

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GENICE DE FÁTIMA FORTUNATO DA SILVA FIASCHI

NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NEGRA SOBRE A EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA E AS PEDAGOGIAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2022

GENICE DE FÁTIMA FORTUNATO DA SILVA FIASCHI

NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NEGRA SOBRE A EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA E AS PEDAGOGIAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática do Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Vaz

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Fiaschi, Genice de Fátima Fortunato da Silva
Narrativas de uma professora negra sobre a educação
antirracista e as pedagogias do teatro na educação básica /
Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Dª. Adriana Vaz

1. Autobiografia – Educadores. 2. Negras como professoras.
3. Racismo na educação. 4. Escolas públicas - Racismo. 5.
Pedagogia (Teatro). I. Vaz, Adriana. II. Universidade Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GENICE DE FÁTIMA FORTUNATO DA SILVA FIASCHI** intitulada: **Narrativas de uma professora negra sobre educação antirracista e as pedagogias do teatro na educação básica.**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA VAZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

10/03/2022 13:00:27.0

ADRIANA VAZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/03/2022 11:28:24.0

MARGARIDA GANDARA RAUEN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica

05/03/2022 12:40:40.0

LUCIMAR ROSA DIAS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER , 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestrado.profissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 158331

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 158331

Dedico esta dissertação à minha amada mãe Aparecida, ao meu filho Christopher e ao meu esposo Gustavo, que me apoiaram durante o período em que estive realizando esta pesquisa.

Também dedico à minha querida orientadora dra. Adriana Vaz, por sua contribuição inestimável nesta trajetória, ao atuar em parceria comigo e dispor de seu tempo, sabedoria, empatia e paciência.

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, pela dádiva da vida e pelas forças para enfrentar os inúmeros desafios vencidos durante minha existência e pelos ensinamentos baseados no amor, esperança e fé;

À minha mãe, por seu exemplo de garra e incentivos constantes. Sobretudo, ao me ver na escrita dessa pesquisa, por suas sábias palavras a cada desespero meu. Graças a ela sou quem sou;

Ao meu filho, com quem aprendi a ser mãe, por me possibilitar desfrutar das alegrias, amor e responsabilidades presentes nesta relação;

Ao meu esposo, que foi meu companheiro durante essa viagem composta por descobertas e desafios propostos por esta pesquisa;

Aos meus irmãos Janiele, Jairo e Janaína porque, na medida em que me atribuem o papel de “exemplo”, me impulsionam a continuar aprendendo;

À minha amiga-irmã Cléo, companheira para todas as horas;

Aos amigos/as e companheiros/as de trabalho do CMEC, que foram fonte de incentivo na busca pela ampliação do conhecimento por meio desta pesquisa;

À minha orientadora, querida Dra. Adriana Vaz, por me aceitar e me orientar a cada passo desta trajetória com afeto, sabedoria e paciência;

À Dra. Margarida Rauen, minha eterna professora que me marcou com experiências inesquecíveis na licenciatura e por suas preciosas contribuições na banca de qualificação e defesa desta dissertação;

À Dra. Lucimar Rosa Dias, por me apresentar um mundo até então não acessado por mim e que contribui com a minha identidade negra afirmativa e, por suas preciosas contribuições na banca de qualificação e defesa dessa dissertação;

À minha amiga Selma Soczecki, que para além de trabalharmos juntas no CMEC, compartilhamos a mesma orientadora, fomos pareceristas uma da outra e compartilhamos alegrias, descobertas e angústias no percurso desta caminhada;

Aos colegas de turma, em especial à amiga Ana Paula, que além de compartilharmos a turma, tivemos a honra de contarmos com a mesma orientadora e nos aproximamos em uma relação de ajuda mútua.

Não é fácil, só na prática é que vai se percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão também é justamente uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico. (GONZALEZ, 2020, p.428)

RESUMO

Nesta dissertação, eu mulher negra, professora e pesquisadora, apresentei uma narrativa autobiográfica com o objetivo de analisar quais percepções e reflexões sobre o racismo e a educação antirracista foram evidenciadas em minha história de vida e formação e como isso impactou minha prática pedagógica. Para alcançar este intento, foi discutida a minha trajetória de vida e profissão, com ênfase na pedagogia do teatro aliada a uma educação para as relações étnico-raciais, envolvendo minha atuação na disciplina de arte em uma Escola da Rede Municipal de Curitiba/PR, anos iniciais do Ensino Fundamental, com as faixas etárias de 09 e 10 anos e no Centro Municipal de Educação Cultural-CMEC, em Araucária, com estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, com faixa etária de 10 a 16 anos. Para tanto, na problemática da pesquisa permeiam três questões: 1) Quais percepções e reflexões sobre o racismo e educação antirracista foram evidenciadas em minha história de vida e formação como professora?; 2) Como isso se refletiu no trabalho em sala de aula e no projeto de teatro, com o teatro e o drama, em turmas com crianças do projeto de teatro do Ensino Fundamental I de Curitiba, da mesma escola e em contraturno escolar e um grupo de teatro composto por estudantes dos Ensinos Fundamental I, II e Médio em Araucária, provenientes de diferentes escolas, em contraturno escolar; 3) Quais as percepções e reflexões que as aulas de teatro com foco na educação antirracista despertaram nos estudantes?. Em busca dessas respostas adoto como principal base teórica as referências para a educação antirracista de Lélia Gonzalez (1988, 2018, 2020), Nilma Lino Gomes (2005, 2019) e Lucimar Rosa Dias (2005, 2019). O aporte metodológico utilizado para análise do percurso autobiográfico usou duas diferentes abordagens: narrativas autobiográficas, tendo como referência Elizeu Clementino de Souza (2004, 2006, 2011), e autoetnografia com os autores: Pedro Mourão Roxo da Motta Nelson, Filice de Barros (2015); Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto (2009) e Alfonso Benetti (2017), cujos procedimentos que envolvem a narrativa autobiográfica do pesquisador proporcionaram reflexões sobre minha história de vida e profissão aliada ao meu processo de formação e autoformação. Em relação à pedagogia do teatro, o projeto Vida em Cena apropriou técnicas de quatro métodos, a saber: da estética do oprimido de Augusto Boal (1991, 1993, 2009); de jogos de improvisação por Olga Reverbel (1993); do drama em suas diferentes proposições por Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006) e Flávio Desgranges (2017). O estudo permitiu analisar as marcas do racismo presentes em minha história de vida e como se deu o acesso à minha identidade negra, bem como o reflexo dessa história em minha formação profissional e atuação como professora. Na prática realizada, uma proposta teatral antirracista que foi apresentada para a comunidade escolar e também no I Seminário do ErêYá da UFPR, evidenciou-se as questões de racismo vivenciadas na escola e no ambiente familiar pelos/as estudantes, assim como o impacto destas situações na autoestima dos/as estudantes negros/as. Também verificou-se que por meio da pedagogia do teatro e de uma proposta de educação antirracista é possível uma afirmação da negritude, possibilitando aos/às estudantes a sua autoidentificação enquanto negro/a.

Palavras-chave: 1. Autobiografia 2. Professora Negra 3. Pedagogia do Teatro 4. Educação antirracista. 5. Contraturno

ABSTRACT

In this thesis, I, a black woman, teacher and researcher, presented an autobiographical narrative with the objective of analyzing which perceptions and reflections on racism and anti-racist education were highlighted in the history of my life and my formation and how that has impacted my pedagogical practice. In order to achieve this goal, my life and profession trajectory were discussed, with emphasis on theater pedagogy combined with an education for ethnic-racial relations, involving my performance in the school subject Arts in a Municipal School in Curitiba/PR, first years of Elementary School, with students aged 09 and 10 and in the Municipal Center of Cultural Education-CMEC, in Araucária/PR, with students of Elementary School and 1st year of High School, aged 10 to 16. Therefore, three questions permeate the research problem: 1) What perceptions and reflections on racism and anti-racist education were evidenced in my life history and training as a teacher?; 2) How has it reflected in the work in the classroom and in the theater project, with theater and drama, in groups with children from the theater project of Elementary School I in Curitiba, from the same school and in after school program and a group theater composed by students from Elementary Schools I, II and High School in Araucária, who came from different schools, in an after school program; 3) What are the perceptions and reflections that theater classes with a focus on anti-racist education have awakened in students?. In the search for these answers, I adopt as the main theoretical basis the references to the anti-racist education of Lélia Gonzalez (1988, 2018, 2020), Nilma Lino Gomes (2005, 2019) and Lucimar Rosa Dias (2005, 2019). The methodological contribution used to analyze the autobiographical path used two different approaches: autobiographical narratives, with reference on Elizeu Clementino de Souza (2004, 2006, 2011), and autoethnography with the authors: Pedro Mourão Roxo da Motta Nelson, Filice de Barros (2015); Fabiano Bossle and Vicente Molina Neto (2009) and Alfonso Benetti (2017), whose procedures involving the researcher's autobiographical narrative provided reflections on the history of my life and profession allied to my training and self-training process. In relation to theater pedagogy, the Vida em Cena project appropriated techniques from four methods, namely: the aesthetics of the oppressed by Augusto Boal (1991, 1993, 2009); from improvisation games by Olga Reverbel (1993); of drama in its different propositions by Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006) and Flávio Desgranges (2017). The study allowed me to analyze the marks of racism present in my life story and how I had access to my black identity, as well as the reflection of this history in my professional training and performance as a teacher. In the practice carried out, an antiracist theatrical proposal which was presented to the school community and also at the 1st Seminar of ErêYá at UFPR, it was highlighted the issues of racism experienced at school and in the family environment by students, as well as the impact of these situations in the self-esteem of black students. It was also found that through theater pedagogy and an antiracist education proposal, an affirmation of blackness is possible, enabling students to self-identify themselves as black.

Keywords: 1. Autobiography 2. Black Teacher 3. Theater Pedagogy 4. Anti-racist education. 5. After school program.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PLANO CURRICULAR DE ARTE SME Curitiba – 2º ANO.....	111
FIGURA 2 – PLANO CURRICULAR DE ARTE SME Curitiba – 4º ANO.....	112
FIGURA 3 – 6º ANO PLANO CURRICULAR DE ARTE SMED Araucaria, 2016...	126
FIGURA 4 – 6º ANO PLANO CURRICULAR DE ARTE SMED Araucaria, 2016 ...	127
FIGURA 5 – 7º ANO PLANO CURRICULAR DE ARTE SMED Araucaria, 2016 ...	128
FIGURA 6 – 7º ANO PLANO CURRICULAR DE ARTE SMED Araucaria, 2016 ..	129
FIGURA 7 – 8º ANO PLANO CURRICULAR DE ARTE SMED Araucaria, 2016...	130
FIGURA 8 – 8º ANO PLANO CURRICULAR DE ARTE SMED Araucaria, 2016.....	131
FIGURA 9 – 9º ANO PLANO CURRICULAR DE ARTE SMED Araucaria, 2016 ...	132
FIGURA 10 – 9º ANO PLANO CURRICULAR DE ARTE SMED Araucaria, 2016.	133
FIGURA 11– RAÇA E GÊNERO NAS NOVELAS DOS ÚLTIMOS 20 ANOS.....	152
FIGURA 12 – PROTAGONISTAS NEGRAS.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

SME	- Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
ERER	- Educação para as Relações Étnico-Raciais
SMED	- Secretaria Municipal de Educação de Araucária
TCTs	- Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	23
2.1 RACISMO E AÇÕES ANTIRRACISTAS NA ESCOLA	23
2.2 MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O PENSAMENTO DAS FEMINISTAS NEGRAS	33
2.3 RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL	37
3 HISTÓRIA DE VIDA E ENTRELACAMENTO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	48
3.1 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E AUTOETNOGRAFIA	48
3.2 PELA ESCOLA DA VIDA, A MÃE, MULHER NEGRA E GUERREIRA	55
3.3 VIDA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL	66
3.4 A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO ...	71
3.5 O PERCURSO NO ENSINO SUPERIOR, A ESPECIALIZAÇÃO E OS PRIMEIROS ANOS COMO PROFESSORA	77
4 PEDAGOGIA DO TEATRO E A IDENTIDADE RACIAL AFIRMATIVA	82
4.1 LINGUAGEM TEATRAL: DRAMA, JOGOS E IMPROVISACIONES	83
4.2 APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA NO ENSINO DO TEATRO: A QUESTÃO SOCIAL E RACIAL COMO PAUTA	94
4.2.1 Reflexão sobre BNCC: educação antirracista e arte	104
4.2.2 Trajetórias pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: aulas de arte	107
4.3 PROJETO VIDA EM CENA EM CURITIBA	119
5 PERCURSOS DE ENSINO DO TEATRO NA DOCÊNCIA II	122
5.1 PROJETO VIDA EM CENA: UMA PROPOSTA COLETIVA EM AÇÃO NO ENSINO DO TEATRO EM CONTRATURNO	133
5.1.1 Alguns aspectos do drama na educação antirracista	134
5.1.2 Elaboração do texto dramático coletivo	154
5.1.3 Leituras dramáticas, improvisações e ensaios	158
5.1.4 A apresentação para a comunidade escolar e acadêmica	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	178

ANEXO 2 – HISTÓRICO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COM HABILITAÇÃO EM ARTES CÊNICAS	193
ANEXO 3 – HISTÓRICO SOBRE AÇÕES DA SME/CURITIBA SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	195
ANEXO 4 – CONTEÚDOS DE TEATRO E DANÇA PARA:1º, 3º E 5º ANOS DA SME/CURITIBA, TERCEIRO TRIMESTRE, ENSINO FUNDAMENTAL I.	200
ANEXO 5 – TEXTO DRAMÁTICO COLETIVO: ENTRELINHAS COM MARCOS BEZERRA	203
ANEXO 6 – COTA NÃO É ESMOLA – BIA FERREIRA.....	209

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida em conexão com a linha de pesquisa de “Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica,” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e a problemática envolve questões raciais presentes em minha história de vida e como elas impactaram o meu trabalho como professora do Ensino Fundamental e como pesquisadora, ao direcionar o olhar para as percepções dos/das estudantes em atividades desenvolvidas em sala de aula e em cursos livres de teatro. Em 2020, o percurso assumido na pesquisa de mestrado seguia um caminho no qual a proposta inicial encontrou um obstáculo cruel e invisível que ceifou e segue ceifando muitas vidas no Brasil, e em outras partes do mundo, a Pandemia de COVID-19¹. A Covid é uma doença causada pelo coronavírus. Infelizmente, em julho de 2021 eu também tive a dura experiência de contrair esse vírus e, por consequência, necessitei de tratamento hospitalar e oxigênio em uma UTI (unidade de terapia intensiva). O desespero e a impotência se fizeram presentes, bem como a reflexão de que a vida é breve e somos frágeis. Como resultado, ainda sinto dores no peito e uma tosse crônica, apesar de exames pulmonares com resultados dentro da normalidade. Agradeço a Jeová Deus por toda a força na superação dessa fase difícil e não desejo a ninguém tal experiência, que no meu caso, deixou marcas.

A proposta inicial era voltada para uma sequência didática envolvendo o ensino de teatro com estudantes do 4º ano de uma escola municipal em Curitiba. Entretanto, no período de aplicação prática da pesquisa estávamos em ensino remoto, com amparo no decreto nº 421² de 2020 sobre a situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19), ele estabeleceu a suspensão parcial das aulas inicialmente e posteriormente a suspensão total das atividades presenciais. (CURITIBA, 2020).

¹ A maioria das pessoas que adoece em decorrência do vírus apresenta sintomas leves a moderados e se recupera sem tratamento especial. No entanto, algumas desenvolvem um quadro grave que requer tratamento médico e quando recebem alta podem ficar com sequelas provocadas pelo vírus que necessitam de tratamento pós-covid. Outras, infelizmente, perderam suas vidas. Após meu exame de qualificação, em 10 de novembro de 2021, o número de mortos alcançava a marca de 610.003 (seiscentos e dez mil e três), conforme dados do Ministério da Saúde. Painel coronavírus. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 10 nov. 2021

² Decreto nº 421. Disponível em: < <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00296738.pdf>>. Acesso em 10 nov.2021.

Com a suspensão total das aulas presenciais, como forma de priorizar a saúde de educandos e profissionais da educação, que por sinal também se constitui em uma medida para diminuir o número de infectados na população em geral, ficou inviável realizar os procedimentos previstos para pesquisa, pois seria necessário encontros presenciais com os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba. As aulas presenciais foram retomadas gradativamente a partir de agosto de 2021, sendo que, 65% das famílias optaram pelo ensino presencial e 35% pelo ensino remoto. Em 27 de setembro de 2021 foi proposto o ensino presencial e descontinuado, o híbrido, entretanto, os pais puderam optar pelo ensino remoto. Portanto, diante das circunstâncias, novas decisões foram tomadas quanto ao rumo da pesquisa, o que de início causou certa apreensão. Entretanto, redefinido o caminho foi possível um maior aprofundamento das ideias iniciais. O objetivo central permaneceu e o que mudou foi a metodologia da pesquisa, que passou a ser composta por uma narrativa (auto)biográfica e pela autoetnografia. A partir desta concepção, problematizei e investiguei a relação étnico-racial presente em minha história de vida e como isso impacta na percepção do ambiente escolar e na promoção de uma educação antirracista, enquanto professora que atua na escola desde 1995 – além dos aspectos teóricos e metodológicos englobados no ensino de teatro.

Com a convicção de que essa forma de escrita está inscrita no processo de formação e autoformação da professora pesquisadora, segui no traçado desta pesquisa qualitativa cuja problemática permeou três questões: 1) Quais percepções e reflexões sobre o racismo e educação antirracista foram evidenciadas no processo de história de vida e formação como professora?; E como isso se refletiu no trabalho em sala de aula com a construção narrativa do drama em turmas do Ensino Fundamental I com as quais desenvolvi um projeto de teatro na cidade de Curitiba e com um grupo de teatro composto por adolescentes de Ensino Fundamental II e Médio em Araucária /PR?; 3) Quais percepções e reflexões as aulas de teatro com foco na educação antirracista despertaram nos/as estudantes?

A pesquisa teve como objetivo geral evidenciar o processo de vida e formação como professora negra e pesquisadora, e o impacto, em meu trabalho com o teatro, na constituição das identidades negras dos/as estudantes. O recorte profissional envolveu as minhas práticas de ensino em uma escola municipal em Curitiba/ PR, com crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos das turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, e em Araucária/PR, com estudantes de 10 a 16 anos pertencentes às

turmas de 5º. ano do Ensino Fundamental I e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II a 1º ano do Ensino Médio. Dentre os objetivos específicos, elenco: 1) refletir sobre as questões raciais presentes em minha história de vida e como isso impacta a minha prática escolar; 2) analisar a proposta de drama a partir das reflexões críticas sobre o racismo e práticas antirracistas; e, por fim, 3) exemplificar, a partir dos resultados da produção do texto cênico e apresentação, as influências da história de vida da pesquisadora em sua ação como professora conforme metodologias da pedagogia do teatro.

