico-raciais e que busquem o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar, no ensino não formal, nas diferentes práticas educacionais.

Assim, a formação inicial de professores/as de teatro deve almejar formar um profissional capaz de promover uma nova postura com relação ao ensino de arte

e de teatro na escola. Para tanto, a formação deve proporcionar experimentações práticas conforme nos propõe Santana (2014):

Em um trabalho que abordei o surgimento e o florescimento da área de teatro na Universidade Federal do Maranhão (Santana, 2013), verifiquei como o conhecimento prático, enquanto elemento ativo e educativo, pode propiciar, no futuro, um exercício do magistério profícuo e criativo para os licenciandos, através do desenvolvimento de projetos de extensão, intercâmbio com artistas, parceria com instituições culturais, comunicações de pesquisa, coordenação de experimentos na esfera do não formal, mediação de espetáculos, apreciação de mostras artísticas etc. Constatei também que, na busca de um perfil de professor/artista/pesquisador, torna-se essencial o engajamento e também o desfrute da arte contemporânea na via da performatividade, e isso implica na criação de estratégias didáticas inovadoras, visando superar a postura tradicional do professor de artes na escola (p.66).

O teatro foi mobilizado pela população negra em diferentes momentos históricos e diferentes contextos: pelo movimento abolicionista, por movimentos negros, pelas comunidades tradicionais afro-brasileiras com suas manifestações performáticas, por professores/as e estudantes negros/as. São visíveis suas potencialidades estéticas e criadoras, mas também pedagógicas e transformadoras.

Teatro (no sentido de Outro Teatro, como conceito mais abrangente) é criação, sentimento, fruição, corporeidade, oralidade, ritual, vivência, com certeza também é, na educação, um espaço para a transformação.



## REFERÊNCIAS

ABRACE. **Memória ABRACE - V Congresso ABRACE**. Criação e Reflexão Crítica. UFMG. Belo Horizonte: 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/memoria/vcongressopedagogia.htm>. Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Memória ABRACE - VI Congresso ABRACE**. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://portalabrace.org/memoria/vicongresso.htm>. Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Memória ABRACE - VII Congresso ABRACE**. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. UFRGS. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/memoria/viicongressopedagogia.htm>. Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Memória ABRACE - VIII Congresso ABRACE**. Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida. UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/memoria/viiiicongressopedagogia.htm>. Acesso: 11/09/2016.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDRADE, Luiz Fernando Costa de. **O Movimento Negro e a Cultura Política no Brasil (1978-1988)**: o caso de São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia. UFSCar: São Carlos, 2016.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro na sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. FAEB – 20 anos de interculturalismo. Disponível em: [http://www.ppgdesign.udesc.br/ConFAEB/Anais/ana\\_mae\\_barbosa.pdf](http://www.ppgdesign.udesc.br/ConFAEB/Anais/ana_mae_barbosa.pdf). In: Anais do XVII ConFAEB - 2007 - Florianópolis – SC. FAEB 20 anos de História. XVII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. VI Colóquio sobre o Ensino de Arte. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. (Org). Florianópolis-SC:2007. Disponível em: <http://www.ppgdesign.udesc.br/ConFAEB/main.php>. Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Unesp/Redefor. Módulo I. Disciplina 02, 2011. Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf). Acesso: 04/07/2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. In: Cadernos de Pesquisa, v.39, n.138, p.715-746, set/dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf). Acesso: 29/03/2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP/003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 8 de Março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº22, de 4 de Outubro de 2005**. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 21**, de 28 de Agosto de 2013. Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências, 2013. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-021-2013-08-28.pdf>. Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2ª versão revista, Abril de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PRODIARTE Encontros de Cooperação Técnica**. Relatório. Brasília:1982.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do encarceramento** : os jovens do Brasil / Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília : Presidência da República, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: Mec/ SEF, 1998. BRASIL: Lei 13.278. 02 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.641, de 27 de maio de 1965**. Dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4641.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4641.htm). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 4.024, de 20 DE Dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso: 25/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm). Acesso: 25/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso: 25/04/2017.

CARVALHO, Dirce Helena Benevides de. A efervescência das pesquisas no âmbito da Pedagogia Teatral e as práticas teatrais em sala de aula. In: **Memória Abrace - VI Congresso.** São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Dirce%20Helena%20Benevides%20de%20Carvalho%20-%20A%20eferevesc%eancia%20das%20pesquisas%20no%20e2mbito%20da%20Pedagogia%20Teatral.pdf>. Acesso: 11/09/2016.

CARVALHO, José Jorge de. Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. In: LONDRES, Cecília. **Celebrações e saberes da cultura popular:** pesquisa, inventário, crítica e perspectiva. Rio de Janeiro: Funarte, IPHAN, CNFCP, 2004.

CHANDA, Jacqueline. Educação Artística a Serviço da Comunidade: perspectiva histórica dos africanos e da diáspora. In: Anais do **XV ConFAEB - 2004 - Rio de Janeiro – RJ.** Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil XV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil Rio de Janeiro : FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf). Acesso: 09/09/2016. pp 113-121.

DANIEL, A.H. Componentes da Ação Comunitária como Fontes Pedagógicas. In: Anais do **XV ConFAEB - 2004 - Rio de Janeiro – RJ.** Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil XV Congresso Nacional da Federação dos

Arte/Educadores do Brasil Rio de Janeiro : FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf). Acesso: 09/09/2016. pp. 122-133

DÁVILA, J. Construindo o “homem brasileiro”. In: \_\_\_\_\_. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 17-94.