Relaciono, portanto, aspectos da minha trajetória pessoal com a minha prática docente nas Redes Municipais de Ensino de Curitiba/PR e Araucária/PR, com ênfase nas aulas de teatro ministradas no “Projeto Vida em Cena”, durante o ano de 2019. Nos dois municípios, a proposta de educação antirracista do “Projeto Vida em Cena” foi realizada em contraturno escolar. O contraturno ocorre em período oposto ao da matrícula do/a estudante e oferta atividades extracurriculares que possibilitam ampliar o trabalho pedagógico para além do turno escolar. Em Curitiba era ofertado para os/as estudantes matriculados/as na Rede Municipal, enquanto em Araucária era ofertado tanto para os/as estudantes da Rede Municipal quanto para os/as estudantes oriundos/as de colégios estaduais. A autorreflexão foi desenvolvida com aporte teórico em pensadoras feministas negras, em especial as brasileiras Lélia Gonzalez (1988; 2018; 2020) e Nilma Lino Gomes (2003; 2005; 2007, 2019), entre outras, e procedimentos das metodologias de pesquisa autobiográfica: narrativa autobiográfica pautada em estudos de Elizeu Clementino de Souza (2004, 2006, 2011) e autoetnografia com aporte teórico de Pedro Mourão Roxo da Motta e Nelson Filice de Barros (2015) e Fabiano Bossle; Vicente Molina Neto (2009) e Alfonso Benetti (2017). Na discussão das rotinas teatrais selecionadas para as aulas do “Projeto Vida em Cena”, analiso a aplicabilidade das pedagogias do teatro teorizadas por Augusto Boal (1991; 1993; 2009), Olga Reverbel (1993), Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006; 2009), Flávio Desgranges (2018) e Robson Rosseto (2012).

A relevância da pesquisa para esta dissertação se dá tanto pelo processo de autorreflexão e formação continuada da autora no componente curricular arte e na linguagem do teatro, quanto por possibilitar uma educação antirracista por meio de técnicas representativas de diversas metodologias da pedagogia do teatro. Quando as crianças estão em cena desenvolvendo jogos de improvisações teatrais é possível refletirem e discutirem o assunto a partir de situações-problema presenciadas no seu

cotidiano familiar e social, sobretudo em ambientes educacionais escolar e familiar. Desse modo, é necessário pensar a escola com ênfase nas relações étnico-raciais, já que estas estão intrínsecas na construção cultural, social e histórica de nosso país, fazendo parte das realidades dos/das estudantes.

Ao falar sobre o envolvimento do teatro com a educação, Lucélia Contiero (2018) afirma que ambos têm como fonte de interesse o conhecimento e que este se dá através do questionamento frente ao mundo, e na relação que os seres humanos estabelecem entre si e com o mundo. A autora menciona que o teatro partilha da educação, pois:

O caráter totalizante da educação compromete todas as potencialidades do indivíduo permitindo o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da autoexpressão, da personalidade e do imaginário. Aplicado à educação, o teatro possui o papel de mobilização das capacidades criadoras do indivíduo e aprimoramento da sua relação com o mundo. (CONTIERO, 2018, p.12).

Além da capacidade criadora do teatro, na escola os/as estudantes estabelecem relações identitárias em função do ambiente onde estão. Nesse convívio com os colegas e a comunidade escolar estão presentes as questões étnico-raciais; isto é, o ensino do teatro tem o capacidade de problematizar como o racismo aparece ou não em seu cotidiano. Portanto, essa temática atrelada à pedagogia do teatro oferece potencial para promover a construção de uma educação de qualidade e antirracista. Para Liliana Coutinho de Assis e Lucimar Rosa Dias:

a meta é que a educação de qualidade seja direito de qualquer pessoa e que a população negra possa por meio da educação sentir-se orgulhosa por seu pertencimento racial, formar uma identidade que reflita sua origem étnico-racial, que a escola permita a autonomia e expressão de sua cultura e valores próprios, o que historicamente não lhes foi dado acesso. Para a realidade dessas transformações, são necessárias pedagogias capazes de atingir a brancos e a negros cada uma com uma função específica. É preciso que o alunado negro usufrua de seus direitos educacionais orgulhosos de seu pertencimento e de sua cultura, assim como aos brancos cabe reconhecer esse povo como influente construtor da sociedade e cultura brasileira, assim como o europeu ou asiático. (ASSIS; DIAS, 2019, p.6).

Considerando o ensino de arte, as pedagogias do teatro oferecem caminhos possíveis para abordar a temática racial, uma vez que apresentam estruturas abertas, seja por meio de jogos teatrais, drama, improvisação ou outras metodologias e técnicas. Sendo assim, os processos de pesquisa em teatro também podem

aproveitar outras fontes e não exclusivamente os textos teatrais, ou seja, “[...] podem partir do estudo de obras de arte, de jogos de investigação da linguagem teatral ou de questões de interesse coletivo, e que precisam estar sempre adequados aos objetivos e ao contexto educacional relativos a cada grupo específico.” (DESGRANGES, 2018, p.26). Aliado à pedagogia do teatro, o método de Augusto Boal (1991) ressalta a participação do público na vivência com personagens, papel que ele denomina de espectador e, no caso da minha prática pedagógica, envolveu os/as estudantes que colocaram em cena a opressão racial e formas de desarticulação dela.

Neste processo é importante pensar no profissional que escolhe uma educação antirracista e observar o que compõe sua ação pedagógica. Sendo eu uma destas profissionais, tomo minha história de vida e formação como parte da abordagem metodológica dessa pesquisa cuja abordagem foi a da narrativa autobiográfica pautada em estudos de Elizeu Clementino de Souza (2004,2006,2011) e autoetnografia com aporte teórico de Pedro Mourão Roxo da Motta e Nelson Filice de Barros (2015) e Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto (2009).

Uma educação antirracista coloca em pauta ações ou práticas com foco no enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar, de modo que essas iniciativas possam alcançar a comunidade escolar. Neste sentido, esta pesquisa visa contribuir com uma educação para as relações étnico-raciais, preconizada desde a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) e ampliada na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), que “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.” (BRASIL, 2008).

A minha pesquisa buscou valorizar uma educação antirracista, tendo em vista que a escola é um espaço onde há a percepção dos diferentes pertencimentos étnico-raciais, que são construídos socialmente e perceptíveis fisicamente.

A necessidade de uma educação antirracista se dá devido ao fato de que o racismo fragiliza o alicerce das relações sociais, políticas e econômicas. Essa aparente normalidade com que o racismo estrutural percorre as instituições é explicada por Sílvia Almeida (2018):

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou seja, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta e indiretamente, grupos racialmente identificados seja discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometem atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p.40).

O autor nos informa que as instituições, ou seja, as estruturas que compõem a ordem jurídica, política e econômica estão alicerçadas no privilégio ao grupo de pessoas brancas. Em contrapartida, as pessoas negras não ocupam posições de privilégio nessa composição. Estas condições sociais favorecem atitudes racistas e fazem com que as instituições reproduzam o racismo como ação cotidiana. Sendo assim, na instituição escolar podemos identificar o racismo e adotar ações antirracistas através de nossas práticas pedagógicas. Caso contrário, elas servirão para perpetuar o racismo.

O racismo estrutural que perpassa gerações faz parte de minha história de vida. Portanto, ao abordar meu percurso profissional e a escolha de pesquisar a educação antirracista através do teatro foi necessário falar sobre a minha história, pois a composição do eu profissional passa pelo eu pessoal. A opção pela metodologia com base na narrativa autobiográfica (SOUZA, 2004; 2006; 2011) e a autoetnografia (MOTTA; BARROS, 2015; BOSSLE; MOLINA NETO, 2009; BENETTI, 2017) possibilitou a pesquisa científica qualitativa, visto que através do método autobiográfico é possível analisar comportamentos individuais ou microssociais.

A construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e de formação. (SOUZA, 2004, p.27).

Essa concepção de construção do conhecimento em que o/a pesquisador/a é parte de sua pesquisa encontra apoio também na autoetnografia, cujo objetivo é

validar as experiências do/da pesquisador(a), a pesquisa e sua fonte fazem parte do processo. Pedro Mourão Roxo da Motta e Nelson Filice de Barros afirmam que:

Autoetnografia representa a experiência pessoal no contexto das relações, categorias sociais e práticas culturais, de forma que o método procura revelar o conhecimento de dentro do fenômeno, demonstrando, assim, aspectos da vida cultural que não podem ser acessados na pesquisa convencional. (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1339).

Pela narrativa de professora e pesquisadora e tendo como fonte de pesquisa os materiais advindos das produções realizadas com os/as estudantes com ênfase na educação antirracista por meio da pedagogia do teatro, trago minha trajetória na construção de uma educação antirracista nesta dissertação que se estrutura em 4 capítulos que sucedem esta introdução.

O primeiro capítulo contém cinco tópicos, nos quais apresento considerações epistemológicas sobre a educação antirracista, o aporte teórico do feminismo negro e a metodologia composta da narrativa autobiográfica e autoetnografia. Nos primeiros subtópicos, em seu conjunto apresento informações pertinentes ao racismo no ambiente escolar, que se manifesta através da discriminação racial, e foco na obrigatoriedade da educação antirracista pautada na Lei Federal nº 10.639/03, e da nova redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008, o que inclui o entendimento da lei e a aplicação prática dela. Também há uma abordagem em relação ao mito da democracia racial e seu impacto no ensino; abrangendo as diferenças entre racismo, preconceito e discriminação racial. E por fim, no tópico 1.5, discuto a narrativa autobiográfica e autoetnografia, que embasam a metodologia utilizada nessa pesquisa bem com os teóricos que a sustentam.

No segundo capítulo, intitulado “História de vida e entrelaçamento com a formação profissional”, abordo a minha trajetória de vida, iniciando pela progenitora e apresento pontos que considero relevantes sobre o meu percurso pessoal e profissional. No tópico 2.1, “Pela escola da vida, a minha mãe, a mulher negra e guerreira”, narro a história de vida de minha mãe desde sua infância, a sua vontade de estudar e o impedimento enfrentado nesse aspecto, o racismo, o machismo e a subalternização enfrentados por ela. Serão também abordados meus primeiros anos de infância ao lado, inicialmente, de minha mãe e sua patroa, que veio a ser minha madrinha. Caminhando para o tópico 2.2, “Vida escolar no Ensino Fundamental”, passando pela curta presença de um padrasto amoroso, a depressão de minha mãe

e o nascimento de meu filho. Adentramos no tópico 2.3, “A opção pelo magistério e seus desdobramentos no ensino”, em que lhe convido para conhecer os motivos pelos quais optei por cursar o magistério no ensino médio. Também será descrito o meu envolvimento com as artes cênicas no magistério e na educação infantil, e a opção pela graduação em Artes Cênicas. No item 2.4, “O percurso no ensino superior, a especialização e os primeiros anos como professora concursada”, percorro o processo de escolha da licenciatura bem como as aprendizagens marcantes que ocorreram na faculdade e, paralelo a isso, o trabalho com educação infantil e como professora não efetiva que trabalhou pelo PSS (Processo Seletivo Simplificado) no Estado do Paraná; os primeiros concursos e o caminhar de mãos dadas com a metodologia de Augusto Boal (2009), autor escolhido para minha monografia de graduação.

No terceiro capítulo, “Pedagogias do teatro e a identidade racial afirmativa”, primeiramente, trago uma reflexão com base em teóricos do teatro, drama e educação antirracista. Os principais aportes teóricos apresentados nesta parte que fundamenta o ensino do drama e as improvisações teatrais são Augusto Boal (1991; 2009; 2013); Beatriz Cabral (2006; 2009), Flávio Desgranges (2018) e Robson Rosseto (2012); e, em relação à temática étnico-racial, Fernanda Fares Lippmann Trovão (2019), João Paulo Xavier (2020), Alessandra Devulsky (2021), Nilma Lino Gomes (2005) e Grada Kilomba (2019). Na sequência, o foco recai sobre minha prática pedagógica e será mencionada a metodologia do projeto Vida em Cena, momento em que se delinea a proposta desta pesquisa no campo da pedagogia do teatro.

No quarto capítulo 4, “Percurso do ensino do teatro na docência II”, é registrado o meu percurso como professora de arte no Ensino Fundamental nas séries dos anos finais na Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR e como professora no curso de teatro Vida em Cena no CMEC. Expus a proposta realizada em 2019, com um grupo de estudantes em contraturno, a qual foi baseada na pedagogia do teatro. Foram analisadas questões raciais presentes no cotidiano dos estudantes e sua produção artística como resultado das pesquisas e diálogos ocorridos durante essa proposta pedagógica envolvendo o teatro e a educação antirracista. Também analisei o texto coletivo, produzido por mim em conjunto com os/as estudantes e apresentado

para a comunidade e no I Seminário do ErêYá³, na Universidade Federal do Paraná, evento este promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação

Por fim, apresento as considerações finais com sugestão para ampliação do acesso à linguagem artística teatral, por meio da pedagogia do teatro aliada a uma educação antirracista em contraturno escolar, para o Ensino Fundamental nos anos iniciais e anos finais.

³ I Seminário do ErêYá – Desafios e perspectivas para uma Educação Antirracista. Visa promover reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais relacionadas a: infâncias, mulheres negras, formação de professores(as), políticas públicas, mídias, arte e literatura de temática africana e afro-brasileira. Ocorre em comemoração ao segundo ano do ErêYá. E foi realizado nos dias 27 e 28 de novembro de 2019, Campus Rebouças, das 19 às 22 horas. Disponível em: < I Seminário do ErêYá – Desafios e perspectivas para uma Educação Antirracista>. Acesso em: 29 jul.2021. ErêYá é um grupo de pesquisa em Educação para as Relações Étnico-raciais, coordenado pela profa Dra Lucimar Rosa Dias atuante no PPGE/UFPR.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Este capítulo foi organizado em quatro partes. A primeira aborda o racismo, o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar. A segunda parte considera o mito da democracia racial. Na sequência, será abordado o método de pesquisa autobiográfico e autoetnográfico.

2.1 RACISMO E AÇÕES ANTIRRACISTAS NA ESCOLA

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (GONZALEZ, 2018, p.194).

Esse apontamento feito por Lélia Gonzalez, em 1984, tendo em vista que a obra foi reeditada em 2018, é pertinente e se mantém atual. No Brasil, o próprio discurso de negação do racismo acaba por afirmá-lo, e as consequências dessa ação permeiam o cotidiano de negros e negras desde a mais tenra infância, ao passarem por situações violentas advindas do racismo.

Os diferentes tipos de racismo que se efetivam através da discriminação racial se dão nos diversos setores que compõem a sociedade. É necessário identificar e intervir no sentido de desmitificar este mal que provoca tanto sofrimento às suas vítimas.

Neste aspecto a instituição escolar tem o potencial de atuar positivamente ao se valer de uma proposta que privilegie o efetivo trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Nilma Lino Gomes (2005), ao discorrer sobre o racismo no Brasil, aponta o caminho para o combate ao mesmo, ou seja, o reeducar-se. Segundo a autora, “dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo.” (GOMES, 2005, p.49). A sociedade deve se conscientizar de que o racismo deve ser combatido, com o objetivo de erradicar este problema que afeta a sociedade brasileira. Gomes (2005) compreende a educação escolar como espaço importante na transformação da sociedade; tanto que, em acordo com a autora, parte-se do pressuposto de que a escola pode mudar o impacto negativo que

o mal social do racismo impõe. Uma proposta pedagógica pautada nas relações étnico-raciais poderá reduzir o número de vítimas que são atingidas pelo racismo.

A fim de ampliar nosso conhecimento, bem como de repensar o currículo, podemos aprender a partir das contribuições do Movimento Negro como educador que, de acordo com Gomes (2019), vem educando desde 1970: “Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva” (GOMES, 2019, p.35). Dessa forma amplia as possibilidades de abordagem pedagógica para além da visão única:

A compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. Ela poderá nos levar ao necessário movimento de descolonização do conhecimento. (GOMES, 2019, p.115).

Repensar o currículo é urgente no cotidiano escolar, pois ele pode desconstruir o racismo presente nessa instituição. Neste sentido é interessante notar a afirmação feita por Lucimar Rosa Dias e Sara da Silva Pereira (2019):

O racismo, manifestado por meio da discriminação racial, mostra sua face obscura, deixando sérias consequências para a vítima. Por essas e outras razões que ele precisa ser combatido na sociedade. Sendo assim, cabe analisar o papel da escola na (re) educação das relações étnico-raciais entre as pessoas, visando a construção de uma sociedade mais igualitária, onde estabeleçam relações mais solidárias de respeito entre todos. (PEREIRA; DIAS, 2019, p.26).

O espaço escolar tem um papel central como protagonista de mudanças nas relações étnico-raciais para que estas não sejam marcadas pelo racismo. Neste sentido, o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba/PR bem como o de Araucária/PR pautam o efetivo trabalho antirracista, em seu argumento baseado tanto na Lei Federal nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, quanto na Lei Federal nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Conforme corroborara o texto oficial do currículo da rede de ensino de Curitiba/PR:

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos assume dimensões específicas no favorecimento da emancipação de sujeitos sociais historicamente excluídos, no reconhecimento do (a) educando (a) como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade plural e igualitária. (CURITIBA, 2016, p.35).

No município de Araucária/PR, o texto se apresenta da seguinte forma:

Também a Lei 10.639 de 2003, tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, estabelecendo que no âmbito de todo o currículo escolar, mas em especial nas áreas da Arte, História e Literatura, se incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil. Em 2008, a Lei 11.645 amplia esta obrigatoriedade, incluindo no currículo a temática indígena e diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos. Desta forma, há a possibilidade de romper com a hegemonia da cultura com características eurocêntricas, revelando por meio do conhecimento o preconceito ainda existente e tendo a responsabilidade de superá-lo com ações afirmativas. Por meio do conhecimento artístico é possível identificar a essência humana que existe em cada indivíduo, independentemente de cor, etnia, cultura ou religiosidade. E para além do cumprimento legal, realizar-se o verdadeiro sentido do trabalho educativo. (ARAUCÁRIA, 2012, p.92).

Desde 2018, a BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* é o documento de referência para a educação brasileira, o que significa que envolve o ensino em Curitiba/PR e Araucária/ PR. A princípio ela traz em seu texto uma base para que sejam observadas as especificidades encontradas em cada unidade escolar. Em relação a educação para as relações étnico-raciais, a BNCC não invalida as legislações vigentes, estas devem fazer parte das propostas curriculares dos municípios. Entretanto, nessa pesquisa no ano de 2019, a adequação à BNCC ainda estava em processo, tanto na rede municipal de Curitiba/PR quanto na de Araucária/PR. No que diz respeito a educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, já estavam vigorando as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, no entanto,

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BNCC, 2018, p.19).

O documento prevê a autonomia das unidades educacionais na abordagem da legislação em seu currículo. Portanto a formação continuada para ampliação do conhecimento em relação à educação para as relações étnico-raciais deve ser um dos principais investimentos para a construção de um currículo significativo nesta temática. Caso contrário, corre-se o risco de minimizar o efetivo trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

A escola é o primeiro espaço social onde os estudantes se deparam com diferenças e semelhanças. Sua inserção social para além do círculo familiar se dá no espaço escolar e adquirir conhecimento e adentrar ao mundo da aprendizagem também envolve a afetividade, conflitos, angústias e realizações. O ensino de Curitiba e Araucária preveem em sua legislação a abordagem de uma educação para as relações étnico-raciais. Ao trabalhar com esse foco é possível construir uma educação antirracista a partir de uma abordagem pedagógica que estabeleça oportunidades de conhecimento para todos os que compõe o espaço escolar, respeitando suas diferenças e oportunizando a equidade de conhecimentos.

Para que o ensino seja antirracista ele deve levar em conta a Lei nº 10.636/2003⁴, a qual altera a Lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26-A e 79-B, com a intenção de incluir no currículo oficial de ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira”. (Brasil, 2003).

Ao analisar as implicações da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em conexão com a educação das relações étnico-raciais, os pesquisadores Paulo Vinicius Baptista da Silva, Nilma Lino Gomes e Katia Regis (2018) falam sobre os conflitos em torno do currículo em razão de sua parcialidade ao ser seletivo e, por consequência, privilegiar um grupo de saberes em detrimento de outro. Neste caso o que fica em desvantagem é a história e cultura do povo africano e afro-brasileiro. Nas palavras dos autores: “a lei não é suficiente para alterar as relações étnico-raciais, mas pode ser um bom começo.” (SILVA; GOMES; REGIS. 2018, p.27). Sendo assim é importante pensar na capacidade que esta lei tem em possibilitar mudanças em relação à proposta curricular vigente em nossas unidades educacionais:

⁴ A Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, instituiu o artigo 26-A na LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), posteriormente com redação modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, definindo por incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A Lei nº 10.639/2003 possui o potencial de impulsionar programas e ações que objetivam reconhecer e valorizar a diversidade na sociedade brasileira e que ultrapassem ações pontuais e/ou descontínuas. Esta legislação está trazendo novas indagações, tensões e questionamentos às instituições educacionais e aos seus currículos, questionando as práticas hegemônicas. Pode possibilitar mudanças no acesso e permanência desigual de brancos e negros nas instituições educacionais; nas relações interpessoais no cotidiano escolar que difundem normas, valores, comportamentos e atitudes preconceituosos e discriminatórios em relação à população negra, interferindo negativamente em seu desenvolvimento intelectual durante sua trajetória educacional; na problematização sobre os livros didáticos que continuam, de um modo geral, representando a população negra como minoria na sociedade brasileira, imersa na perspectiva do universalismo abstrato a partir dos valores eurocêntricos e com a homogeneização de sua situação na sociedade atual. (SILVA; GOMES; REGIS, 2018, p.24).

Entender todas as nuances da lei é necessário para que haja a sua efetiva aplicação bem como o reflexo disso no cotidiano escolar e no tratamento propiciado pelos professores aos estudantes e entre os estudantes e seus pares, permitindo a todos conhecer a história e cultura de africanos e afro-brasileiros, essa história que foi negada por tanto tempo. O currículo hegemônico negou o acesso a esta história que é construída por intelectuais com conhecimentos científicos e tecnológicos, etc. Fomos privados até mesmo de reconhecer e contemplar a beleza do corpo negro, dos nossos cabelos que naturalmente podem ser crespos ou cacheados; isto é, valorizar determinados aspectos da identidade negra. Portanto, para que esse currículo se efetive nas escolas, é interessante notar a contribuição da intelectual Dias (2005):

Parece-me que, para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem. Quanto tempo decorre entre um passo e o outro definido pela capacidade de intervenção dos movimentos e a permeabilidade que tais intervenções encontrem nos governos. Fundamental é saber que, do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira. (DIAS, 2005, p.60).

Fazer valer os mecanismos de cumprimento da lei, ou seja, sua efetivação na prática deve ser sempre retomada, pois, como aponta a pesquisa de Fernanda Trovão (2019), a lei ainda está distante da sala de aula. Em minha realidade como professora desde 1995 até o momento venho observando esse fato. Trovão (2019) entrevistou 14 professoras e 2 professores de arte, totalizando 16 professores (as), do Município de Curitiba, atuantes no Ensino Fundamental anos finais e nos relata:

Os grupos de arte das escolas, de forma geral, se sentem inseguros e incapazes, não compreendem e não tiveram contato com a legislação em sua formação. Denunciaram inclusive que a mantenedora não oferta cursos ou espaços de discussão para suprir essa demanda, e se sentem perdidos dentre outros problemas materiais e organizacionais constantes. (TROVÃO, 2019, p.180).

Essa fala das professoras em parte reflete minha própria vivência, pois em minha formação acadêmica não tive acesso a estudos sobre as relações étnico-raciais e muito menos acesso à legislação, pois concluí a licenciatura antes de ser promulgada a lei nº 10.636/2003. Nas formações continuadas ligadas à disciplina de arte, não recorro de ter sido ofertado um estudo aprofundado sobre a legislação e como relacionar o ensino do teatro à temática étnico-racial. Na rede municipal de Araucária/PR, em 2019, tive uma formação em arte que trouxe excelentes contribuições relacionadas às artes visuais e EREER. Poucas vezes participei de formações exclusivas a EREER, por não acontecerem em minha hora atividade⁵; por outro lado reconheço que não realizei estudos necessários para ampliar meu conhecimento. O levantamento de pesquisas que tratam da temática, com foco nas artes visuais, feito por Trovão (2019) conclui que houve avanços no estudo e produção de materiais ligados à história e cultura africana e afro-brasileira.

A partir destas pesquisas identifica-se que cada vez mais as referências estão sendo estudadas e expostas como manifestações valiosas de apreciação e análise. Existem museus dedicados à catalogação e divulgação da produção artística africana e afro-brasileira atual e do passado. Pensando no estado do Paraná, existiram artistas responsáveis por uma parte da produção artística que construiu o estado, assim como personalidades negras de outras áreas que contribuíram nesta formação, mas que, devido à falta de pesquisa e sob uma construção hierárquica discriminatória e ideológica de sociedade, não são reconhecidos. (TROVÃO, 2019, p.35).

O fato de não ter acesso a essas informações tanto na formação inicial quanto na continuada fez com que a autora constatasse em sua pesquisa que o trabalho envolvendo a cultura africana e afro-brasileira, muitas vezes, se restringe a datas como 20 de novembro em homenagem a Zumbi dos Palmares, ou ao trabalho com imagens estereotipadas e reforço de desumanização do negro e negra. Ao abordar a Lei Federal nº 10.639/03 e o artigo 26 A, Trovão (2019) salienta que esta deve ser

⁵ A hora atividade é o tempo disponível para o/a professor/a, planejar aulas, corrigir atividades, realizar formação continuada, cumprido na Instituição de Ensino ou se deslocando para os locais que ofertam cursos de formação continuada.

planejada para que seja trabalhada em todas as disciplinas do currículo sem ser encarada como algo além do previsto para determinada disciplina.

Segundo a própria lei e as diretrizes que a fundamentam é preciso falar sobre a história e cultura da África assim como sobre as questões afro-brasileiras. Tornar visível, mostrar e reconhecer. Esta é a obrigação que as escolas e os outros espaços educacionais têm. O tema deve ser incluído de maneira natural, ao invés de ser encarado como um conteúdo extra dentro do currículo escolar. Requer uma mudança de concepção de educação e das narrativas estruturantes. (TROVÃO, 2019, p.13).

Neste sentido, muito do conhecimento sobre o tema vem da busca individual do professor para encontrar materiais, que sim, existem; estou aprofundando em conhecimento na temática e ao mesmo tempo ficando indignada por não ter tido acesso aos mesmos há mais tempo. Isso só reforça a necessidade de se trabalhar com foco nas relações étnico-raciais desde a educação infantil, incluindo Ensino Fundamental, médio e superior. Temos que nos reeducar a cada dia, é um processo contínuo e inesgotável.

Vale ressaltar que uma educação antirracista se pauta também no cotidiano e no olhar atento às situações de racismo, tratando-o como tal e realizando as intervenções necessárias, ou seja, o atendimento à vítima e educando/a agressor(a). Digo isto com base na pesquisa elaborada por Carolina Angélica Ferreira Netto (2019), na qual a autora entrevistou várias crianças e, dentre os relatos, uma abordou a situação de racismo sofrida em sala de aula em que a vítima não obteve ajuda, pelo contrário a professora disse que foi um episódio de *bullying* e que a criança agredida deveria não levar em conta a situação. Ou seja, a vítima não foi devidamente ajudada e o agressor não foi devidamente orientado. Ao colocar o racismo como *bullying* impera o silenciamento e, com isso, as ações racistas permanecem com o caminho livre para trilharem no espaço da educação escolar e perde-se uma chance de proporcionar a quebra desse ciclo de violência.

A pesquisa de Fernanda Christina da Silva Castanheiro (2021), cujo objetivo era entender como se dava a EREER no cotidiano escolar, tendo como foco estudantes de 4º e 5º ano, realizou a investigação por meio da leitura e trabalho com livros de literatura infantil de temática afro-brasileira. Entre os livros escolhidos pela autora consta a obra “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” (DIAS, 2012). A escolha da literatura pautada pelo protagonismo infantil e feminino, possibilitou a apreciação de imagens e histórias afirmativas. Através de sequência didática aplicada pelas

professoras participantes e das narrativas das crianças, a pesquisa possibilitou a compreensão de como se dá o racismo no ambiente escolar e, após a aplicação das atividades, os/as participantes conseguiram articular formas de agir em relação ao mesmo. Outro ponto levantado foi a constatação de que alguns estudantes ainda não distinguem racismo de *bullying*. Portanto, há a necessidade de se trabalhar a EREER em todas as suas possibilidades. A pesquisa trouxe também a constatação de que é de extrema importância oportunizar materiais didáticos com diferentes tipos de imagens de pessoas negras positivadas, mas, com a diversidade negra e a diversidade de gênero.

Nesse sentido, as ações antirracistas vão além das relações interpessoais, envolvem os materiais didáticos trabalhados em sala e a ampliação de visão de mundo dos estudantes, para que possam atentar às informações divulgadas pela mídia em geral e pensar em suas relações com a comunidade em que vivem; enfim, é uma proposta de ensino que tem que partir da realidade de cada estudante e que se estenda para além dos muros da escola. Com respeito ao que cabe à escola, Gomes (2005) contribui com a afirmação:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os(as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p.60).

Nós como professores(as) e profissionais da educação temos que abraçar a mudança, ao propor que todas as disciplinas trabalhem a educação antirracista. Vamos enfrentar desafios que não nos devem paralisar. Temos a contribuição de bell hooks (2013), professora negra que viveu o racismo nos Estados Unidos, que inicia sua carreira na docência no ensino superior em 1976 e nos conta que ao abordar questões relacionadas ao racismo, sexismo e crítica social, a princípio recebeu questionamento e resistência de alguns estudantes, tendo em vista que a matéria que lecionava era literatura inglesa, mas com o tempo estes passaram a entender que tudo está interligado.

bell hooks vivenciou em sua vida estudantil nos Estados Unidos a segregação racial e frequentou durante a infância escola só para crianças negras. Nesse ambiente, viveu a educação que encontra similaridades com os ensinamentos de Paulo Freire, autor que veio a conhecer na graduação. Ao sair desse espaço e começar a estudar na escola composta de brancos e negros, se viu silenciada, ensinada apenas a obedecer. Apaixonada pela educação transformadora, ela passou a utilizar Paulo Freire como fonte ao propor uma educação engajada, feita coletivamente, na qual os/as estudantes apropriam-se do conhecimento. Portanto, embora bell hooks trate de um contexto norte-americano, suas colocações pedagógicas proporcionam uma conexão em relação à minha postura frente à necessidade de agregar valores antirracistas ao processo de educação. É imprescindível ter em vista que ao adotar uma educação antirracista, estamos também propondo aos estudantes o conhecimento das diversas culturas e grupos étnico-raciais que compõe nossa sala de aula, bem como conscientização sobre as opressões advindas do racismo estrutural, que em suma se faz presente na sociedade como um processo que se estabelece na relação de poder para determinado grupo e subalternidade para outro.

A autora ressalta que é difícil a mudança de crenças e valores tanto para professores quanto para alunos, e igualmente fala sobre a importância de uma pedagogia engajada, que envolve todo o aspecto de ser professor, isto é, sua relação com os estudantes, o estar completamente presente em sala de aula e compartilhar sua realidade, aliando esse conhecimento diário ao seu ensino e, assim, abrir caminho para que os estudantes façam o mesmo sem medo de arriscar. “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. (hooks, 2013, p.56).

De acordo com hooks (2013) e trazendo para a realidade escolar de Araucária e Curitiba, respectivamente, parto do pressuposto de que o espaço escolar e seus agentes têm um papel central como protagonista de mudanças nas relações étnico-raciais, para que estas não sejam marcadas pelo racismo.

Ao abraçar uma educação com foco nas relações étnico-raciais enaltece-se a diversidade presente na escola e a autonomia dos estudantes. Estas iniciativas proporcionam um melhor aproveitamento escolar e acadêmico de todos/as os/as estudantes e professores/as envolvidos/as. Para além de cumprimento da lei, se faz presente uma educação que realmente aborde as diversas culturas presentes no

ambiente escolar Isto corrobora com Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2008) que enfatizam a justiça curricular, por meio da potencialização do trabalho com o multiculturalismo, em substituição ao trabalho com a monocultura do saber, visando a diminuição da opressão, preconceito e discriminação, desta forma construindo a valorização e autoestima dos/as estudantes. Na concepção dos autores, na América Latina a questão multicultural tem sua própria especificidade:

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate cultural na América Latina nos coloca o diante da nossa própria formação histórica da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.17).

Os autores afirmam que por meio do multiculturalismo é possível a valorização das diversas culturas presentes no espaço escolar, permitindo a aproximação das reais necessidades de cada estudante, o que não pressupõe ter um foco etnocêntrico, mas sim abordar outros olhares, outras culturas de igual importância, com a possibilidade de trabalhar a cultura e história dos/as estudantes através de um viés que não tenha a visão eurocêntrica do currículo. Moreira e Candau (2003) também falam que a partir de uma justiça curricular é possível combater a discriminação e o racismo no cotidiano escolar, ao confrontar a cultura hegemônica com as subalternizadas. Sendo assim, é possível trabalhar com o aluno considerando seu repertório e suas experiências e discutir a categorização, os rótulos, a raça, a tradição.

Para entender o motivo pelo qual foi necessário a criação de leis que normatizam a educação para as relações étnico-raciais é necessário compreender o mito da democracia racial, que já foi amplamente discutido, porém ainda está presente em muitos discursos.

2.2 MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O PENSAMENTO DAS FEMINISTAS NEGRAS

O racismo brasileiro produziu a ideia do mito da democracia racial, esse possibilita a negação do racismo, que por sua vez o torna mais forte, na medida em que a invisibilidade impossibilita o combate. O conceito se dá a partir da premissa de que a relação entre as raças ocorreu e ocorrem de maneira harmoniosa, isto é, propicia um discurso baseado na falsa crença de que no Brasil não há problemas relacionados ao racismo. Esse discurso afirma que todos somos tratados da mesma maneira e, portanto, não há o que ser discutido em relação ao preconceito, discriminação, racismo e, muito menos, ações à uma educação antirracista. Intelectuais da metade do século XX propagaram essa ideia, como alude Djamila Ribeiro (2019).

Concebido e propagado por sociólogos pertencentes à elite econômica na metade do século XX, esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzido na miscigenação e na ausência de leis segregadoras. (RIBEIRO, D., 2019 p.7).

Em relação ao conceito e a divulgação do “mito da democracia racial” é importante ressaltar que Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2001) relata que a alegação de que no Brasil não havia impedimento para pessoas negras acessarem melhores posições sociais e postos de trabalho ligados ao poder, era difundido principalmente na Europa e Estados Unidos, antes mesmo da origem da sociologia. Sendo assim, “Gilberto Freyre (1933,1936)⁶ não pode ser responsabilizado integralmente, nem pelas ideias nem pelo seu rótulo; ainda que fosse o mais brilhante defensor da ‘democracia racial’, evitou, no mais das vezes, nomeá-la.” (GUIMARÃES, 2001, p.2).

Como defensor das ideias, relacionadas à ausência de conflito racial, Gilberto Freyre (2006)⁷, em sua obra *Casa-Grande e Senzala*, retrata o Brasil como um lugar onde as três “raças”, ou seja, branco, negro e indígena, viviam em perfeita harmonia,

⁶ FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, Rio de Janeiro, Schmidt; Freyre, Gilberto. (1933) 1936. *Sobrados e Mucambos*, Rio de Janeiro, Editora Nacional.

⁷ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ressaltando que diferente de outros europeus, o português não era racista e nem preconceituoso; sendo assim, escravizadores e escravizados viviam satisfeitos com seus respectivos papéis na sociedade brasileira.

A escassez de capital-homem suprimiu-na os portugueses com extremos de mobilidade e miscibilidade, (...), em uma atividade genésica que tanto tinha de violentamente instintiva da parte do indivíduo quanto de política, de calculada, de estimulada por evidentes razões econômicas e políticas da parte do Estado. (...). Quanto a miscibilidade, nenhum povo colonizador dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto os portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas (...). A miscibilidade mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. (FREYRE, 2006, p.70).

Sabemos que não houve essa harmonia. Muito pelo contrário, as misturas das raças foram, em grande parte, resultado de uma violência bárbara contra as mulheres negras e indígenas, segundo Lélia Gonzalez (2018), que ressalta a omissão desse fato por parte de Gilberto Freyre (2006) ao romantizar essas relações:

[...] casamentos inter-raciais nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte de minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos, etc.). Este fato daria origem na década de 30, à criação do mito que até os dias de hoje afirma que o Brasil é uma democracia racial. (GONZALEZ, 2018, p.35).