DE ARAÚJO, Valéria Gianechini. Uma mirada sobre o artista-docente. **Memória ABRACE - VII Congresso ABRACE**. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. UFRGS. Porto Alegre: 2012. Disponível em: [http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Valeria\\_Gianechini\\_-\\_Uma\\_mirada\\_sobre\\_o\\_artista-docente.pdf](http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Valeria_Gianechini_-_Uma_mirada_sobre_o_artista-docente.pdf). Acesso em: 21/02/2017.

**Diretrizes para os cursos de graduação da Unesp** : Artes : estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Artes da Unesp / articulação Gisela G. P. Nogueira ... [et al.]. – São Paulo : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014.

FAEB. Anais do **XV ConFAEB - 2004 - Rio de Janeiro – RJ** Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil XV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil Rio de Janeiro : FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf). Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. Anais do **XVII ConFAEB - 2007 - Florianópolis – SC**. FAEB 20 anos de História. XVII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. VI Colóquio sobre o Ensino de Arte. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. (Org). Florianópolis- SC:2007. Disponível em: <http://www.ppgdesign.udesc.br/ConFAEB/main.php>. Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. Anais do **VIII ConFAEB - 2008 - Cariri – CE**. Arte/Educação contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes. XVIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte Educação Encontro Nacional de Arte Educação, Cultura e Cidadania. Fábio José Rodrigues da Costa; José Eldo Elvis Pinheiro Morais (Orgs.). Ed. EdURCA/URCA/CRATO/CE: FAEB/DEARTES/CRATO:Universidade Regional de Cariri-URCA/CE, 2008. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_851a7c0b93d04c5aa6f4912b6846afd1.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_851a7c0b93d04c5aa6f4912b6846afd1.pdf). Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. Anais do **XX ConFAEB - 2010 - Goiânia - GO**. CONFAEB 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes. XX Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos Maria Leda Guimarães (Org.).Ed. EdUFG/Goiânia. FAEB/FAV/UFG, 2010. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_316219dc59294efe95679e1208597a02.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_316219dc59294efe95679e1208597a02.pdf). Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. Anais do **XXI ConFAEB - 2011 - São Luís – MA**. Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia XXI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. XI Encontro Humanístico. Arão Nogueira de Santana; Denise Bogéa Soares; Roberta S. M. Rodrigues da Silva (Orgs.) Ed. EdUFMA / São Luiz do Maranhão. FAEB/UFMA/IFMA, 2010. Disponível em: [http://xxiConFAEB.blogspot.com.br/p/informacoes-gerais\\_11.html](http://xxiConFAEB.blogspot.com.br/p/informacoes-gerais_11.html). Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. Anais do **XXII ConFAEB - 2012 - São Paulo – SP**. Arte/Educação: corpos em trânsito. XXII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Org.). Ed. EdUEPG/ Ponta Grossa/ Pr:FAEB/CLEA/ PPGART/ DEARTES/ UFPE, 2014. Disponível em: <http://xxiiConFAEB2012.blogspot.com.br/>. Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. Anais do **XXII CONFAEB/ coord. Rejane Galvão Coutinho. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: XXII CONFAEB, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB. São Paulo: UNESP, 2012. p. 01-12.**

\_\_\_\_\_. Anais do **XIII ConFAEB - 2013 - Recife - PE**. Arte/Educação no Pós-Mundo. XXIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. I Congresso Internacional da Federação dos Arte/Educadores. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Org.).Ed. EdUEPG/ Ponta Grossa/ Pr:FAEB/CLEA/ PPGART/ DEARTES/ UFPE, 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/211294405684755>. Acesso: 09/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Boletim FAEB 1/2016**. BNCC e FAEB - Cartografias de uma luta pelo ensino das Artes Visuas, Dança, Música e Teatro, 2016. Disponível em: <http://faeb.com.br/noticias/boletim-faeb-012016>. Acesso: 11/09/2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.**/ Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1995.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. Diálogo entre saberes: a formação extracurricular do professor de teatro. In: **Memória ABRACE - V Congresso**. Criação e Reflexão Crítica. UFMG. Belo Horizonte: 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/vcongresso/resumos.html>. Acesso: 11/09/2016.

———. Da sala de aula à sala de ensaio: uma proposta para a formação do professor de teatro. In: **Memória ABRACE - VI Congresso**. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://portalabrace.org/memoria/vcongresso.htm>. Acesso: 11/09/2016.

———. História de vida e processo de formação do professor de teatro. In: ABRACE. **Memória ABRACE - VIII Congresso ABRACE**. Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida. UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <http://portalabrace.org/1/index.php/encontros/viii-congresso-da-abrace/gt-pedagogia-das-artes-cenicas/1302-comunicacao-historia-de-vida-e-processo-de-formacao-do-professor-de-teatro> . Acesso: 11/09/2016.

———. GUSMÃO, R. MUNIZ, M. PEREIRA, E.T. **Trajetória da Licenciatura em Teatro da EBA/UFMG**: histórico, projeto político e pedagógico e principais desafios. Lamparina. Revista de Ensino do Teatro. EBA/UFMG. V.1, nº1, 2010. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/1/1>. Acesso: 09/09/2016.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. In: Educação e Realidade. 27 (2), p.169-178, jul/dez.2002.