A história já mostrou que não existe democracia racial no Brasil, porém, atualmente esse mito ainda povoa o imaginário e discursos a respeito da ausência de racismo no Brasil. Essa constatação faz jus ao que nos informa Guimarães: “morta a democracia racial, ela continua viva enquanto mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura.” (GUIMARÃES, 2001, p.20).

Ao falar sobre a obra *Casa Grande e Senzala*, Djamila Ribeiro (2019) relata a importância dela ao refutar as teorias do racismo científico, entretanto em seu lugar ficou a tese da harmonia racial. Não raro quando se propõe a discutir as relações raciais, este mito, já desmitificado, preconiza que as discussões sobre esta temática são irrelevantes, ao alegar que vivemos em uma sociedade onde todos somos humanos e sobretudo iguais. Ainda segundo Ribeiro (2019a), este tipo de discurso tem base na meritocracia para legitimar o fato de que embora tenhamos uma

população em sua maioria composta por negras e negros, a minoria deste segmento social consegue ocupar os espaços de poder e receber os melhores salários que se traduzem em melhores condições de vida.

Em outras palavras, a meritocracia justifica a desigualdade social presente também nas diferenças raciais, entendendo raça como construção social e marcada por fenótipos e estereótipos racistas. Não raro vemos a influência dessa crença em discursos em torno de afirmações como: “somos todos iguais”, “consciência humana” e “quem fala sobre racismo é racista”. Vale ressaltar a intenção em prol da construção e perpetuação deste mito:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. (GOMES, 2005, p.57).

Kabengele Munanga (2005), ressalta o fato de que esse mito, já ultrapassado, porém não superado, tem seu reflexo no despreparo do profissional da educação e do ensino em trabalhar com eficiência, visando a ruptura com o racismo. Segundo o autor, o ambiente escolar que não apresenta uma proposta educativa em que os estereótipos racistas sejam discutidos e em que sejam ampliadas as possibilidades de autoestima do/a aluno/a negro/a, contribuem para que haja repetência e evasão escolar dos/as estudantes negros/as. O/A estudante negro/a sofre ao ter sua verdadeira história negada. Munanga (2005) também ressalta outro ponto negativo da ideia de democracia racial, que é sua presença marcante no discurso e nas ações do brasileiro, em especial na negação de ato racista, mesmo quando flagrado.

Em acordo com o autor, a negação do racismo se traduz no despreparo dos profissionais que trabalham com a educação, tendo em vista que quando um problema é negado não há por que estudar sua solução.

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p.15).

Para Munanga (2005) fica evidente que a escola tem um papel importante na superação do mito da democracia racial. Nesse sentido, temos desde 2003 a mudança na lei que rege a nossa educação, a LDB nº 10.636, destaque para o artigo

26A que legitima e legalmente prevê o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. O fato de que esta lei implementada ainda não faça parte de todas as disciplinas do currículo escolar ou da prática do/a professor/a em sala de aula, muitas vezes, tais prescrições e ações nos leva a ponderar que elas também estão ancoradas no mito da democracia racial. O mito também se manifesta no fato de que, não raro, vemos debates acerca deste assunto e verificamos que independente de quão visível sejam as ações de discriminações e racismo em nossa sociedade, ainda assim, persiste a negação de sua existência.

Na escola não podemos usar o discurso de que não “vemos cores”, ou “somos todos iguais”. Essa omissão com o objetivo de não visibilizar as diferenças impedem a abordagem das situações racistas, as quais possam ocorrer no ambiente escolar, bem como dificultam a abordagem das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Partimos do pressuposto de que ao colocar em ação o que já está estabelecido em lei é possível extinguir, questionar e desconstruir o mito da democracia racial perpetuado na negação do racismo. Desta forma, podemos trabalhar com estas questões nas diversas disciplinas do currículo possibilitando ao/à estudante a construção de sua autoestima e o respeito às diferenças. Portanto, na posição de educadores/as, não podemos fechar os olhos para essa realidade, acreditando na bela imagem que nos é proporcionada por esse famigerado “mito”. Esse é importante para impedir a aceitação da falta de democratização das relações sociais, que é fundamental para que haja igualdade de oportunidade para todos, independentemente de sua cor de pele. Infelizmente, ainda não temos essa igualdade de oportunidade racial e social nas instituições escolares, é um processo em andamento.

Diminuir as desigualdades sociais não é um papel exclusivamente da comunidade escolar, esse problema abrange outros contextos históricos, neste sentido vamos nos remeter às desigualdades relacionadas ao acesso à educação como enfatizado por Djamila Ribeiro (2019).

É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação. (RIBEIRO; D., 2019, p.4).

O ato de impedir que pessoas negras possam frequentar o ambiente escolar acarretou a desigualdade social, normativa vigente nas primeiras décadas do século XIX como coloca Djamila Ribeiro (2019); sendo assim, cientes de que as desigualdades envolvem um processo de longa duração e, para o objeto de estudo em questão, que acontecem em virtude do racismo ainda balizar as relações raciais no próprio cotidiano do ambiente escolar, não isentando os aspectos culturais, sociais e econômicos que permeiam o ensino na educação básica.

Em suma, a insistência em negar o racismo através da crença no mito da democracia racial, para Munanga (2005) possibilita que ele continue fazendo suas vítimas, pois impede o enfrentamento da questão. Por sua vez, o não enfrentamento fortalece o discurso da meritocracia, como destaca Djamila Ribeiro (2019). Portanto, nosso papel de educadores(as) na construção de um ensino antirracista é nos informar em relação às marcas que o racismo reverbera nas relações sociais, no Brasil, em seus diferentes contextos; bem como, diferenciar os termos presentes na discussão da temática: racismo, preconceito e discriminação racial, em prol de uma prática de ensino antirracista.

2.3 RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Tendo consciência de que falar sobre o racismo em um país em que há um discurso majoritário em defesa da não existência dele, é um tanto desafiador, início este tópico indagando: O mito da democracia racial ainda está presente na escola? Quais formas de racismo aparecem na escola?

De um lado, enquanto muitos negam que sejamos um país racista; por outro, o racismo se apresenta no cotidiano e em manchetes de jornais e nas diferentes mídias sociais. Sem falar em atos que não são devidamente reportados na mídia. Haja visto que muitas vezes, a vítima desse crime opte por não falar, ou até mesmo encare como natural, algo construído pelo racismo estrutural como menciona Sílvia Almeida (2018). Além do racismo estrutural, outras definições de racismo serão delineadas na sequência deste tópico, assim como será abordado a relação entre racismo, preconceito e discriminação racial.

Como já tratado anteriormente, neste país onde por muito tempo prevaleceu o mito da democracia racial atribuído a Gilberto Freyre, com sua forma de retratar uma

harmonia entre as raças, vale ressaltar a contribuição de Clóvis Moura (1988) em relação a esse assunto:

O mito do bom senhor de Freyre é uma tentativa sistemática e deliberadamente bem montada e inteligentemente arquitetada para interpretar as contradições estruturais do escravismo como simples episódio epidérmico, sem importância, e que não chegaram a desmentir a existência dessa harmonia entre exploradores e explorados durante aquele período. (MOURA, 1988, p. 18).

Com sua forma de retratar uma harmonia entre as raças, tal concepção teórica deu margem a uma ideia de que haveria uma democracia racial neste país e que isso serviria de modelo para outras nações colonizadas; tanto que, essa ideia serviu para vender nosso país como ideal a ser alcançado, onde a mistura entre as raças foi um processo harmonioso e feliz. Sem o enfoque na relação entre explorador e explorado. Isto é, para se afirmar essa imagem não se leva em conta a construção do racismo e a perpetuação do racismo.

Munanga (2004) discorre sobre a busca em classificar o ser humano em diferentes raças e que no século XX, em virtude da genética, fica comprovado que cientificamente é inviável conceituar o ser humano com a concepção de diferentes raças.

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2004, p.5).

Como nos informa Munanga (2004) a divisão de raças não encontra respaldo teórico na ciência. Sendo assim, quando nos reportamos ao racismo estamos conscientes de que este é construído socialmente e possui particularidades em acordo com sua origem e ação.

O racismo possui muitas tipologias: estrutural, individual, institucional etc., no passado era considerado um conceito de diferenciação com base na biologia, teorias científicas foram criadas para explicar a inferioridade ou hierarquia entre os humanos diferenciados por raça. Estas teorias foram elaboradas no período do Modernismo, a partir do Iluminismo. Com o advento do Iluminismo o homem passa a ser o centro do

universo, porém, este homem tem um padrão que é o europeu. O que foge a esse padrão é desumanizado.

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. (GOMES, 2018, p.24).

Mas afinal o que é racismo? Para compreender as diversas faces que conceituam essa palavra é importante tecer um diálogo entre teóricos deste assunto, tais como Grada Kilomba (2019) e Silvio Almeida (2018).

Almeida (2018) informa que racismo envolve o preconceito e a discriminação de maneira sistêmica, é um processo histórico e político, reverbera na constituição de vantagens e desvantagens sociais, sendo assim, cria grupos vulneráveis e grupos que detém o poder, portanto, todo racismo é estrutural, ou seja, só funciona se houver a ação conjunta dos mecanismos estatais, ideológicos, jurídicos e econômicos. Há várias concepções de racismo, dentre eles, o racismo individual, que ocorre com ataques diretos de pessoas brancas contra negras e até mesmo de um grupo de pessoas brancas contra as negras; menciona também sobre o racismo institucional, que refere-se as constituições das instituições de modo que o poder, ou seja, os cargos de poderes fiquem nas mãos das pessoas brancas, neste meio há conflitos constantes e a busca para se manter o poder; por fim, alude ao racismo estrutural, que permeia as relações políticas e econômicas que estruturam a sociedade. O mesmo autor ainda ressalta que a escola pode ser um meio institucional de reprodução do racismo quando os professores não adotam uma posição antirracista em seu ato pedagógico.

Existem conexões entre os diversos tipos de racismo, Kilomba (2019) aborda as implicações de cada um deles e conceitua o racismo cotidiano. Segundo a autora,

O racismo cotidiano não é apenas um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que poderia ter acontecido uma ou duas vezes -, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão único de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial. (KILOMBA, 2019, p. 215).

Posso exemplificar o racismo cotidiano como aquele que sofremos em diferentes espaços, tais como *shopping*, lojas, quando tocam nosso cabelo para ver se é “macio”; quando estamos em um local considerado de “elite” e somos olhados com um olhar que indica que aquele não é nosso lugar; quando ao olhar um produto na loja, percebemos a presença constante de um segurança ao nosso lado, nos seguindo. Enfim, os exemplos são variados para este tipo de racismo que faz parte de uma grande estrutura racista, ou seja, o racismo estrutural. Como salienta Grada Kilomba (2019), o racismo cotidiano é violento e traumático. Muitos negros e negras passam por essa experiência no decorrer de suas vidas. São eventos que ocorrem desde a infância e perpassam toda a vida da pessoa negra.

Na pesquisa de Kilomba (2019), uma das entrevistadas, uma mulher negra, fala sobre as pessoas desconhecidas tocarem em seus cabelos e o quanto isso a incomodava. Ao reclamar para a sua mãe, uma mulher branca que a adotara, ela lhe dizia que a filha por sua vez deveria aceitar essa situação, pois seu cabelo era diferente e despertava curiosidade. Ao comentar essa entrevista, a autora pondera:

Mas quem é diferente? Eu pergunto novamente. Alicia é diferente daquelas/es que tocam seu cabelo ou, ao contrário, aquelas/es que tocam seu cabelo são “diferentes” dela? Quem é diferente de quem? Uma pessoa apenas se torna diferente no momento em que dizem para ela que ela difere daquelas/es que têm o poder de se definir como “normal”. A mãe branca de Alicia não vê a si mesma como diferente, mas vê sua filha como tal. Ou seja, não se é diferente, torna-se diferente por meio de um processo de discriminação. (KILOMBA, 2019, p.99).

Ser visto como “diferente” em oposição ao padrão branco tido como norma é o processo de discriminação e violência enfrentados pela população negra desde a mais tenra idade. A experiência acima me remete a uma memória pessoal, a de que desde pequena gostava de brincar com toalhas na cabeça, para simular cabelos longos e com balanço, semelhantes aos que via na TV, como norma de beleza. Passei por vários processos químicos procurando esse ideal de cabelo aceito como belo e arrumado, por vinte anos mantive meus cabelos alisados quimicamente. Esta busca pelo cabelo liso ocasionou perda de cabelos, ferida no couro cabeludo e, por fim, quando eu achei que havia encontrado o ideal de beleza, cabelo comprido até nas costas, resolvi passar pelo processo de transição capilar, ou seja, deixei o cabelo sem alisar por 11 meses, com muito sufoco e vontade desesperada de alisar novamente, o apoio da família foi fundamental.

Um turbilhão de sentimentos se faz presentes nesse processo, em um misto de insegurança, com o nascimento da autoestima e a sensação de realização por ter conseguido. Cabelos retornando aos cachos, eu me reconhecendo e me redescobrimo, em meio a opiniões contrárias sobre o meu cabelo natural do tipo: “seu cabelo fica mais bonito liso”.

O que mais incomodou, e ainda incomoda, são as inúmeras vezes que tocaram e tocam meus cabelos para sentir se meus cachos são “macios”. A sensação de invasão e impotência são indescritíveis e humilhantes, mas aprendi a dizer “não toque em meus cabelos!”. Atualmente sigo em paz com meus cabelos cacheados, conhecendo e amando cada vez mais sua textura. Este exemplo pessoal envolve tanto o racismo cotidiano quanto o individual.

Ainda em relação ao racismo, Almeida (2018) nos informa que a ideologia do racismo faz com que até mesmo indivíduos negros tenham uma atitude racista, pelo fato de que está rodeado com imagens e mensagens que colocam o negro e a negra em papéis marginalizados e subalternizados; neste sentido, os sujeitos negros passam a não querer se parecer com estas construções imagéticas. Castanheiro (2021) destaca que para as meninas em idade escolar o cuidado com o cabelo é uma parte de extrema importância no processo de construção da autoestima e aceitação pessoal. Vemos a influência da mídia na construção da identidade dos alunos e alunas, não raro a televisão retrata o herói sendo branco e o marginal como negro, o que faz com que se “torça” para o herói branco independentemente de sermos negros ou branco. Essa colocação já foi realizada por Frantz Fanon (2008) quando fala sobre o filme do Tarzan, em que a torcida era para o colonizador, sendo que os colonizados eram vistos como desprovidos de humanidade e, portanto, deveriam ser dominados e eliminados.

Aconselhamos a experiência seguinte para quem não estiver convencido: assistir à projeção de um filme de Tarzan nas Antilhas e na Europa. Nas Antilhas, o jovem negro se identifica *de facto* com Tarzan contra os negros. Em um cinema da Europa, a coisa é muito mais complexa, pois a plateia, que é branca, o identifica automaticamente com os selvagens da tela. Esta experiência é decisiva. O preto sente que não é negro impunemente. Um documentário sobre a África, projetado em uma cidade francesa e em Fort-de-France, provoca reações análogas. Melhor: afirmamos que os bosquímanos e os zulus desencadeiam, ainda mais, a hilariedade dos jovens antilhanos. Seria interessante mostrar que, neste caso, o exagero reativo deixa adivinhar uma suspeita de reconhecimento. Na França, o negro que vê tal documentário fica literalmente petrificado: não há mais escapatória, ele é, ao mesmo tempo, antilhano, bosquímano e zulu. (FANON, 2008, p.135).

Ao ler essa descrição de Fanon, lembro-me de que, na infância, ao assistir ao filme do Tarzan também me coloquei ao lado do colonizador, o homem branco, que era representado como herói e exemplo de bondade, beleza e sabedoria. Hoje em dia nota-se avanços na representatividade, porém, ainda presenciamos nos filmes, animações e telenovelas a utilização da mesma receita ao retratar o perfil de heróis e heroínas representados por pessoas brancas e os de perfil oposto, indesejáveis e subalternizados como pessoas negras. Para elucidar, vale trazer a atenção na colocação de Joel Zito de Araújo (2019):

Os interditos do tabu racial, que rejeitam a negritude e promovem a branquitude, com seus modelos de estética e bom gosto calcados nas construções do mundo branco, trouxeram também problemas discriminatórios no meio e na imagem da televisão [...]. (ARAÚJO, 2019, p.26).

E o autor prossegue argumentando:

Além da telenovela, podemos ver os reflexos dessa realidade nos comerciais de tevê. Aí percebemos as consequências do desinteresse histórico da elite brasileira em formar um mercado consumidor amplo, em seu próprio país, e da preferência pela imigração da mão-de-obra europeia no período final da escravidão, em detrimento do trabalhador negro. Empresários, publicitários e produtores de tevê, como norma, optam pelo grupo racial branco, nos processos de escolha dos modelos publicitários, na estética da propaganda e até mesmo nos critérios de patrocínio ou apoio a projetos culturais. É uma constante a negativa de incentivo cultural aos programas de tevê voltados para a população afro-brasileira, normalmente sob a alegação de não haver retorno comercial. O empresário brasileiro, em sua grande maioria, não acredita que o negro seja uma força econômica. Na lógica dessa maioria, preto é igual a pobre, que é igual a consumo de subsistência. (ARAÚJO, 2019, p.27).

A inferiorização da pessoa negra na mídia, embora tenham ocorrido tímidas mudanças atualmente, traduz a inferiorização da população negra na sociedade, é um projeto que visa priorizar o ideal de homem branco, que se traduz em relação à beleza, posição social e intelectual, modelo que perpassa boa parte da estrutura da sociedade. Gomes (2019) ao falar do racismo compactua com a concepção abordada por Almeida (2018) em relação ao fato de que este é estrutural, e afirma que além de ser estrutural, também é estruturante.

O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial (harmonia racial) que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira. (GOMES, 2019, p. 82).

Para autores contemporâneos, como Almeida (2018), Ribeiro (2019) e Kilomba (2019), a construção dos conceitos de raça e superioridade racial é social e gera desigualdades socioeconômica e psicológica. Neste aspecto, as ações desenvolvidas na escola, como instituição formadora e social, poderão configurar-se em alternativas para erradicar a violência que aflige os estudantes, funcionários e professores que nela estão inseridos.

Enquanto eu desenvolvia estas reflexões sobre o racismo, me deparei com uma notícia intitulada “Mulher é libertada em MG após 38 anos vivendo em condições análogas à escravidão.”⁸ É impossível não questionar o crime e seus praticantes, tanto a família que a manteve presa, quanto os vizinhos que nada fizeram por tantos anos – tendo em vista que ela vive nessa condição desde os 8 anos de idade, criada como “parte da família”. A reportagem exibida no G1 informa que a mulher, cujo nome é Madalena, “não recebia salário, não tinha direitos, e vivia reclusa, sob vigilância dos patrões até o fim de novembro, quando foi libertada por auditores fiscais do trabalho e pela Polícia Federal de um apartamento no centro de Patos de Minas”.⁹

A mesma notícia em outra fonte, no jornal online brasil 247.com, veiculada com o título: “Madalena, resgatada de cativo, era tratada como escrava por professor universitário, que roubava sua pensão”, destaca o nome da escravizada, no título da reportagem, que lhe confere dignidade de ser humano: Madalena é seu nome.¹⁰ Nesta reportagem também aparece a fotografia do professor universitário, homem branco, que a mantinha escravizada e com isso roubava sua humanidade, liberdade e dinheiro. Não o dinheiro que lhe deviam como pagamento, mas sua

⁸ Mulher é libertada em MG após 38 anos vivendo em condições análogas à escravidão. **G1.com**, Fantástico, 20 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/12/20/mulher-e-libertada-em-mg-apos-38-anos-vivendo-em-condicoes-analogas-a-escravidao.ghtml>>. Acesso em 21 dez 2020.

⁹ Idem.

¹⁰ Madalena, resgatada de cativo, era tratada como escrava por professor universitário, que roubava sua pensão. **Brasil 247.com**, 21 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/regionais/sudeste/madalena-resgatada-de-cativo-era-tratada-como-escrava-por-professor-universitario-que-roubava-sua-pensao>>. Acesso em: 21dez.2020.

pensão: “Madalena se casou em 2001 com um tio de Valdilene Rigueira, esposa de Dalton Rigueira. Mas eles não chegaram a morar juntos. Ele era ex-combatente e deixou pensões para Madalena de, aproximadamente, R\$ 8 mil.”

Enfim, esse é um dos muitos casos de racismo veiculados na mídia, em 2020, e nos faz compreender que o racismo é o ato de inferiorizar uma pessoa devido a seu tipo físico, privar a pessoa de sua dignidade como ser humano, atribuir estereótipos de acordo com sua cor de pele. O conceito para a palavra escravizada utilizado por Kilomba (2019) é apropriado para descrever o que aconteceu com Madalena:

Na minha escrita, uso o termo “escravizada/o, e não escrava/o, porque “escravizada/o” descreve um processo político ativo de desumanização, enquanto escrava/o descreve o estado de desumanização como processo natural das pessoas que foram escravizadas. (KILOMBA, 2019, p.20).

Ao que parece, tais notícias não geram comoção na mídia, assim como as diversas reportagens acerca da morte de pessoas negras, tanto adultos como crianças. Ao postar em minha rede social essas notícias, pouquíssimas pessoas comentaram ou curtiram. Ao contrário de quando exibo assuntos aleatórios ou até mesmo uma selfie no Facebook e no Instagram. Penso que existe um silêncio proposital em relação ao racismo, o que o torna poderoso nas diversas esferas da sociedade, em especial na instituição escolar – como retratado nas reportagens em que os educadores e professores são senhores de escravizada –; o que nos faz pensar: Por que esses professores agem desta maneira? Quantas “Madalenas” devem estar por esse país em situação semelhante? O que vai acontecer com esses contemporâneos senhores de escravizadas? Acredito que muitas vezes nem o agressor se dá conta de que está agindo por racismo, por ser estrutural e fazer parte do cotidiano, e neste sentido a educação é fundamental para refletir sobre todas as formas de violência étnico-racial.

Infelizmente, sob a égide do racismo estrutural há a convivência com a banalização de situações discriminatórias e de exploração, onde o escravizar uma pessoa, utilizar ofensas racistas, desumanizar o outro são vivências que permeiam o nosso cotidiano e, infelizmente, para muitos, é percebido como uma atitude natural.

Esse processo de naturalização decorre do mito da democracia racial, já que problematizar o racismo é um “tabu” e romper com esse tabu implica questionar os papéis sociais e os espaços de poder. Em uma sociedade na qual o “branco” é o

padrão de normalidade e de humanidade, e a pessoa negra passa a ser o “outro”, o quase-humano, o oprimido, isto nos faz refletir: Até quando seguiremos esse modelo de pensamento?

A discussão sobre relações raciais no Brasil é pautada por diferentes conceitos e termos, um dos quais é o preconceito racial.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES,2005, p.54).

O julgamento prévio e negativo pode ocorrer apenas no plano do pensamento, por exemplo, quando ao avistar uma pessoa negra você a considera um ladrão ou uma ladra e o/a julga, atravessando a rua para evitar o suposto perigo; ou em situações de ordem monetária, ao se deparar com uma pessoa negra dirigindo um carro de alto custo, imagina que o carro foi roubado; isto é, preconceito é o ato de julgar algo ou alguém antes de conhecer o objeto de juízo e sem levar em conta fatos que possam ir contra esse julgamento. Ele é aprendido, ou seja, assimilado culturalmente, como disposição adquirida.

O preconceito racial tem sua origem no racismo, ou seja, na ideia de superioridade de uma raça em relação a outra. No Brasil, tal qual em outros países com colonização europeia, a raça superior e tida como norma é a raça branca. Lembrando que raça neste contexto é entendida como uma construção social. Tendo em vista que o preconceito racial é inerente ao racismo e se manifesta em atos de discriminação, é importante discutir esses termos e seus efeitos com os estudantes, pois: “[...] a perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade.” (GOMES, 2005, p.55).

Ainda de acordo com Gomes (2005), a escola tem o potencial de romper com esse mecanismo que produz a injustiça social presenciada rotineiramente. Para tanto, a mudança nas ideias e desnaturalização de estereótipos se faz fundamental. Também nos termos da autora, a discriminação racial é a prática do racismo e do preconceito, ou seja, a efetivação deles através de ações. Em outras palavras, são

atos de discriminação para com pessoas negras. Este tratamento desigual visa inferiorizar no sentido socioeconômico e psicológico os que estão fora do círculo branco, ou seja, os que são encarados como “outro”.

A palavra discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p.55).

Vale notar que a discriminação racial pode acontecer de maneira direta e indireta: a primeira ocorre quando há um ataque a determinada pessoa em virtude de sua cor de pele, suas características físicas; e, a segunda, que a princípio parece um tanto imperceptível, ocorre quando, ao analisar a posição do negro na sociedade, vemos que é a população que tem menor acesso aos melhores cargos e salários, bem como o menor índice de acesso e permanência à educação. Em suma a discriminação envolve o poder, separa e estabelece diferenças, e acarreta a vulnerabilidade da população não branca, que é mais sujeita a violência. (CERQUEIRA *et al.*, 2020).

A discriminação racial se perpetua quando não é questionada – assim como todo tipo de opressão que é aceita como um evento cotidiano normal – e, tendo em vista que a discriminação racial ao fundamentar as diferenças sociais há tanto tempo acaba por criar um falso senso de normalidade, essas condições reforçam sua invisibilidade:

Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. (RIBEIRO, D., 2019, p. 12).

Desnaturalizar a cultura racista através da consciência do racismo é papel da escola e de todos os agentes de educação presentes no ambiente escolar. Neste viés, esta pesquisa visa contribuir para uma educação que seja crítica e possa questionar o que é dado como pronto, acabado e aceitável. O pensar certo proposto por Paulo Freire (2011) em *Pedagogia de Autonomia*¹¹ é necessário na educação e na prática

¹¹ Pedagogia da Autonomia, 1ª Edição foi publicada pela editora Paz e Terra em 1996.

educativa, por meio do estudo, da discussão e da mitigação de qualquer conduta de discriminação:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 2011, p. 37).

A democracia social só acontece quando não há discriminação racial. Rejeitar a discriminação, seja ela qual for, envolve reconhecer essa discriminação e desconstruir a mesma. Freire (2013)¹² propõe através da pedagogia do oprimido o ato de humanizar-se, humanizando o mundo, isto implica na realização de um trabalho em conjunto onde há uma linha tênue na inversão de papéis entre opressor e oprimido; ou seja, o objetivo é reconhecer a situação de oprimido e opressor, e ao desconstruir essa relação, construir a humanidade. Freire (2013) afirmava que “a pedagogia do oprimido tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (FREIRE, 2013, p.35).

Recuperar a humanidade que foi negada a negros e negras é fundamental para uma educação de qualidade. Portanto, em sintonia com Freire (2013), consideramos fundamental a educação para as relações étnico-raciais em um país forjado no racismo e na desumanização de pessoas negras; ou seja, entende-se a importância do ensino que valorize os aspectos históricos e culturais da população negra, desperte suas identidades e, com isso, construa a autoestima dos estudantes. Visto que a identidade não acontece naturalmente, decorre das relações no ambiente social em que se configura a cultura e a história, ela tem seus indicativos: “traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.” (GOMES, 2005, p. 41).

Quando falo sobre trabalhar com as relações étnico-raciais na escola por meio do drama, discuto diretamente questões relacionadas à memória e identidade, bem como isso se dá em nossas relações sociais, sendo que muitas vezes temos

¹² O livro foi escrito por Paulo Freire no exílio chileno e foi publicado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1970, e só quatro anos depois no Brasil, em 1974. (LIMA, 2018).

nossa identidade alterada pelo branqueamento imposto e pela inferiorização de nossa história e cultura. No próximo tópico falo sobre a metodologia utilizada nessa pesquisa que permite trazer minha trajetória de vida bem como aspectos da minha posição de profissional da educação e pesquisadora.

3 HISTÓRIA DE VIDA E ENTRELAÇAMENTO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo é composto por cinco tópicos, cujo o enfoque no primeiro é a metodologia utilizada na pesquisa: narrativa autobiográfica e a autoetnografia. Nos três próximos tópicos apresento partes de minha história de vida, que se entrecruzam com outras histórias conectadas com a minha e que se dá desde antes de minha concepção até minha formação profissional.

3.1 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E AUTOETNOGRAFIA

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. (SOUZA, 2004, p.13).

Na pressa do cotidiano, poucas vezes ouvimos nossa própria voz e as experiências que nos constituem como pessoa e profissional. Nesta pesquisa, esse tempo se fez presente e oportuniza uma reflexão através da metodologia baseada na pesquisa autobiográfica e autoetnográfica que se configuram como um método de pesquisa qualitativa, e segue os embasamentos metodológicos de Elizeu Clementino de Souza (2004, 2006, 2008, 2011); Pedro Mourão Roxo da Motta e Nelson Filice de Barros (2015) e Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto (2009).

Opto por utilizar os dois métodos distintos por encontrar pontos convergentes, que aparecem em minha pesquisa, são eles: a inserção do pesquisador na pesquisa, a valorização da subjetividade que esse sujeito percebe em sua história de vida e com isso o rompimento com os métodos positivistas, a conexão entre o pesquisador e

demais pessoas que de alguma forma fazem parte do meio social e cultural do pesquisador.

A narrativa autobiográfica é um método de pesquisa que permite verificar os processos de formação de professores e a autoformação. Através desse método o pesquisador é protagonista e investigador de sua própria história. Trata de histórias de vida e permite escrever sobre si mesmo (autobiografia) ou a escrita sobre o outro (biografia). Sobre a constituição desse método, em acordo com Elizeu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi (2011), compreende-se que:

A passagem de autobiografias não intencionais para o ato deliberado de fazer das escritas de si um dispositivo de formação, em educação, e de narrativas de vida um método de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, foi alvo, ao longo do século XX, de defesas e críticas contundentes, rejeições e militâncias, recuos e avanços no campo científico. Duas noções podem ser colocadas no centro dessas discussões: a de *experiência* existencial, por dizer respeito à subjetividade de quem narra, e a de *interpretação*, por subentender opiniões, crenças e valores na compreensão dos acontecimentos relatados, tanto por parte do sujeito que narra sua história quanto por parte do pesquisador que dá sentido a essas vidas para fazer história. O desafio posto por essas noções para a pesquisa científica é o da construção da realidade pelo viés do texto narrativo escrito na primeira pessoa, o que põe em risco a busca de verdades universais, propostas pelas ciências naturais e os métodos positivistas. (SOUZA; PASSEGGI, 2011, p.328).

Esse método de pesquisa permite analisar processos e fenômenos sociais e humanos que estão intimamente ligados na formação do sujeito, a experiência é intrínseca nesse processo, ao lembrar do passado a partir do presente e suas reflexões que vão influenciar em práticas futuras, efetivamente é o contraponto da prática positivista de pesquisas, como salientado pelos autores. Portanto, minha experiência como mulher negra e professora foi abordada nesse trabalho, tendo em mente as palavras de Patrícia Hill Collins (2019): “[...] a responsabilidade pela definição da realidade de cada um cabe sobretudo a quem vive essa realidade, a quem realmente passa por essas experiências.” (COLLINS, 2019, p. 103). A experiência da autora desta dissertação foi fundamental para a memória que construí e sigo construindo no campo da formação, lembrando que ao retomar e reativar as minhas memórias, envolveu afetos e desafetos, que permeiam as relações humanas que me situam hoje como aluna do Programa em Educação: Teoria e Prática do Ensino.

A minha história de vida analisada é parte inseparável da minha construção como mulher negra e professora. Meu percurso profissional e as opções pedagógicas realizadas culminam com a opção por uma educação antirracista, por meio do teatro. Como educação antirracista igualmente adoto a concepção de Aparecida de Jesus Ferreira (2012), nas palavras da autora:

Minha ênfase em trazer o conceito de Educação Antirracista é porque pesquisas nessa área mostraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais. (FERREIRA, 2012, p.278).

Ao optar por uma educação antirracista, viso este mesmo olhar que segue para além de aspectos culturais e atinge a raiz da questão racial, que permeia o cotidiano escolar, entendendo racismo como uma construção social que privilegia uma raça em detrimento da outra. Ao evidenciar a existência do racismo e sua relação íntima com privilégio e exclusão é possível desconstruí-lo, por meio de ações pautadas na EREER.

Da mesma forma, ao me colocar como parte da pesquisa houve a possibilidade de refletir sobre o impacto do racismo em minha história de vida e de que modo isto reverberou em minha formação e prática pedagógica.

A outra conexão realizada na pesquisa foi com o método da autoetnografia que também se constitui em uma metodologia qualitativa que proporciona a inserção do pesquisador na própria pesquisa e com análise de sua experiência, não há necessidade do afastamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, pois: “o método da autoetnografia propõe a pesquisa social numa prática ainda menos alienadora, em que o pesquisador não precisa suprimir sua subjetividade.” (MOTTA; BARROS, 2015, p.1339).

Para alcançar este intento os autores descrevem algumas etapas possíveis nesse método de pesquisa:

(1) visibilidade para o si: é o eu do pesquisador se tornando visível no processo, este eu não é separado do ambiente, ele só existe na relação com o outro, é, portanto, o eu conectado com o seu entorno; (2) forte reflexividade: representa a consciência de si e a reciprocidade entre o pesquisador e os outros membros do grupo, o que conduz a uma introspecção guiada pelo desejo de entender ambos; (3) engajamento: em contraste com a pesquisa positivista que assume a necessidade de separação e objetividade, a autoetnografia clama pelo engajamento pessoal como meio para entender e comunicar uma visão crítica da realidade, de forma que engajamento, negociação e hibridizem emergem como temas comuns de uma variedade de textos autoetnográficos; (4) vulnerabilidade: a autoetnografia é mais bem-sucedida quando é evocativa, emocionalmente tocante e quando os leitores são tocados pelas histórias que estão lendo, certamente isto traz algumas vulnerabilidades ao explorar a fraqueza, força, e ambivalências do pesquisador, evocando a abertura de seu coração e mente; (5) rejeição de conclusões: a autoetnografia resiste à finalidade e fechamento das conclusões de si e da sociedade, pois é concebida como algo relacional, processual e mutável. (MOTTA; BARROS, 2015, p.1339).

No desenvolvimento desse trabalho com a escrita autobiográfica, me inseri como mulher em busca da construção da identidade negra e professora em constante processo de formação, tanto que as experiências que foram relatadas nessa pesquisa abarcam duas das etapas do método da autoetnografia: a visibilidade para o si e a forte reflexividade. Traço um perfil que mostra a minha identidade relacionada ao meio social ao qual pertencço e que faz parte de minha prática profissional como docente. Nesse traçado falo do racismo em sala de aula, sim, é uma violência que causa cicatrizes profundas, novamente me vem à mente a inconsciente autorrejeição da identidade negra.

Já nas minhas atividades docentes, percebo que foi possível refletir sobre minha prática educativa antirracista a partir da estética do oprimido, que: “[...] visa, através da arte, permitir ao cidadão questionar dogmas e certezas, hábitos e costumes que suportamos em nossas vidas. Visa analisar cada ação e cada fato que acontece dentro de circunstâncias concretas.” (BOAL, 2009, p.158). Isso se deu por meio da pedagogia do teatro aplicada à educação básica. Essa prática educativa também está localizada em um contexto social, sobretudo um contexto educacional que é marcado pelo racismo estrutural e institucional. Ao registrar essa trajetória me vejo amparada na conclusão que chegou Alfonso Benetti (2017) ao pesquisar o método autoetnográfico: “envolve reflexividade, sentimentos, pensamentos e práticas do pesquisador, e descreve a própria experiência e as suas variações de sentido.” (BENETTI, 2017, p.156).

Nesta pesquisa proponho a junção de dois métodos distintos, ambos alicerçam minha escrita: a narrativa autobiográfica e a autoetnografia, embora não

tenha encontrado algo escrito nesse sentido. O ponto comum entre eles, é propiciar a autorreflexão do/da pesquisador(a) em torno das suas narrativas e práticas profissionais advindas de sua história de vida; igualmente, a escrita em primeira pessoa do singular permite uma autoavaliação, uma vez que, ao verificar o que influenciou suas práticas e em que medida tem consciência do seu processo de formação, podem oportunizar reflexões para práticas futuras. Para além disso, também propiciam aos outros professores analisarem suas vivências pessoais e profissionais visando a formação e autoformação, e não somente o estudo da narrativa autobiográfica tendo como fonte outros grupos de professores, ou seja, o pesquisador como um observador externo ao grupo em foco.