GIL, J. P. A. **Da Educação Artística ao Ensino de Teatro**: contribuição para crítica à cultura escolar. In: Teatro: criação e construção de conhecimento (online), v.1, n.1, Palmas/TO, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/teatro3c/article/view/668>. Acesso: 06/05/2016.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

———. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: **Educação antirracista caminhos abertos para a lei 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005, p. 39-62.



\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org) **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Sammus, 2001. p. 83-96.

\_\_\_\_\_. Beleza negra e expressão estética. In: \_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 275-321)

GONÇALVES, Ivan Veras. DANTAS FILHO, Alberto Pedrosa. **A “Experiência Laborarte” ( 1972 – 1980) : A importância dos seus experimentalismos musicais e sua possível utilização em sala de aula.** s/d. Disponível em: [http://www.ceart.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/739/ivan\\_veras\\_goncalves.pdf](http://www.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/ivan_veras_goncalves.pdf) . Acesso: 15/02/2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pedagogias Culturais: o processo de (se) constituir em campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: **Pedagogias Culturais**/Raimundo Martins e Irene Tourinho (org). Santa Maria: Editora da UFMS, 2014.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. 9ªed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

JESUS, Cristiane Sobral Correa. Teatros Negros e suas estéticas na cena teatral brasileira. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Arte. Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21400/1/2016\\_CristianeSobralCorreaJesus.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21400/1/2016_CristianeSobralCorreaJesus.pdf). Acesso: 21/11/2016.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LEITE, Vanessa Caldeira. **A prática de ensino no Curso de Teatro da UFPel e suas interlocuções: escola x universidade x docente em formação**. In: Anais do VII Congresso Abrace. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. UFRGS. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Vanessa%20caldeira%20leite%20-%20A%20pratica%20de%20ensino%20no%20Curso%20de%20Teatro%20da%20UFPel%20e.pdf>. Acesso: 11/09/2016.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

\_\_\_\_\_. **Outro Teatro: do ritual à performance**. Tese apresentada ao Departamento de Direção/Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção da progressão ao nível E - Professor Titular em Estudos da Performance, 2015.

\_\_\_\_\_. **Teatro e Comunidade, Uma Experiência**. 1. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1983.

LIMA, Evani Tavares. **Por uma história negra do teatro brasileiro**. Urdimento, v.1, n.24, p92-104, julho 2015.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre o Teatro Negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas: 2010.

LIMA JÚNIOR, Wilson Rodrigues de. **História das políticas e da gestão para o ensino de arte no estado de Rondônia**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Rondônia, 2013.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. O ensino das artes na Educação básica: os descompassos no currículo vigente. In: Anais do **XX ConFAEB - 2010 - Goiânia - GO**. CONFAEB 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes. XX Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos Maria Leda Guimarães (Org.).Ed. EdUFG/Goiânia. FAEB/FAV/UFG, 2010. Disponível em:

[http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_316219dc59294efe95679e1208597a02.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_316219dc59294efe95679e1208597a02.pdf).

Acesso: 09/09/2016. pp. 10-15.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. Sem data. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso: 12/09/2016.

MARQUES, Isabel. **O artista/docente:** ou o que a arte pode aprender com a educação. In: Ouvirouver. Uberlândia v. 10 n. 2 p. 230-239 jul./dez. 2014.

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

\_\_\_\_\_. Negro (Teatro do). In: GUINSBURG, J. et al. **Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos.** São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009. p.226-229.

MEDEIROS, Afonso. Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos. In: **Anais do CONFAEB 20 anos:** indivíduos, coletivos, comunidades e redes. XX Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. II Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos. 2010 (pp. 86-103) Disponível em: <http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>. Acesso: 09/09/2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:** Identidade Nacional Versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Fernanda. Estética Digital no Teatro Contemporâneo: apropriações da tecnologia digital na formação de professores de teatro. In: **Memória ABRACE - VIII Congresso.** Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida. UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <http://portalabrace.org/viiicongresso/resumos/pedagogia/OLIVEIRA%20Fernanda.pdf> Acesso: 11/09/2016.

PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Endereço eletrônico: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061517>.

**Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

PUCETTI, Roberta. Arte na diversidade: da função à inclusão. In: Anais do **XV ConFAEB - 2004 - Rio de Janeiro – RJ.** Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil XV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil Rio de Janeiro : FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005. Disponível

em: [http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf).  
Acesso: 09/09/2016. pp. 204-214.

RIBEIRO, José Mauro B. Assim no Teatro como na Vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã. In: In: Memória Abrace - **VII Congresso Abrace**. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. UFRGS. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/memoria/viicongressopedagogia.htm>. Acesso: 11/09/2016.

RICHTER, Ivone Mendes. Educação Intercultural e Educação para Todos (as): dois conceitos que se complementam. In: Anais do **XV ConFAEB - 2004 - Rio de Janeiro - RJ**. Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil XV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil Rio de Janeiro : FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf). Acesso: 09/09/2016. pp.220-227.