Na autoavaliação, os momentos de ruptura se inserem na medida em que paradigmas são transpostos por meio da formação, que é composta de questões pessoais, existenciais, sociais e acadêmicas. Neste sentido, ao realizar a formação no Ensino Fundamental, magistério, especialização e agora o mestrado, houve momentos-ruptura ligados a cada vivência. Cada passagem deste percurso profissional está imbricada em minha realidade social, familiar e racial. Percurso que alterou a maneira de pensar, viver, aprender e ensinar, o que me levou a abordagem de uma educação antirracista no ensino do teatro. Essa busca pela construção de minha identidade racial e profissional a partir da construção de uma educação antirracista me trouxe até o mestrado, que foi uma das maiores conquistas no sentido pleno da palavra e que abriu um leque de conhecimentos, até então não acessados por mim; e junto a tudo isso, a surpresa de não ter obtido acesso anteriormente a tais conhecimentos essenciais para a construção de minha identidade como mulher negra e professora.

No contexto da arte e da educação, a pesquisa (auto)biográfica possibilita aumentar, produzir e ressignificar conhecimentos sobre a minha formação, as suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que na arte temos como premissa o trabalho com os estudantes a partir de suas vivências, ou seja, suas realidades.

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. (SOUZA, 2011, p.213).

Vale enfatizar que na área da educação a narrativa (auto)biográfica nos permite levar em conta a história de vida dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essas histórias centradas num espaço e tempo, marcadas pelo meio social e compostas por diferentes identidades, podem ser determinantes na construção e análise do processo educativo e de formação de professores e estudantes.

Neste sentido este método autobiográfico oportuniza o diálogo, a reflexão, a análise e a discussão de questões pertinentes à formação de professores/as, no meu caso, ao ser proponente e participante do estudo é possível perceber como me apropriei ou não de determinado conhecimento e como isso influenciou em minha prática pedagógica. Ao utilizar o percurso de história de vida ou pesquisa (auto)biográfica, além de lembrar minha prática pedagógica é possível analisar a minha formação como um todo; sobretudo, como já mencionado, possibilitar que outros professores e professoras ao ler esta dissertação possam refletir sobre sua própria experiência e percurso formativo.

Souza (2006) propõe formas de organizar uma autonarrativa, ou seja, uma narrativa (auto)biográfica, ao indicar possíveis fontes: a) as entrevistas narrativas podem se dar em um diário de campo (escrito, gravado ou filmado), logo após a atividade, ou ao final do dia, ou lembrança de situações vivenciadas, por exemplo; b) documentos pessoais, tais como agendas, bilhetes, fotos e desenhos podem ser utilizados. Para a coleta de dados que envolvem este estudo foram consideradas as seguintes fontes: a memória da pesquisadora, seu arquivo pessoal; as falas e atuações dos estudantes através da pedagogia do teatro; a análise dos registros em vídeo e fotografias da prática teatral.

Sobre a prática teatral, Beatriz Cabral define o drama como:

Uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles mesmos ou outras pessoas. (CABRAL, 2006, p.11).

No processo de escrita da pesquisa, além da descrição do que foi vivenciado, tem o como foi vivenciado e a distância entre a expectativa inicial da vivência e a marca deixada.

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2008, p. 45).

O protagonismo proporcionado ao pesquisador presente nessa metodologia amplia-se quando aliada a autoetnografia, visto que:

O que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). (SANTOS, 2017, p.219).

Para adentrar nessa pesquisa foi imprescindível ter em mente que formação e autoformação são processos contínuos, dialógicos e dialéticos. Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto (2009) realizaram uma revisão de literatura sobre a autoetnografia, na qual verificaram que há poucas referências e estas estão escritas em inglês, concluíram que:

Portanto, é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional não somente do autor, mas dos autores que atuam dentro de um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria desses conceitos. (BOSSLE; NETO, 2009, p.133).

Esta opção metodológica possibilitou reflexões de cunho intelectual e emocional, permeadas pela construção de uma educação para as relações étnico-raciais rumo à uma educação antirracista. Vale lembrar a característica relacional e mutável desta pesquisa, pois os processos de aprendizagem são contínuos e sofrem alterações, atrelados tanto ao meu contexto social e cultural, quanto aos dos estudantes que participaram da pesquisa. Sobre a educação para as relações étnico-raciais Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias mencionam que “A educação das relações étnico-raciais se apresenta como uma alternativa de ação afirmativa para a construção de uma educação antirracista, sendo que a educação escolar é um local privilegiado para sua efetivação.” (PEREIRA; DIAS, 2019, p.31). Assim, analisei uma ação afirmativa, desenvolvida por meio de uma proposta teatral com foco no combate

ao racismo, bem como na construção da identidade negra dos estudantes. Sobre o ensino do teatro na escola e como professora formada em Artes, compreendo que essa área proporciona ampliação do repertório artístico e cultural da sociedade, portanto, através do ensino do teatro os estudantes poderão colocar em cena as questões que permeiam as relações humanas no seu cotidiano inclusive as que envolvem as relações étnico-raciais.

Nesse processo de formação, reflexão e autoformação, trago aspectos da minha trajetória de vida entrelaçados com o ofício da profissão.

Ao viajar por minhas memórias, a procura de uma construção narrativa, passo a refletir sobre minha prática pedagógica e o caminho que me trouxe até aqui, erros e acertos fazem parte desse percurso que no fazer da vida não nos parece tão pertinente, porém, me fizeram ser o que sou e me impelem à incansável busca de me tornar uma pessoa melhor e concomitantemente uma professora melhor. Não é possível percorrer esse caminho sem tocar na construção de minha identidade negra, uma conquista de acordo com o que Gonzalez (1988) defende: "(...) a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista." (GONZALEZ, 1988, p.2). Vale dizer que esse é um processo longo, muitas vezes doloroso, mas ao mesmo tempo libertador, a partir do conhecimento em relação ao racismo e antirracismo. Sendo assim, trago a seguir a trajetória de minha história de vida, costurada com as dos meus familiares.

Ao procurar um aporte teórico capaz de dialogar com essa narrativa, encontrei nas feministas negras Lélia Gonzalez (1988, 2020); Kimberlé Crenshaw (2004); Patrícia Hill Collins (2019); Alessandra Devulsky (2021); Nilma Lino Gomes (2019), um amparo epistemológico capaz de contemplar as reflexões realizadas nessa pesquisa.

3.2 PELA ESCOLA DA VIDA, A MÃE, MULHER NEGRA E GUERREIRA

Minha esperança, acima de tudo, é que mais pessoas, outrora e ainda hoje silenciadas, encontrem sua própria voz. Eu, pelo menos, quero ouvir o que elas têm a dizer. (COLLINS, 2019, p. 25).

Ao falar de minha mãe, minha joia e maior inspiração, Aparecida Luzia da Silva, antes vale informar ao leitor que conversamos sobre registrar parte de sua

história nessa dissertação, após ler o trecho que escrevi, emocionada ela autorizou o registro.

Ela que foi e é uma guerreira, saliento que não optou por ser guerreira, a vida a forjou ao lutar pela sobrevivência, se tornou guerreira e como tal traz na memória e no corpo marcas e feridas advindas dessa história toda. Não há romantização no papel da guerreira atribuído às mulheres negras, os efeitos no caso dela foi, e são, sobretudo, uma depressão crônica que apenas os mais íntimos sabem que ela enfrenta. Sim, aos 70 anos ainda enfrenta, porém ela está sempre com um sorriso no rosto. Onde moramos é muito bem quista e sempre disposta a “bater um papo” descontraído, que finaliza com uma lição de vida. Posso definir minha mãe como uma mulher sábia que com sua sabedoria me orientou em vários aspectos de minha vida.

Ao escrever o prefácio destinado à edição brasileira, *Pensamento Feminista Negro*, Collins (2019) nos comunica que sua obra trata do feminismo negro dos Estados Unidos e que não tem a pretensão de tratar das particularidades do feminismo negro no Brasil. No entanto, ela afirma que há similaridades de desafios capazes de proporcionar um diálogo: “[...] por exemplo, lidar com os legados da escravidão que costumam desvalorizar a condição da mulher negra, bem como elaborar respostas ao racismo antinegro que assume formas específicas conforme o gênero”. (COLLINS, 2019, p.16). Portanto, a fala de Collins ao abordar a desnaturalização do conceito de intelectuais, ligado ao feminismo negro estadunidense, nos alerta que:

Nem todas as intelectuais negras foram escolarizadas. Nem todas as intelectuais negras estão no meio acadêmico. Por outro lado, nem todas as mulheres negras altamente instruídas, sobretudo as que trabalham em faculdades e universidades nos Estados Unidos, são, por isso, automaticamente intelectuais. (COLLINS, 2019, p. 59).

Essas palavras traduzem a intelectualidade e resistência presentes na história de vida de mulheres negras de minha família, em relação a minha mãe, avó e tias. Ainda, sobre aspectos da história de vida de minha mãe, ela nasceu em Minas Gerais, em 1951. Sua mãe, minha avó, foi obrigada a se casar aos 13 anos de idade, pois havia ficado órfã de pai e mãe, e tinha herdado uma pequena porção de terra, a qual minha mãe chama de fazendinha. O pai de minha mãe, meu avô, vendeu a propriedade e mudaram-se para o norte do Paraná, neste novo local passaram a trabalhar em fazendas como agricultores. Nesta ocasião, minha mãe tinha 8 anos de

idade e iniciou seu trabalho na roça, sendo impedida de estudar; segundo seu pai, estudar era perda de tempo, o importante era trabalhar.

Quando fez dezesseis anos, em 1967, minha mãe vai para a escola escondido do pai. A escola em questão situava-se em um local chamado: “Patrimônio do Cerradinho”, o qual ela chama de “Cerradinho” e que descreve como uma pequena vila, ainda no Norte do Paraná. A referida escola ficava próxima à igreja católica. Nesta escola sofreu ataques racistas e por estar aprendendo a ler e escrever com a idade acima dos outros estudantes. E a professora ainda defendia os agressores que eram meninos brancos, filhos de fazendeiros, e que a presenteavam com leite de suas fazendas, localizadas na região entre Wenceslau Braz e Tomazina, no Paraná. Até que um dia, já cansada de tanta humilhação, ela bateu em um dos meninos que a molestava. Desde então não foi mais para a escola, aprendeu a ler com papéis de bala. E até hoje tem dificuldade para ler e escrever, é uma ferida que ao ser tocada sangra. Ela se esforça e não aceita ajuda para suas leituras. Apesar da pouca instrução escolar é pós-doutora na escola da vida e todos os dias seus ensinamentos profundos me fazem ser o que sou. Vale ressaltar que faz contas de “cabeça” com maestria, algo que eu não consigo fazer.

Aos dezessete anos ela sai da casa dos pais em busca de um emprego e condição de vida melhores. Sem estudo e por ser uma mulher negra, as opções de trabalho são restritas, o que ela consegue é ser empregada para serviços domésticos. Minha mãe fez parte das estatísticas relacionadas ao emprego doméstico no Brasil. Quanto a essa profissão que é uma herança do período da escravidão, e, nesse sentido podemos contar com a contribuição de Claudenir de Souza (2013) que tece um panorama do trabalho doméstico no país.

No Brasil, historicamente, o trabalho doméstico se inicia no regime escravocrata e o tratamento foi cruel durante 343 anos. Na década de 30, a destruição de documentos sobre o tráfico de negros/as da África para o país impediu-lhes a possibilidade de entrar com ações na justiça por Dano Moral e, o que é mais grave, eliminou a identidade africana, restando-lhes apenas a marginalização. Com base no processo histórico comprova-se que mais de 70% da mão-de-obra de aproximadamente oito milhões de domésticas/os é de negras/os; a informação também comprova o baixíssimo grau de escolaridade e a precarização salarial, pois a maioria dessa categoria recebe menos de um salário mínimo, sem registro, e as diaristas estão situadas neste quadro. (SOUZA, 2013, p.74).

Visto que o trabalho doméstico é parte da composição das relações sociais e raciais brasileiras, o que resulta em 70% da mão de obra nesse setor ser composto

por mulheres negras, minha mãe é parte dessa constatação. Por ser mulher negra, pobre e que não teve acesso à educação escolar, passou a infância e a adolescência trabalhando na lavoura e quando saiu da roça para a cidade a opção de trabalho foi ser empregada doméstica, o mesmo aconteceu com suas cinco irmãs, já seu irmão foi coletor de lixo e depois pedreiro. Para homens negros o tipo de trabalho é diferente, porém também encontra-se em situações de precariedade.

Em 2019, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou uma pesquisa sobre trabalho doméstico no Brasil e divulgou que em 2018 a porcentagem de mulheres que se dedicavam a esse ofício era de 14,6%; entretanto, desta porcentagem, 18,6% estavam composta de mulheres negras e 10% por mulheres brancas. Em relação às condições dessa modalidade de emprego a pesquisa traça o seguinte perfil:

A pesquisa conclui que o trabalho doméstico remunerado ainda é caracterizado por uma atividade precária, com baixos rendimentos, baixa proteção social, discriminação e até assédio. Mais de 6 milhões de brasileiros dedicam-se a esses serviços como mensalistas, diaristas, babás, cuidadoras, motoristas, jardineiros ou quaisquer outros profissionais contratados para cuidar dos domicílios e da família de seus empregadores. Desse total, 92% são mulheres – em sua maioria negras, de baixa escolaridade e oriundas de famílias de baixa renda. (IPEA, 2019, p.1).

A mulher negra ocupa a maior parte dessa modalidade de trabalho, a pesquisa acrescenta que “o trabalho doméstico remunerado ainda é caracterizado por uma atividade precária, com baixos rendimentos, baixa proteção social, discriminação e até assédio.” (IPEA, 2019, p.1). O que corrobora com o que minha mãe expressou ao falar sobre o assunto e do qual compactuo, pois, por pouco tempo também exerci essa profissão. Ela lembra que se sentia explorada e que não queria que seus futuros filhos passassem por essa situação, portanto, os incentivaria a estudar para não passar pelos problemas que ela enfrentava. Ela tinha conhecimento do que nos informa Gonzalez (2020): “O processo de exclusão da mulher negra é patentado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: ‘domésticas’ ou ‘mulatas’. [...]”. (GONZALEZ, 2020, p.50). Ao não ter acesso à educação, a mulher negra é excluída de outros postos de trabalho e por consequência vê como opção, o trabalho na roça, e, no caso de minha mãe, o trabalho doméstico. Gonzalez (2020) chama esse processo de “discriminação tríplice”, uma vez que:

A mulher negra sofre uma discriminação tríplice: social, racial e sexual. A questão racial está ligada diretamente ao feminismo, e a mulher negra é o setor mais oprimido da sociedade. Basta lembrar que a distância salarial entre brancos e negros é maior do que entre homens e mulheres. (GONZALEZ, 2020, p.409).

Ao relacionar os fatores de ordem social, racial e sexual, a autora antecede o que conceitua Kimberlé Crenshaw¹³ como interseccionalidade, que trata das múltiplas opressões que se entrecruzam na vida de mulheres negras. Ao realizar essa pesquisa passo a conhecer e compreender esse conceito. Ele implica as discriminações que se interseccionam na mulher negra, sendo que uma opressão não exclui a outra, e sim, se sobrepõe: gênero, raça e classe. O intuito de elucidar essas opressões é, no campo do direito, propiciar a compreensão de que a mulher negra é vítima de duas ou mais opressões. Para além de explicitar as diversas opressões, a autora destaca:

Meu objetivo é apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras. O segundo objetivo é enfatizar a necessidade de emprendermos esforços abrangentes para eliminar essas barreiras. (CRENSHAW, 2004, p.7).

Ainda sobre a sobreposição de opressões a que estão expostas as mulheres negras, Collins (2019) fala sobre a discriminação racial e de gênero que atuam na experiência de mulheres afro-americanas.

Como o acesso das mulheres negras dos Estados Unidos a experiência passa pelo fato de elas serem mulheres e negras, uma epistemologia alternativa utilizada para rearticular um ponto de vista das mulheres negras deve refletir a convergência de ambos os conjuntos de experiências. Raça e gênero podem ser analiticamente distintos, mas na vida cotidiana das mulheres negras eles operam juntos. (COLLINS, 2019, p.566).

As experiências de mulheres negras são individuais e alguns aspectos relacionados às lutas contra opressões são importantes para grande parte dessas mulheres, muitos envolvem a própria sexualidade. A minha gestação se deu quando ela era empregada doméstica, e, trago o uma narrativa minha publicada recentemente que explícita minha perspectiva desse período:

¹³ Kimberlé W. Crenshaw, jurista e professora afro-americana, em 1989 cunha o termo interseccionalidade, para indicar a correlação entre as opressões de raça, sexo e classe. (MORAES, 2017).

Nascer e crescer em Curitiba, uma cidade dita europeia, é um tanto complicado para uma menina negra. Mas, antes de tudo, uma viagem ao tempo se faz necessária. Minha mãe negra e mineira, aos dezessete anos de idade, mudou-se para o norte do Paraná em busca de uma vida melhor. Ela não pôde frequentar a escola e sua alternativa foi trabalhar como empregada doméstica. Em um desses trabalhos, aos vinte e quatro anos, ficou grávida do patrão, um homem branco. Ao contar que estava grávida, recebeu duas ofertas: realizar um aborto ou morar em uma casa mantida por ele submetendo-se as suas visitas esporádicas com discrição. (FIASCHI, 2020, p.11).

Infelizmente minha concepção não foi uma história de amor. Além disso, quando ele, o responsável pela ação biológica de minha existência, disse que a levaria a um determinado lugar para retirar o bebê, ela não entendeu o pleno significado da proposta; ou seja, como retirar a criança antes de a barriga crescer. Então, solicitou mais detalhes. Ele explicou todo o processo para minha mãe: “será colocado um ferro em você que tem a função de puxar o bebê para fora da barriga.” Minha mãe perguntou “se isso não machucaria a criança” e ele explicou que o objetivo era matar o bebê e se livrar do problema. Ela não concordou e naquele exato momento optou por se tornar mãe. A minha mãe é dona de meu amor, eterna gratidão e admiração. Conforme relato a seguir:

A proposta não agradou minha genitora, então, ela resolveu mudar de endereço e de emprego, para a cidade de Curitiba. Nos últimos dias da gestação, ela sofreu uma tentativa de estupro do novo patrão e, para se defender, ela o empurrou ferindo seu agressor. Irado, ele a avisou que, assim que o bebê nascesse, ela seria demitida e ainda a ameaçou para não contar para a patroa o ocorrido. (FIASCHI, 2020, p.11).

Neste acontecimento pessoal é possível fazer um paralelo com o que ocorreu com as mulheres negras no período colonial, conforme é colocado por Gonzalez (2018)¹⁴, ao falar da sexualização do corpo da mulher negra, vista como objeto de satisfação sexual e não de casamento. Esta concepção racista e machista da mulher negra a desumaniza. Conforme o relato acima, minha mãe foi em busca de um novo trabalho e se deparou com o assédio sexual, e este não deu trégua nem mesmo

¹⁴ O livro *Primavera Para as Rosas Negras*, de Lélia Gonzalez é composto de artigos, textos e depoimentos de Lélia Gonzalez e traz, ainda, entrevistas com pessoas que conviveram com essa intelectual. A organização é da União dos Coletivos Pan-Afrikanos de São Paulo. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/5403-2/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

durante a gravidez. Para se defender, minha mãe empurrou o assediador e ele se feriu. Como consequência, o agressor a despediu, logo após meu nascimento.

Minha mãe relata que algumas vezes, ao sair comigo, as pessoas a paravam na rua e perguntavam se ela cuidava de mim, em uma clara suposição de que ela fosse minha babá. Ela respondia que sim, pois era minha mãe e por isso exercia o papel de cuidar de mim. A resistência frente ao racismo se fazia presente em sua resposta eficaz.

O próximo emprego da minha mãe foi na casa daquela que se tornou minha madrinha, Dalena Guimarães Alves, uma mulher branca, solteira e professora de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. Dalena participou da primeira reunião para a implantação do curso de psicologia na referida Universidade, conforme nos informa Denise Camargo:

A primeira ata do Departamento de Psicologia da UFPR, data do dia sete de dezembro do ano de 1968. Estavam presentes nesse dia: o professor Herley Mehl, a professora Pórcia Guimarães Alves, a professora Dalena Guimarães Alves, a professora Claridália Stechau, o professor Paulo de Tarso Montsserat e a professora Pureza Vauthes de Macedo. A primeira reunião teve por finalidade a elaboração do regimento do Departamento de Psicologia. (CAMARGO, 2017, p.1).

Além de professora, e de trabalhar por três turnos, Dalena também era artista plástica autodidata e tinha um ateliê maravilhoso, muitas vezes eu ia com ela comprar materiais para suas pinturas. Ela me desenhou algumas vezes. Uma de suas obras fica exposta no Clube Curitibano e chama-se *Retrato de um Homem*¹⁵.

Quando minha mãe começou a trabalhar na casa da Dalena eu era recém-nascida, com apenas 15 dias de vida, eu nasci em 18 de novembro de 1975. Minha mãe desempenhava a função de empregada doméstica, executando todas as tarefas da casa, inclusive o preparo das refeições. Ela morava no emprego comigo e relata que atendia a patroa noite e dia. Aos finais de semana íamos para casa de minha avó materna, e, algumas vezes, a Dinda se oferecia para ficar comigo para minha mãe passear. Porém, quando a Dinda viajava, ficávamos em sua casa. Minha mãe cuidava da casa e dos cachorros, devo contar que nessas ocasiões ela nos mandava cartas e

¹⁵ **Retrato de um Homem.** Disponível em <<https://www.clubecuritibano.com.br/arte/retrato-de-um-homem/>> Acesso em: 06 abr. 2021.

cartões postais (anexo 1), dos países que ela visitava, perguntando como nós e os cachorros estávamos. Tenho esses escritos guardados como relíquias, as vezes leio novamente e a emoção toma conta. No regresso das viagens me falava sobre o que havia visto e me mostrava imagens dos lugares que visitou. Na casa dela conheci Diana, a dona do açúcar Diana, e o ator Paulo Autran, que eram amigos da Dinda.

Lembro-me de que ela me contava histórias com várias temáticas e eu me transformava nos personagens das histórias quando estava brincando sozinha. Nesta relação eu percebia minha mãe no papel de mãe e minha madrinha no papel de pai. Ao comentar sobre isso com minha mãe ela me contou que a Dinda dizia isso para ela: “Você é a mãe da Genice, eu farei o papel de pai”, essa era a associação que eu fazia. Mas as associações não paravam por aí, eu também fazia analogias entre a ficção e a realidade, como por exemplo, por ser fã do programa do Sítio do Pica-pau Amarelo, eu associava a relação entre a tia Anastácia e Dona Benta, com a relação entre minha mãe e a Dinda. Neste contexto, eu não me encaixava no perfil dos personagens, o mais próximo de mim era a Narizinho e eu a achava feia, os cabelos eram semelhantes aos meus, e meu sonho era ter cabelos longos e lisos, como os das princesas dos contos de fadas das histórias que minha madrinha contava. Existem estudos sobre essa literatura, que podem explicar a associação que eu fazia, em relação aos aspectos racistas vistos na obra de Monteiro Lobato, a exemplo da pesquisa de Mariane Mello Lima (2019).

É exatamente o que acontece na obra, Tia Nastácia pode ser integrante da família, mas será desvalorizada por conta de sua cor. Ao ler a fantástica história do Sítio do Pica Pau Amarelo observamos que a todo tempo esta personagem é tratada como ‘velha preta’ e ‘a boa preta’ enquanto Dona Benta, outra senhora da história – dona do sítio e de cor branca – é tratada apenas como ‘senhora’ [...]. (LIMA, 2019, p.22).

A cozinha era o principal cenário da Tia Anastácia que se referia à Dona Benta como “Sinhá”, uma palavra que os escravizados usavam para se referir a suas “senhoras”

A similaridade de Tia Anastácia com minha mãe residia especificamente em relação ao trabalho desempenhado, o cuidado com a limpeza da casa era todo realizado por minha mãe, o lugar em que ela mais permanecia era na cozinha. Ela não chamava a minha madrinha de sinhá, mas chamava de “senhora” e “dona”. Ainda, em relação ao teor racista, o *Sítio do Pica-pau Amarelo* – televisionado nas décadas

de 1970 e 1980, sendo que o período em que eu acompanhei foi entre 1978 e 1980 – vale refletir sobre o trecho da reportagem, que aborda este tema, realizada por Fernanda Lopes (2017), na qual a autora nos informa que o programa foi exportado para Colômbia, Portugal, Espanha, mas, encontrou rejeição na Alemanha: “Para os alemães, Tia Anastácia (Jacyrá Sampaio) e Tio Barnabé (Samuel dos Santos) pareciam escravizados de Dona Benta.” (LOPES, 2017, p.1).

Na casa da Dinda também havia uma biblioteca e um piano. Eu achava aquele ambiente encantador e era orientada a não acessar os livros dela e não mexer no piano; entretanto, havia um espaço que eu tinha livre acesso, pois era composto de livros infantis, alguns que ela já tinha, e outros que ela comprava e os lia para mim. Ao brincar no jardim da casa da Dinda os personagens das histórias que ela contava criavam vida, eu era um deles e os brinquedos os demais. Nestas brincadeiras, com o uso da imaginação e criação de personagem, inicia-se o meu caminho na dramatização como parte das brincadeiras em que eu e os brinquedos participávamos.

Para além de contar histórias, a dinda sempre enfatizava que, por eu ser negra, deveria ser muito esforçada nos estudos, pois, quando eu fosse em busca de um trabalho haveria uma competição para a vaga e eu teria que ser dez vezes melhor que uma pessoa branca para conseguir tal vaga. Ao ouvir este alerta eu ficava em dúvida em relação à minha identidade, porque minha mãe dizia que eu não era negra e sim “moreninha”. Ser moreninha me remete à ideia de miscigenação. Por ser filha de pai branco e mãe negra, a miscigenação faz parte de minha identidade racial. Essa questão ficou estabelecida desde minha concepção e em minha infância passo a ter contato com o que caracteriza esse conceito, conforme veiculado na plataforma digital *Gênero e Número* por meio da entrevista realizada por Vitória Régia Silva com Alessandra Devulsky: “Falar de miscigenação é antecipar o fato de que o elemento indígena, negro ou asiático é o elemento adverso, é o ponto fora da curva, o elemento dissonante daquilo que é a regra da beleza, intelecto e competência.” (DEVULSKY, 2021a, p.1). Tanto que, sobre esse aspecto de não corresponder a norma passo a perceber desde a infância.

Hoje posso avaliar que minha família tinha a consciência de que o fato de eu ter a pele mais clara, me tornava mais aceitável como “moreninha”, entretanto, minha madrinha que era branca não tinha dúvidas de que eu era uma criança negra. É importante o que Gomes (2019) traz em relação a esta questão:

Observa-se que, quando o discurso sobre o negro é feito sob o prisma do racismo (traduzido por meio do mito da democracia racial), as diferenças étnico-raciais que marcam a cultura, a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo à miscigenação racial e à formação de um tipo “híbrido” mais aceitável social e racialmente: o moreno (pele não tão “escura” e cabelos anelados). É o ideal do corpo brasileiro mestiço, não como uma possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade; como corpo que se desloca do extremo “negro” e caminha para o outro extremo “branco”, e nunca o contrário. É nesse processo que corpo e cabelo operam como símbolos da identidade negra. Os efeitos de tal discurso e representação na vida dos brasileiros e brasileiras pode assumir dimensões drásticas que vão muito além do mito da “mulata” sensual. Levam a situações violentas de racismo e de autorrejeição. (GOMES, 2019, p.64).

Minha madrinha e patroa de minha mãe, gostava de manter meus cabelos curtos, embora minha mãe quisesse deixar crescer. Essa foi a primeira desvantagem em não ser branca, esse cabelo que não era nem liso e nem crespo e por ser algo não apreciado, era mantido curto. Aos três anos de idade fui para o jardim de infância, em uma escola particular de educação infantil chamada “Bambam”. Eu gostava de ir para a escola, mas me achava feia por ter que ir de uniforme e parecer um menino. Eu admirava uma colega que até hoje lembro o nome: Cíntia, ela ia de vestidos e tinha os cabelos compridos e lisos, eu a achava linda e gostava de ficar perto dela! Esse processo racista que desumaniza pessoas não brancas e se utiliza do conceito de miscigenação, estabelece que a pessoa que está fora do que é considerado norma, ou seja, branco europeu, fica desprovida de aspectos essenciais ao humano ao ter sua identidade subalternizada a essa norma que jamais será alcançada.

O termo miscigenação é um termo problemático, porque não falamos de miscigenação entre duas pessoas brancas. Uma pessoa branca da França que se casa com uma pessoa branca da Alemanha e tem um filho, ninguém vai dizer que o filho é miscigenado. Porque ser branco é a norma, é a regra. Falar de miscigenação é antecipar o fato de que o elemento indígena, negro ou asiático é o elemento adverso, é o ponto fora da curva, o elemento dissonante daquilo que é a regra da beleza, intelecto e competência. O próprio termo tem como pressuposto que eu tenho uma norma e uma dissonância, quando sabemos que em termos raciais não temos diferença nenhuma. (DEVULSKY, 2021a, p.1).

Na minha família, quando comparada com a minha mãe e tias, eu tinha a pele com tom mais claro, semelhante à minha falecida avó materna, salientando que minha avó era descendente de indígena e italiano. Minha mãe, ao falar sobre a minha avó materna, contava: “[...] minha mãe era bugra e foi laçada por meu pai, os dois se apaixonaram e eu sou o resultado, ambos morreram no mesmo dia, fiquei órfã aos 13

anos. Só sofri desde então”.¹⁶ Não soube mais detalhes dessa história que traz tantas interrogações em minha mente. Contar essa história era um processo doloroso para dona Sergina Fortunato Roque, nome da minha avó materna, mulher negra de olhos verdes e com traços fenotípicos indígenas, casada com um homem negro de pele escura. Minha mãe, tias e tio possuem a pele negra mais escuras que a minha e entre meus tios também há diferentes tonalidades de pele. Isto também é algo bem comum nas famílias brancas, mas as diferentes tonalidades de pele não impedem as pessoas de serem caracterizadas socialmente como brancas. Eu, filha de mulher negra e homem branco, sou o retrato da miscigenação. A única certeza que eu tinha era a de que não era branca. Essa miscigenação se verifica na maior parte da população brasileira:

O perfil demográfico brasileiro traçado pelo IBGE indica que 56% da população do país é negra. Um grupo compreendido, portanto, como não brancos, composto por denominações classificadas pelo IBGE como pardos e pretos. Em termos metodológicos, o IBGE traça um elo racial e político entre pretos e pardos, indicando a sua oposição àquilo que se convencionou chamar de branco. Estar em polos opostos em termos raciais significa, historicamente, obter vantagens ou estar submetido a prejuízos, inobstante a adesão ou o repúdio ao sistema hierárquico racial. (DEVULSKY, 2021b, p.16).

Mesmo fazendo parte da maioria da população brasileira, pois o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) reúne na categoria “negra” a quem se autodenomina de pardo e preto, essas pessoas não são vistas, comumente, como padrão de beleza. Na hierarquia racial, somos os inferiorizados, sendo assim, a tendência é nos camuflar na medida em que disfarçamos nossos traços fenotípicos, em especial os que mais aparecem. No meu caso foram os cabelos.

Quando eu era uma adolescente e ia visitar a minha madrinha, os cabelos estavam na altura do ombro, ela me pedia para fazer um coque ou até mesmo me aconselhava a me inspirar nas jornalistas e realizar o corte de cabelo que elas tinham. Enfatizava que dessa forma a minha aparência seria melhor aceita na sociedade. Eu não cortava, mas sabia que meus cabelos eram feios e desajeitados, até porque não tinha produtos próprios para meus fios e tampouco sabia como arrumá-los. Para

¹⁶ Relato citado de memória.

diminuir o volume eu aplicava muito creme, do mais barato que havia no mercado, e os mantinha molhados. O que remete à autorrejeição conforme Gomes (2019) aponta.

Quanto ao relacionamento entre minha mãe e sua patroa, é inegável que também havia uma cumplicidade com o ponto central no amor que sentiam por mim e eu por elas. Eram minha família imediata. A forma firme, porém, amorosa, com que a Dinda me tratava me fez amadurecer e ter coragem para enfrentar a vida, com os obstáculos que uma sociedade racista impõe em vidas negras.

Quando eu fiz cinco anos, minha mãe pediu demissão e mudamos da casa de minha madrinha. Ao perguntar a ela o que a motivou, ela me explicou ter sido uma conversa com minha tia, uma de suas irmãs, a qual a incentivou a procurar outro trabalho melhor remunerado e sem a necessidade de residir no local.

Passamos a morar com minha avó materna, aos seis anos iniciei na escola. Entretanto, não havia quem pudesse me levar e buscar. Certo dia, me bateram e roubaram meus materiais. Como consequência, minha mãe se viu obrigada a me tirar da escola, e isso foi triste porque eu amava estudar. O que me enchia de alegria era ouvir as histórias contadas por minhas tias, avó e mãe, sem livro. Eram “causos” e muitas vezes davam medo, mas eu amava ouvi-las – eram histórias do interior de Minas Gerais e Norte do Paraná. A imaginação voava a mil, e claro que também faziam parte de minhas brincadeiras de dramatização, quando eu contava com a companhia de uma prima, enquanto nossas mães trabalhavam como empregadas domésticas e nós éramos cuidadas por nossa avó.

3.3 VIDA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

A criança busca uma resposta, em completa agonia e desamparo, porque a grade racial há séculos construída não é inata, ela é imposta, e dessa imposição surge a sua naturalização, que a faz aderir em todos os aspectos da vida. Todos nós nascemos livres do racismo, mas a vida em sociedade requer que a integração desses fatores seja algo inescapável. (DEVULSKY, 2021b, p.20).

Aos oito anos iniciei o primeiro ano em uma escola municipal, em nosso novo endereço. Eu já sabia escrever meu nome e conhecia as letras do alfabeto, isso porque, aos fins de semana minhas tias, que também moravam com minha avó, me ensinavam as letras do alfabeto. Eu me encantava com o mundo das letras!

Eu era a melhor aluna da turma. A professora pedia que eu ajudasse os colegas que estavam com dificuldades e permitia que os filhos dela brincassem comigo no recreio. Foi a maior expressão de afeto de uma professora de que me recordo!

Confesso que ao me esforçar em ser uma boa aluna com notas altas, eu esperava receber afeto dos professores. Eu admirava e respeitava muito esses profissionais, mas o afeto não existiu. Refletindo sobre isto, observo que as crianças negras recebem menos afeto na escola, pois isto aconteceu comigo. Também percebo este fato em minha trajetória como professora da educação básica. Além disso, tenho relatos de meu irmão e irmãs relacionadas às suas vivências em sala de aula que também falam de como se sentiam. Não há contato físico, não há afeto, não há carinho, em contraponto, vem a minha memória que esse contato afetivo acontecia naturalmente às crianças brancas. No entanto, apesar de sentir a ausência de acolhimento afetuoso no ambiente escolar, a menina curiosa e que gostava de competir por notas continuava a estudar. Na segunda série, a escola era bem longe de casa. Eu tinha 9 anos e muitas vezes caminhava até ela, mesmo no frio e na chuva. Nestas condições, chegava ao ponto de chorar e pedir que minha mãe deixasse eu ir para a escola mesmo com chuva forte. Claro, todo o percurso era feito andando, pois não havia condições financeiras para o transporte.

Por morarmos em casa alugada, mudávamos constantemente de bairro e conseqüentemente de escola, sempre públicas. Mesmo assim, o foco era na excelência. Eu realmente acatei a orientação da minha madrinha e, aliado a isso, amava estudar.

O que me intrigava era o fato de sofrer xingamentos de colegas e não ter afeto dos professores. Meus cabelos eram motivo de chacota, assim como as roupas surradas e calçados velhos. A falta de afeto se traduzia na ausência de toque, incentivos, elogios em relação as minhas notas, sorriso e atenção, sobretudo intervenção em situações em que colegas estavam me ofendendo. Para exemplificar, cito uma situação que ocorreu quando eu estava na 3ª série: um colega me "xingava" de Etiópia e a professora não fez nada para ele parar. Na televisão passava reportagem sobre Etiópia retratando pessoas negras em situação de extrema pobreza, crianças magras e com a barriga inchada. Quando havia festa junina na escola, também lembro de ter dançado como dama apenas uma vez. Nas demais vezes eu me vestia de menino.

Sem noção de minha identidade negra, sempre atribuí os xingamentos e ofensas ao fato de ser uma menina feia e pobre. Não tinha a noção de que sofria racismo, porque embora tenha sido orientada por minha madrinha, entre meus familiares eu era considerada “morena” e linda, elas diziam que eu era bonita, não era negra e meus cabelos eram “bons”; pois meus cabelos são cacheados e de minha mãe e tias são crespos. Um fato marcante foi quando na 2ª série ao saber que eu achava um colega bonito, uma coleguinha contou para ele, estávamos na fila prontos para ir para casa. O menino, seu nome era Jeferson, respondeu que não namoraria um saci. Fiquei morrendo de vergonha e sem entender a referência. Tempos depois, ele me deu uma cartinha com pedido de perdão e querendo ser meu namorado, encontros de infância, namoramos sem jamais conversarmos pessoalmente.