ROSSETO, Robson. A experiência artística do professor de teatro como princípio gerador para uma práxis pedagógica significativa. In: **Memória Abrace - VII Congresso**. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. UFRGS. Porto Alegre: 2012. Disponível em: [http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Robson\\_ROSSETO\\_A\\_experiencia\\_artistica\\_do\\_professor\\_de\\_teatro\\_como\\_princpio\\_gerador\\_para\\_uma\\_praxis\\_pedagogica\\_significativa.pdf](http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Robson_ROSSETO_A_experiencia_artistica_do_professor_de_teatro_como_princpio_gerador_para_uma_praxis_pedagogica_significativa.pdf). Acesso: 11/09/2016.

SALA, Victor. Ensino das Artes Visuais em Moçambique: “Reflexões, Sonhos e Realidades”. In: Anais do **XX ConFAEB - 2010 - Goiânia - GO**. CONFAEB 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes. XX Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos Maria Leda Guimarães (Org.).Ed. EdUFG/Goiânia. FAEB/FAV/UFG, 2010. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/a467d3\\_316219dc59294efe95679e1208597a02.pdf](http://media.wix.com/ugd/a467d3_316219dc59294efe95679e1208597a02.pdf). Acesso: 09/09/2016. pp. 54-75.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Trajetórias, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. In: Sala Preta, v.2, 2002. São Paulo: PPGAC/USP. pp.247-252. <http://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4684/showToc>. Acesso:06/05/2016.

\_\_\_\_\_. A Experiência Estética com Fundamento da Preparação Docente: um Estudo de Caso. Disponível em: <http://portalabrace.org/viicongresso/pedagogia/ARAO%20P%20SANTANA%20->

[%20A%20experiencia%20estetica%20com%20fundamento%20da%20preparacao%20docente.pdf](#). In: **Memória ABRACE - VI Congresso**. São Paulo: 2010. Acesso: 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Teatro e formação de professores**. São Luís/MA: EDUFMA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Conhecimento em Teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

\_\_\_\_\_. Corpo, arte, vida e educação: contribuições da performance para as pedagogias culturais. In: **Pedagogias Culturais/** Raimundo Martins e Irene Tourinho (org). Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2014.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. Comunicação - Perfis de tutores e estudantes de Teatro na modalidade de Educação a Distância. In: **Memória ABRACE - VIII Congresso**. Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida. UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <http://portalabrace.org/viiicongresso/resumos/pedagogia/SANTOS%20Rosimeire%20Goncalves%20Comunicacao.pdf>. Acesso: 11/09/2016.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In: Novos estudos. n.79. Nov 2007.

SCHETTINI, Roberto Ives Abreu. Jogos Performativos – uso do jogo na formação do educador de teatro. In: **Memória ABRACE - VII Congresso**. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. UFRGS. Porto Alegre: 2012. [http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/ROBERTO\\_IVES\\_A\\_BREU\\_SCHETTINI\\_-\\_JOGOS\\_PERFORMATIVOS\\_-\\_USO\\_DO\\_JOGO\\_NA\\_FORMA\\_O\\_DO\\_PROFESSOR\\_DE\\_TEATRO.pdf](http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/ROBERTO_IVES_A_BREU_SCHETTINI_-_JOGOS_PERFORMATIVOS_-_USO_DO_JOGO_NA_FORMA_O_DO_PROFESSOR_DE_TEATRO.pdf). Acesso: 11/09/2016.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. O que dizem os artigos publicados nos “Memória Abrace” sobre a formação de professores para o ensino de teatro? In: **Memória ABRACE - V Congresso**, 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Everson%20Melquiades%20Araujo%20Silva%20-%20O%20QUE%20DIZEM%20OS%20ARTIGOS%20PUBLICADOS%20NOS%20MEMORIA%20ABRACE%20SOBRE%20A%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20O%20ENSINO%20DE%20TEATRO.pdf>. Acesso: 09/09/2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação inclusiva do professor de Arte: desafios propostos pela lei 10639/2003 - 11645/2008. Disponível em: [http://www.ppgdesign.udesc.br/ConFAEB/Anais/maria\\_cristina.pdf](http://www.ppgdesign.udesc.br/ConFAEB/Anais/maria_cristina.pdf). In: Anais do **XVII ConFAEB - 2007 - Florianópolis – SC**. FAEB 20 anos de História. XVII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. VI Colóquio sobre o Ensino de Arte. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. (Org). Florianópolis- SC:2007. Disponível em: <http://www.ppgdesign.udesc.br/ConFAEB/main.php>. Acesso: 09/09/2016.

SILVÉRIO, V. R. Multiculturalismo e metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: Maria da Glória Bonelli e Marta Diaz Villegas de Landa (Orgs.). **Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 4º ed, 2003.

TAYLOR, Diana. Performance e Patrimônio Cultural Intengível. In: Pós, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 91-103, maio, 2008.

UFMG. **Textos relacionados com o projeto pedagógico do curso para inserção no e-MEC**. Belo Horizonte: sem data.

UNESP. **Propostas de alteração da matriz curricular Licenciatura em Arte – Teatro**. Instituto de Artes. São Paulo: Janeiro de 2016.

VILUTIS, Luana. **Cultura e Juventude**: A formação dos jovens nos Pontos de Cultura. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2009.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**. Homicídios por arma de fogo no Brasil. FLACSO. Brasil, 2016. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf) Acesso: 23/02/2017.

## APENDICE A

### Roteiros para entrevistas semiestruturadas

#### a. Questões norteadoras para docentes

1. Qual a sua experiência com a formação de professores de teatro?
2. Qual a sua experiência com a temática das relações étnico-raciais?
3. A partir de sua experiência, é possível pensar em um perfil do formando em Licenciatura em Teatro?
4. Para você como se dá a articulação do saber teatro com o saber ser professor de teatro?
5. Pensando a relação orgânica entre teatro e sociedade, em que medida você considera o teatro na educação como espaço para a transformação?
6. Quais disciplinas você está ministrando atualmente? A diversidade étnico-cultural faz parte do plano de ensino ou é abordada de alguma forma?
7. No seu entendimento, é possível pensar em possíveis propostas de formação inicial para a educação das relações étnico-raciais?
8. Com relação à preparação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na área de artes, como situar a função social do teatro nesse quadro? Caberia pensar uma pedagogia do teatro que abarcasse particularmente essa perspectiva?
9. De que modo a estruturação do currículo e a concepção do programa das disciplinas poderiam dar conta da formação dos professores de teatro para a educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?
10. Você considera que as práticas relacionadas a manifestações culturais de matriz africana podem servir de subsídios para propostas educativas de temática étnico-racial na formação inicial de professores?
11. Tem sugestão de autores, materiais, temas?

#### b. Questões norteadoras para discentes

1. Para você o que é necessário para se formar professores/as de teatro?
2. Agora que você está concluindo o curso, qual a sua expectativa com relação ao seu campo de atuação?

3. Você participa de algum grupo de pesquisa? Como acha que isto contribuiu para sua formação?
4. Você participa de algum grupo ou coletivo artístico-cultural? Como acha que isto contribuiu para sua formação?
5. Em sua formação, você considera que as disciplinas focaram mais na formação do/a artista ou do/a professor/a? Você se sente preparado/a para atuar como professor/a de teatro na Educação Básica?
6. Pensando a relação orgânica entre teatro e sociedade, em que medida você considera o teatro na educação como espaço para a transformação?
7. Em seu percurso escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, você presenciou ou vivenciou situações de preconceito racial? O que professores/as e/ou escola fizeram com relação à situação? O que você acha que deveria ter sido feito? Agora, como professor de teatro, como agiria?
8. Os referenciais normativos, como as diretrizes curriculares, foram abordados em sua formação? Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? E a Lei 10639/2003?
9. Na sua formação foi abordada, de alguma forma, a educação das relações étnico-raciais? Você saberia conceituar termos como raça, etnia, racismo, preconceito, discriminação?
10. Você se sente preparado para trabalhar com história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica? Qual foi o contato com a temática em sua formação?



## APENDICE B

Grupos ou Núcleos de pesquisa relacionados a manifestações performáticas:

Grupo ou Núcleo de Pesquisa	Coordenadores/as	Informações dos trabalhos do grupo
<b>Estudos e Diálogos Transdisciplinares para Artes e Performances Culturais</b>	Renata Bittencourt Meira Ana Elvira Wuol (UFU)	“O grupo de pesquisa objetiva desenvolver estudos e reflexões Inter e Transdisciplinares nos campos de conhecimento da Etnocologia, Antropologia Teatral e Antropologia da Performance em diálogo com as Artes da Cena. Propõe, de modo dialógico, pesquisas que abordam temáticas em torno de processos de investigação, criação e educação na interface da cena com as diversas culturas, com interesse no corpo sensível, na diversidade epistemológica e ecologia de saberes, no entrecruzamento de saberes e expressões, na relação com os sabedores/fazedores de cultura, na pedagogia social e na criação artística. A intenção é que o grupo produza materiais artísticos, didáticos e acadêmicos a serem divulgados e compartilhados com a comunidade em geral”.(Fonte: <a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2091733504976897">dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2091733504976897</a> )
<b>Pedagogias do Teatro e Ação Cultural</b>	Arão Nogueira de Paranaguá de Santana (UFMA)  Gisele Soares de Vasconcelos	“A ênfase na pesquisa sobre diversificadas vertentes das pedagogias do teatro se efetiva na UFMA desde a década de 1990, através de vários trabalhos que exploraram temas interdisciplinares e trouxeram contribuições significativas, que resultaram em livros, artigos e comunicações científicas. Atendendo à demanda dos programas de pós-graduação Cultura e Sociedade (PGCULT) e Ensino de Artes (PROF-ARTES), formaram-se graduados, especialistas, mestres, doutores e muitos desses integram os quadros de instituições de educação, cultura e pesquisa. Além dos pesquisadores vinculados à UFMA, há participação de docentes de outras IES, a saber: UnB, UFC, UFU, USP, URFN e UNIRIO”. (Fonte: <a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5367919149535113">dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5367919149535113</a> ).
<b>Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens</b>	Marianna Francisca Martins Monteiro  Alberto Tsuyoshi Ikeda (UNESP)	“O Grupo Terreiro de Investigações Cênicas Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens é o celeiro de pesquisas voltadas para as manifestações cênicas da cultura popular brasileira visando estabelecer e compreender suas relações com as expressões artísticas contemporâneas. Interessado em pensar a atividade cênica nas suas intersecções com a cultura popular, o grupo volta-se para os métodos adotados por artistas e arte educadores na formulação de dramaturgias e procedimento de treinamento do ator-bailarino, centrados nas tradições populares e na pesquisa de campo. As atividades do grupo possuem caráter teórico-prático, voltam-se para a reflexão histórica, antropológica, política, filosófica, para a pesquisa de processos criativos de encenação e performance e também, análise e elaboração de práticas pedagógicas. O Grupo Terreiro, propõem-se a aproximar a

		Universidade dos saberes tradicionais, estimulando os intercâmbios entre cultura erudita e cultura popular”. (Fonte: <a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8899966823569358">dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8899966823569358</a> )
<b>Performatividades e Pedagogias</b>	Carminda Mendes André  José Manuel Lázaro de Ortecho Ramírez	“O grupo de pesquisa PERFORMATIVIDADES e PEDAGOGIAS é um espaço de estudos acadêmicos teóricos e práticos, que objetiva congrega pesquisadores em nível de mestrado, doutorado e Pós Doutorado de Programas de Pós-Graduação em Artes e Artes Cênicas e graduandos de Cursos de Arte - Teatro, Teatro e Artes Cênicas (Bacharelado e Licenciatura) em iniciação científicas e Trabalhos de Conclusão de Curso. Por essa razão, é coordenado por pesquisadores das linhas de pesquisa em Artes Cênicas e Arte Educação. No campo das artes cênicas acolhe pesquisas em dramaturgias, atuações cênicas, encenações, danças, performances e artes urbanas na contemporaneidade. Também prioriza pesquisas que aproximam as artes cênicas latino-americanas e política. Na área da Educação, recebe pesquisas em artes que foram desenvolvidas em espaços de educação formal e não-formal. Como perfil dos pesquisadores, esse grupo recebe artistas, arte-educadores e interessados de áreas afins”. (Fonte: <a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2996199213460533">dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2996199213460533</a> )
<b>Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade</b>	Marcos Alexandre Antônio	“O Programa Letras e Textos em Ação visa a inserção dos estudos acadêmicos na vida cultural da grande Belo Horizonte de forma a proporcionar à comunidade em geral atividades para uma educação continuada. Através de eventos acadêmicos, saraus, encontros para contação de histórias, cursos, espetáculos teatrais, performances e viagens, o Programa Letras e Textos em Ação promove uma formação continuada e o estabelecimento de um intercâmbio efetivo entre as áreas de Letras, Filosofia, História, Teatro, Música, Dança, Religião, Artes Plásticas e Geografia. Unidades envolvidas e atuação nos projetos: Faculdade de Letras na coordenação geral e na participação com orientação de alunos integrantes dos vários projetos sob a responsabilidade dos professores Marcos Antônio Alexandre e Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa; Escola de Ciência da Informação com o apoio da Professora Alcenir Soares e do carro biblioteca para visitas do Projeto Contos de Mitologia a bairros periféricos de Belo Horizonte. O projeto Skené Trágica contempla alunos do Curso de Artes Cênicas. Todos os projetos realizam atividades em centros culturais, casas de espetáculo e escolas. Espera-se do programa a elaboração de pesquisas para serem publicadas em artigos, a produção e a realização de eventos culturais e acadêmicos; produção de espetáculos, projeção de filmes seguidos de comentários, apresentação de pôsteres, realização de cursos e oficinas; realização de concursos; oferta de disciplinas com conteúdo para a área temática do programa; realização de viagens de estudos,

		produção de material didático e atuação na vida cultural de BH e em cidades do interior de Minas Gerais".(Fonte: <a href="http://lattes.cnpq.br/6660342017209730">http://lattes.cnpq.br/6660342017209730</a> )
<b>Núcleo de Estudos das Performances Afro-Ameríndias</b>	Zeca Ligiéro	“O NEPAA dedica-se à promoção da pesquisa, disseminação e intercâmbio com várias culturas africanas, indígenas e de outras origens não hegemônicas e ao estudo das suas inter-relações com o Brasil. O NEPAA trabalha tanto com a arte performática quanto com as artes ritualísticas, buscando estimular um contínuo intercâmbio entre a comunidade acadêmica, o mundo da arte, o ativismo político e o mundo religioso nas culturas com as quais trabalha. As pesquisas do NEPAA estão voltadas para uma ampla gama e diversidade de assuntos, objetos e campos de interesse, relacionados à teoria e à prática da performance de palco, das performances culturais, como rituais e comemorações, e das performances artísticas, nas suas diversas modalidades. As ferramentas de trabalho utilizadas pelo NEPAA têm sido a pesquisa de campo, a documentação digital e a crítica literária”. (Fonte: <a href="http://www.nepaa.unirio.br">www.nepaa.unirio.br</a> )

## APÊNDICE C

a) Artigos do GT Pedagogia do Teatro/Pedagogia das Artes Cênicas de Congressos da ABRACE, que tinham como palavras-chave formação de professores ou formação docente.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. 2008	O que dizem os artigos publicados nos “Memória Abrace” sobre a formação de professores para o ensino de teatro?	V Congresso Abrace
FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. 2008	Diálogo entre saberes: a formação extracurricular do professor de teatro.	V Congresso Abrace
SANTANA. Arão Paranaguá de. 2008	A prática extensionista na formação de professores de teatro.	V Congresso da ABRACE
SANTANA, Arão Paranaguá de. 2010	A experiência estética com fundamento da preparação docente: um estudo de caso.	VI Congresso Abrace
FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. 2010	Da sala de aula à sala de ensaio: uma proposta para a formação do professor de teatro.	VI Congresso Abrace
FARIA, Alessandra Ancona de. 2010	Imagens sobre o ser professor construídas na elaboração dramaturgica.	VI Congresso Abrace
CANDA, Cilene Nascimento. 2010	Teatro do Oprimido e formação de professores: reflexões sobre emancipação humana e social.	VI Congresso Abrace
CARVALHO, Dirce Helena Benevides de. 2010	A efervescência das pesquisas no âmbito da Pedagogia Teatral e as práticas teatrais em sala de aula.	VI Congresso Abrace
PEROBELLI, Mariene Hundertmarck. 2010	Experiências reversíveis (entre) Teatro e Educação.	VI Congresso Abrace
COSTA, Leonardo. 2012	O Teatro Documentário como ferramenta poética na formação de professores.	VII Congresso Abrace
DE ARAÚJO, Valéria Gianechini. 2012	O artista-docente na cena contemporânea: práticas pedagógicas e aspectos de formação.	VII Congresso Abrace
RIBEIRO, José Mauro B. 2012	Assim no Teatro como na Vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã.	VII Congresso Abrace
ROSSETO, Robson. 2012	A experiência artística do professor de teatro como princípio gerador para uma práxis pedagógica significativa.	VII Congresso Abrace

SCHETTINI, Roberto Ives Abreu. 2012	Jogos Performativos – uso do jogo na formação do educador de teatro.	VII Congresso Abrace
SANTOS, Reginaldo. 2012	Representações sociais de professores sobre o teatro e sua utilização em sala de aula como atividade pedagógica.	VII Congresso Abrace
LEITE, Vanessa Caldeira. 2012	A prática de ensino no Curso de Teatro da UFPel e suas interlocuções: escola x universidade x docente em formação.	VII Congresso Abrace
SANTOS, Bárbara Tavares. 2014	Olhares, narrativas e percursos no trabalho do professor-encenador.	VIII Congresso Abrace
OLIVEIRA, Fernanda. 2014	Estética Digital no Teatro Contemporâneo: apropriações da tecnologia digital na formação de professores de teatro.	VIII Congresso Abrace
POZZETTI, Gislaine Regina. 2014	Oficina de Teatro - ampliando as práticas docentes no Amazonas.	VIII Congresso Abrace
FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. 2014	História de vida e processo de formação do professor de teatro.	VIII Congresso Abrace
SANTOS, Rosimeire Gonçalves. 2014	Perfis de tutores e estudantes de Teatro na modalidade de Educação a Distância.	VIII Congresso Abrace

b) A presença da temática étnico-racial e história e cultura afro-brasileira e africana nos Anais dos ConFAEB:

CHANDA, Jacqueline. 2004	Educação Artística a Serviço da Comunidade: perspectiva histórica dos africanos e da diáspora.	XV ConFAEB
DANIEL, Vesta A.H. 2004	Componentes da Ação Comunitária como Fontes Pedagógicas.	XV ConFAEB
PUCETTI, Roberta. 2004	Arte na Diversidade: da função à inclusão.	XV ConFAEB
RICHTER, Ivone Mendes. 2004	Educação Intercultural e Educação para Todos (as): dois conceitos que se complementam.	XV ConFAEB
SILVA, Ronivaldo M. da. 2004	O Negro e seus Acessos aos Direitos de Cidadania.	XV ConFAEB
BORGES, Rose Mary A. SZTJNMAN, Vitória L. 2004	Oficina: Zumbi e a Estética Africana através de Máscaras de Argila.	XV ConFAEB
BARBOSA, Ana Mae. 2007 - Artigo	FAEB – 20 anos de interculturalismo.	XVII ConFAEB
NUNES, Maria Cristina da R. F. da. 2007	Formação Inclusiva do professor de arte: desafios propostos pela lei 10.639/2003 - 11.645/2008.	XVII ConFAEB
MOSS, Cristian Poletti. 2007	Ensino das Artes Visuais contemporâneo e multiculturalidade: a apropriação de motivos étnico-culturais na criação de estampas de camisetas.	XVII ConFAEB
SILVA, Maria Cristina R. F.	10.639/2003: O ensino de arte através do	XVII

da. PINTO, Julia R. 2007	multiculturalismo crítico.	ConFAEB
WALTRICK, Angela Aparecida C. 2007	Quando a pele fala: o multiculturalismo como temática na sala de aula.	XVII ConFAEB
FARIAS, Joyce. ESCOBAR, Marise. BOPPRÉ, Ligia H. 2007	Africanidades e intimidades entre quintais.	XII ConFAEB
NUNES, Cicera. FERREIRA, Joseni M. OLIVEIRA, Poliana S. 2008	Dança Afro para o ensino das africanidades.	XVIII ConFAEB
VIDEIRA, Piedade Lino. 2008	Dança do Marabaixo: Cultura afro amapaense em evidência.	XVIII ConFAEB
SILVA, Márcia R. 2008	Artes das Áfricas – entre a lei e a prática.	XVIII ConFAEB
AQUINO. Adriana Carla de. 2008	Projeto Guiné Bissau: Arte para Todos .	XVIII ConFAEB
MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. 2010	O ensino das artes na Educação Básica: os descompassos no currículo vigente.	XX ConFAEB
MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. 2010	Recursos Didáticos e Educação Étnico-racial.	XX ConFAEB
PASSOS, Célia M. G. ÁVILA, Eduardo A. 2010	Visadas Estéticas das Áfricas e Orientes.	XX ConFAEB
SAMPAIO, Glayson A. ARSLAN, Luciana M.	Breves considerações sobre arte e cultura afro-brasileira no ensino de arte a partir das experiências com as congadas de Uberlândia.	XX ConFAEB
DIAS, Ronne F. C. 2010	Redefinindo Práticas em Arte ou “caça não autorizada”.	XX ConFAEB
SILVA, Clécio E. 2010	Arte/Educação: um olhar a partir da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.	XX ConFAEB
RUSSI, Adriana. Et al. 2010	Artesanato e Patrimônio: caminhos na Educação.	XX ConFAEB
CAVALCANTE, Ana Lúcia D. 2010	Da arte egípcia à arte tumular na cidade de João Pessoa.	XX ConFAEB
BORSOI, Sandra. 2010	Educação Multicultural e Arte: inter-relação entre comunidade e escola na produção e criação do PATCHWORK.	XX ConFAEB
ALVES, Sirlene R. 2010	O currículo de Arte na Educação de jovens e adultos à luz das leis 10.639 e 11.645.	XX ConFAEB
WILNER, Renata. Et al. 2010	Questões sobre a abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais em escolas públicas da região metropolitana do Recife.	XX ConFAEB
ABDALA, Gabriela Vasconcelos. CASTRO, Vivian S. D. M. 2010	Situando o projeto de arte no contexto do Ensino Fundamental: A África para se ver, ouvir e viver.	XX ConFAEB
FRANÇA, Rita de Cássia C. R. 2010	Imagens Negras no Ensino das Artes.	XX ConFAEB
CABRAL, Beatriz. 2011	Preparação de professores de teatro – abordagens interculturais.	XXI ConFAEB
KIRST, Adriane C. 2011	Educação inclusiva e arte: a construção de uma trajetória.	XXI ConFAEB
FERREIRA, Rosenilde R. 2011	O jogo cênico em espaço circular: diálogo teatral entre o jogo e a roda do tambor de crioula.	XXI ConFAEB
DINIZ, Enilde N. 2011	Poética dos espaços cênicos inusitados em o Diálogo das Memórias.	XXI ConFAEB
ROSA, Cristina F. 2011	Choreographing identification: the presence of ginga in samba, capoeira, and Grupo Corpo.	XXI ConFAEB

NUNES, Cícera. VIDEIRA, Piedade L. 2011	O Marabaixo do Amapá e o Reisado do Cariri Cearense: diálogo entre arte/cultura negra e relações inter-étnicas na Educação.	XXI ConFAEB
SILVA, Sirlene R.A. 2011	O currículo de arte à luz das leis 10.639/2003 e 11.645/2008: análise do documento curricular da rede municipal de Niterói.	XXI ConFAEB
FONSECA, Nélia. L. 2011	África em nós.	XXI ConFAEB
NASCIMENTO, Marcelo M. 2011	Uma proposta de dança afro-gaúcha na Educação Infantil.	XXI ConFAEB
ALVES, Sirlene R. 2011	Repensando relações étnicorraciais em arte/educação – reconstruindo clássicos infantis.	XXI ConFAEB
SANTANA, Arão Paranaguá de.	Ensino da Arte na Educação Básica: panorama e perspectivas.	XXI ConFAEB
MODESTO, Rosângela S. F. 2012	Representações imagéticas afro-brasileiras na pintura paraense na primeira metade do século XX e o ensino de arte: perspectivas à aplicação da lei 10.636/2003.	XXII ConFAEB
WILNER, Renata. 2012	A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de arte em escolas estaduais do Recife.	XXII ConFAEB
VIDEIRA, Piedade L. 2012	Dança-afro: teoria, prática e novas perspectivas no cotidiano escolar.	XXII ConFAEB
FARIA, Patrícia Mesquita Viana. 2014	O ensino de artes cênicas para as múltiplas diferenças: uma aposta de inclusão para a vida, através do teatro.	XVIII ConFAEB
ASSUNÇÃO, Isaac de S. SILVA, Everson Melquiades Araújo. 2014	Arte/educação intercultural e teoria <i>queer</i> : um estudo sobre as práticas sociais da diferença na escola.	XVIII ConFAEB
Vasconcelos, Junia de B. B. 2014	Uma abordagem conectivista para conhecer a arte, a história e a cultura da África.	XVIII ConFAEB
BRAGA, Isabel C. A. P. 2014	A experiência ativa no processo da linguagem teatral numa perspectiva inclusiva.	XVIII ConFAEB
SANTOS, Alberto R. 2015	Griôs: Aos pés de uma árvore.	XXV ConFAEB
SERRA, Cristiane R. 2015	Auto do Bumba-meu-boi do Maranhão: uma análise de construção cênica no Jardim Marilice.	XXV ConFAEB
COSTA, Alberto R. 2015	A escolarização e a docilização do <i>Corpus Negro</i> .	XXV ConFAEB
SOUZA, Leão. 2015	Arte no Tomé: uma experiência de mediação artística e cultural baseada na comunidade.	XXV ConFAEB
GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. 2015	O menino negro e seu traço: contribuições da arte nas relações entre os sujeitos.	XXV ConFAEB
MARINHO, Daniele A.	Workshop: Yoté: o jogo da Nossa História – Educação antirracista para o Ensino Fundamental – Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003.	XXV ConFAEB