Ao recordar minha vivência escolar, percebi na pele o seguinte:

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra. (GONZALEZ, 2020, p.44).

Se a instituição escolar houvesse adotado uma educação antirracista, provavelmente minha identidade negra teria sido construída positivamente e, sobretudo, minha insegurança e a sensação de não ser boa o bastante não me acompanhariam.

Em meio às vivências escolares do começo de minha escolarização, rememoro a relação com meu padrasto. Ele fez muito bem o papel de pai, inclusive me registrou como sua filha. Foi essa relação de pai e filha da qual pude usufruir. Ele era muito carinhoso conosco e amava muito minha mãe. Durou pouco tempo a presença de um pai em minha vida, entretanto temos a herança que ele nos deixou, somos Testemunhas de Jeová¹⁷, algo que só me tornei em 2003, e que influencia a minha escolha em amar o próximo e almejar a igualdade entre as pessoas, algo tão distante de nossa realidade. Ao me tornar uma testemunha de Jeová me sinto parte de uma família mundial e não posso deixar de atribuir à herança deixada por seu

¹⁷ Informações sobre essa religião que não se encaixa no catolicismo e nem no protestantismo podem ser acessadas no tópico: Quem são as testemunhas de Jeová? Disponível em: <<https://www.jw.org/pt/testemunhas-de-jeova/perguntas-frequentes/>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

Orlando Ribeiro da Silva, meu padrasto, a oportunidade de conhecer uma pessoa especial, Cleoci Silveira que é minha parceira de vida, amiga-irmã para todas as horas. Meu padrasto sofreu um assalto e lutou com o bandido, armado com uma faca, lamentavelmente ele morreu em decorrência dos ferimentos sofridos. Nesta época eu tinha 12 anos de idade, morávamos eu, minha mãe, meu padrasto e meus irmãos. Neste período minha mãe entrou em depressão. Por ser a irmã mais velha entre meus três irmãos, passei a trabalhar como babá e na sequência como empregada doméstica, como forma de ajudar nas contas da casa.

Em certa ocasião, eu estava na 8ª. série e minha patroa conversou comigo e perguntou se eu gostava da atividade que estava exercendo, eu prontamente disse que não, então ela me aconselhou a continuar estudando, ao que respondi que essa era minha meta, eu estudava e pretendia continuar estudando. Detalhe, as filhas dela tinham minha idade e apenas estudavam. Eu achava um desafio elas não arrumarem o próprio quarto, tinha a sensação de ser explorada. Provavelmente eu deixava transparecer minha indignação. Sim, eu constantemente, me pegava pensando sobre o fato de haver tantas diferenças entre as classes sociais. Ao morar com minha mãe na casa de minha madrinha, eu me sentia rica, depois ao sair de lá passei a perceber que éramos muito pobres, todos trabalhavam e, mesmo assim, a pobreza não diminuía. Eu não queria ter o mesmo emprego de minha mãe e tias maternas, não gostava e me sentia humilhada, sentia o que expressam as palavras de Maria Ávila e Verônica Ferreira (2020).

No Brasil, o emprego doméstico é historicamente indissociável da escravidão e do processo histórico de exploração, dominação e desapossamento da população negra pela classe burguesa, constitutiva da elite política, formada pelos senhores patriarcais brancos. Na busca da historicidade do trabalho doméstico remunerado, que conforma o que chamamos emprego doméstico, vamos encontrar que essa relação foi tecida no fio da história de uma sociedade fortemente marcada pela desigualdade. É a partir das relações sociais de sexo/gênero, de raça e de classe que o trabalho doméstico se conforma como um campo de trabalho assalariado no Brasil. (ÁVILA; FERREIRA, 2020, p.3).

Para fugir dessa condição de empregada doméstica eu procurava colocar em prática a frase que minha madrinha colocou em minha mente: “você precisa ser melhor que os outros por ser negra, ao disputar uma vaga de emprego você tem que ser 10 vezes melhor que uma pessoa branca!”. Sem falar a palavra meritocracia ou utilizar o termo racismo, o discurso de minha madrinha em prol de ressaltar o fato de que para

alcançar condições de emprego semelhantes aos de pessoas brancas eu teria que me esforçar muito mais que elas, retrata o que diz Almeida (2018).

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo o que estava ao seu alcance. Em um país desigual como o Brasil a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos a desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p. 64).

Uma contribuição marcante de minha madrinha foi apontar desde cedo em minha vida que eu teria que me esforçar muito para enfrentar a crueldade na disputa por um lugar no mercado de trabalho, mesmo sem ter bem definida minha identidade negra eu me esforçava ao máximo na escola. Eu entendia que alguns tinham que lutar muito mais que outros para galgar o mesmo degrau. E quantos não tiveram e não têm o privilégio que eu tive de ter uma madrinha professora, contadora de história e à sua maneira incentivadora do ato de estudar para sobreviver? Minha mãe, por outro lado, também me protegia, me deixava sempre bem arrumadinha, na medida em que eu ia crescendo chamava minha atenção para o cuidado com a aparência: “passa um batom, se arrume menina!” A intenção era me proteger de abordagens racistas e violentas, eu não me dava conta disso.

A influência que a Dinda teve em relação à minha vida se estendeu aos meus irmãos. Minha mãe garantiu que todos nós estudássemos, apesar das dificuldades financeiras, não nos permitiu abandonar os estudos, tínhamos sempre em mente as palavras da Dinda que focalizava nos estudos, nossa única alternativa para fugir da pobreza e da miséria.

Vale ressaltar que quando minha mãe pediu demissão da casa da Dinda, não perdemos o contato, sendo assim, ela continuou fazendo parte de minha história de vida. Eu passava alguns dias de minhas férias escolares em sua casa. Nesses dias de férias ela me indicava livros para ler e me solicitava resumo das leituras, eu preferia apenas ler, mas obedecia às suas instruções. Ainda sobre minha futura profissão, minha madrinha afirmava constantemente a falta de valorização do professor e que esta não deveria ser uma opção de profissão para mim. Quando engravidei, aos 20 anos, ela ficou muito brava e triste. Como consequência, não quis me ver antes de eu ter meu filho.

Volto a dizer que, ao deixarmos a casa da Dinda e as inúmeras mudanças de residência, muitas vezes em condições insalubres: casa sem luz elétrica, sem banheiro e sem tratamento de esgoto, me faziam questionar o porquê de alguns poderem ter uma vida tranquila e outros, mesmo trabalhando duro, não conseguirem o mínimo de qualidade de vida; inclusive, muitas vezes nossa alimentação se resumia em polenta, chuchu e, às vezes, um ovo dividido entre minha mãe e os quatro filhos.

Pouco tempo depois de se aposentar, minha Dinda teve um câncer que a matou em três meses. Nas visitas que fiz a ela neste período, ela confessou que o momento mais triste de sua vida foi ter se afastado de mim durante minha gravidez, pois ela havia sonhado uma vida diferente para mim, e agora eu era mãe solo e isso me traria sofrimento. Minha mãe cuidou dela nesse período de muita dor, até que ela lamentavelmente veio a falecer, no ano de 2000, um ano antes de eu entrar na graduação. O velório dela foi uma importante lição de vida, os parentes que pouco a visitaram no momento de enfermidade agora discutiam sua herança, o que me fez refletir até que ponto o ser humano pode demonstrar atitude tão fria, calculista e egoísta. A sua morte me fez lembrar de suas aspirações para a vida após a aposentadoria, ela enfatizava seus planos de viajar por vários países, sem pressa para voltar para casa, infelizmente durou pouco a vida após se aposentar. Nosso laço durou enquanto ela viveu e sobrevive em minha memória.

A Dinda embora fosse professora me orientou a não seguir essa carreira, falou das dificuldades e desafios da profissão, bem como a desvalorização do professor diante da sociedade. Entretanto, cá estou, vejamos como se deu meu percurso no magistério.

3.4 A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO

Morávamos de aluguel em condições insalubres, no bairro Pilarzinho, e eu havia iniciado o ensino Médio em 1992, Educação Geral. Estava no primeiro ano quando algo significativo aconteceu e foi responsável por minha entrada no magistério. Após anos de inscrição na Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB)¹⁸, minha mãe foi sorteada e tinha que escolher entre um terreno no Umbará

¹⁸ A Companhia de Habitação Popular de Curitiba (Cohab) é uma sociedade de economia mista criada em maio de 1965, que tem como acionista majoritária a Prefeitura de Curitiba. A Companhia

ou um apartamento no Sítio Cercado. Devido ao menor preço e menos tempo de parcelas do financiamento, a opção foi pelo bairro Umbará, um terreno onde colocamos uma casa de madeira de dois cômodos e banheiro externo, conhecido como “casinha”, sem chuveiro e sistema de esgoto. A casa foi doada pela minha madrinha.

Havíamos nos mudado de residência, o que acarretou trocar de escola, as opções disponíveis eram concernentes ao ensino médio integrado com o técnico: Contabilidade e Magistério. Escolhi o Magistério porque não queria trabalhar com matemática, haja visto que a partir da sétima série do Ensino Fundamental comecei a ter dificuldades em entender matemática, mesmo assim tirava nota para não precisar fazer a recuperação. Quero esclarecer que durante meu processo como estudante a tática para alcançar notas altas advinham da memorização, prática comum em um ensino pautado na educação bancária em que há a transmissão de conteúdo sem a preocupação em relação ao entendimento e reflexão do mesmo, Freire (2013) conceitua essa forma de ensino.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 2013, p.84).

Nesse tipo de educação sem o diálogo entre educador e educando eu fui sobrevivendo, reproduzindo o que conseguia decorar, muitas vezes ao realizar uma prova eu lembrava a resposta exatamente como havia sido escrita e visualizava o espaço do caderno onde a questão estava localizada.

Neste período do magistério, lembro que a escola mais próxima à minha casa não ofertava vagas para ensino médio gratuito, havia apenas para o Ensino Fundamental. Minha madrinha que já havia comprado os livros didáticos solicitados em anos anteriores, passou a me ajudar também com o vale-transporte. Os cadernos

é responsável pela execução da política habitacional do município de Curitiba e tem competência para atuar também na Região Metropolitana. Até final dos anos 1980, a Cohab funcionava exclusivamente como agente financeiro e promotor do Sistema Financeiro da Habitação/SFH, mas com o passar do tempo foi assumindo novas funções, como a gestão do Fundo Municipal da Habitação/FMH, surgido em 1990 e transformado em 2007 no Fundo Municipal de Habitação de Interesse Social (FMHIS). Disponível em: <<http://www.cohabct.com.br/conteudo.aspx?secao=1>>; Acesso em 24 mai. 2021.

eu ganhava das escolas em que estudei. Neste caso fiz os dois primeiros anos em uma escola mais afastada, dependendo de ônibus.

Após esse período, o Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli¹⁹, o mais próximo de minha residência, se tornou público. Fiz minha transferência para esse Colégio, em 1994, onde estudei o 3º. e 4º. ano do magistério. Minha turma era composta de aproximadamente 12 estudantes, esses já frequentavam a escola no ensino privado. Eu me percebia como a mais pobre no grupo. Havia outra estudante negra, tinha cabelos longos e lisos, trabalhava como modelo e aparentava uma boa condição financeira.

Outra questão nesse novo Colégio era o fato de que neste bairro, Umbará²⁰, eram valorizados os sobrenomes dos estudantes descendentes dos primeiros imigrantes italianos e poloneses. Esses herdeiros chamados também de “umbaraenses” possuíam, muitos ainda possuem, maior poder monetário e recebiam maior atenção dos professores e equipe pedagógica. Essa é uma tradição que ainda existe neste bairro em que moro desde 1991.

Não raro ao conversar com uma colega de classe, apenas eu era repreendida pela professora que estava dando aula no momento, ao ponto de eu explicar para a docente que eu não estava falando sozinha, para que ela chamasse a atenção de minha colega também, mas isso não acontecia.

Em relação a pobreza, eu não tinha nem ao menos meias. Ao aceitar participar de um amigo secreto no final do ano, consegui dar de presente uma meia para minha amiga secreta, não entendi sua reação de desgosto com o presente, pois eu a presenteei com algo que seria bem-vindo para mim. Hoje entendo que para ela era algo desprezível receber tal presente.

¹⁹ História da educação no Umbará. **A história do Colégio:** “Em 08/02/1994, foi estadualizado o 2º grau, com cursos profissionalizantes, e passou a se chamar Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli -Ensino de 1º e 2º grau.” Disponível em: <<http://www.ctacliudiomorelli.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>>; Acesso em: 14 abr.2021.

²⁰ Neste Bairro ocupado inicialmente por população negra e indígena, passa a ser também ocupado por imigrantes italianos e poloneses a partir de 1800. Com a vinda desses imigrantes: “No início do séc. XX (1915) era possível constatar na região as implantações de grandes lotes, fazendas ou chácaras de utilização agrícola.” Fonte: Histórico dos Bairros de Curitiba- **Bairro Umbará**. Disponível em: <http://curitibaemdados.ippuc.org.br/anexos/1975_Hist%C3%B3rico%20do%20Bairro%20Umbar%C3%A1.pdf>; Acesso em 28 nov. 2021.

Ao estudar mais próximo de casa, consegui conciliar estudo e trabalho. Estudava pela manhã e trabalhava em uma panificadora no período da tarde, tinha uma folga semanal que era na quarta-feira, utilizava-a para realizar o estágio supervisionado. No último ano do magistério consegui uma vaga de estágio remunerado através do Centro de Integração Empresa- Escola (CIEE)²¹, em uma escola particular chamada Pré-escola Tia Raquel, me lembro que o salário era menor que o da panificadora, em acordo com anotações de minha carteira de trabalho era no valor de URV²² 87, 37; e, na pré-escola Tia Raquel era em torno da metade desse valor. Infelizmente não tenho a anotação do salário em minha carteira de trabalho, lembro que não chegava a um salário-mínimo, mas era uma forma de começar a trabalhar com a educação e conhecer melhor essa área. Além disso, havia a liberação de uma tarde para realizar o estágio supervisionado.

Durante o período de curso do magistério e com os estágios que realizei, pude me deparar com estudantes que enfrentavam a mesma situação precária que a minha, com problemas das classes sociais empobrecidas, ou melhor, desfavorecidas do básico necessário para uma vida humana digna. E desde então, procurei passar a mensagem de que estudar era a única oportunidade de condições de vida melhor, por isso eles/as deveriam se esforçar ao máximo e pesquisar além do que a escola oferecia. Sim, trazemos para nossa prática docente o que vivenciamos e aprendemos com as pessoas que fizeram parte de nossa história de vida. Eu me via repetindo em partes o discurso de minha madrinha, relacionados a se esforçar para ser a melhor aluna, porém focalizava na questão social.

Estudamos várias teorias da educação, que não me lembro, mas, com o que mais me identifiquei foi com os escritos de Paulo Freire, eu me via representada na fala do autor. Os textos eram passados no quadro ou impressos. Não foi um estudo

²¹ O Centro de Integração Empresa-Escola do Paraná está presente em todo o estado do Paraná, com uma rede 37 unidades operacionais. Administra convênios que mantém uma média mensal de trinta mil estagiários. Possui cerca de 30 títulos municipais de Utilidade Pública, além de idêntico reconhecimento pelos governos federal e estadual. Tem ainda registros nos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente de mais de 70 municípios. Disponível em: <<https://www.cieepr.org.br/sobre-nos/>>; Acesso em 24 mai. 2021

²² Antes do real, a moeda que circulava no país era o cruzeiro real (CR\$), vigente de 1º de agosto de 1993 até 30 de junho de 1994. Ele funcionava junto com a Unidade Real de Valor, a URV, cujo valor, em cruzeiros reais, variava diariamente. Em 1º de julho de 1994, uma URV passou a ser igual a R\$ 1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2012/07/real-completa-18-anos-voce-lembra-como-era-o-dinheiro-antes.html>>. Acesso em: 30 jun. 2021

muito aprofundado, porém, foi o suficiente para me apaixonar. Sua visão sobre opressores e oprimidos e como a educação, ao ser dialética, poderia cessar essa dicotomia, me encheu de entusiasmo, mas a prática de nossas aulas era muito diferente do que propunha Freire. Em especial, nas aulas de arte ministradas no curso de magistério, a metodologia do ensino deste componente curricular consistia em imprimir modelos de desenho pronto, pintar e anexar a uma pasta que era avaliada, também envolvia fazer lembrancinhas com dobraduras e a utilização de papel crepom em quase tudo, lembranças nada agradáveis e que me conduzem novamente ao ano de 1991 a 1995 e no Curso técnico/profissionalizante em Formação de Professores para Educação Infantil, em 1999.

O ponto positivo por ter escolhido o magistério é que durante a formação, em especial nas práticas de estágio supervisionado pude notar que eu era capaz de contribuir para a melhor qualidade de vida de estudantes, desde que eu conseguisse incentivá-los a estudar. Por conhecer a realidade deles eu sabia da dificuldade que é prosseguir os estudos quando há necessidade de colocar comida na mesa e que, ao ter o período integral disponível para trabalhar, há a possibilidade de um salário um pouco melhor. Fazer a diferença não seria nada fácil, mas, um desafio e uma meta em meu percurso profissional.

Embora trabalhando, o dinheiro era pouco em casa. Morávamos em cinco pessoas, minha mãe, eu e meus irmãos mais novos (duas irmãs e um irmão). Apenas eu e minha mãe trabalhávamos. Ela trabalhava na limpeza – serviços gerais – na Galeria Ritz, situada no centro de Curitiba e muitas vezes após o expediente, a noite e aos sábados, limpava escritórios para aumentar a renda. Nos sábados ela nos levava, eu e minha irmã, para a ajudar nas limpezas de escritórios.

A renda era para além de se alimentar, tínhamos que pagar o terreno e “juntar” para construir outra casa, tendo em vista que a que tínhamos era muito pequena, por contar com apenas dois cômodos, medindo 2 metros de largura e 4 metros de comprimento, banheiro externo, sem saneamento básico. Para a limpeza desse “banheiro” usávamos cal virgem para desinfetar e um produto chamado creolina. O nosso banho era realizado de “canequinha”, com a qual retirávamos a água de um balde ou bacia. A limpeza era uma de nossas maiores preocupações, fazíamos o que estava ao nosso alcance.

Em virtude da falta de dinheiro, não pude realizar o concurso público da prefeitura de Curitiba, não havia como pagar a inscrição, nesta ocasião não era exigido

ensino superior para tal concurso, de docência I. A inscrição era no final do ano de 1995, meu último ano de magistério, poderia ter feito e quando chamassem eu já teria terminado o curso. Até hoje não me conformo, o concurso poderia ter sido uma oportunidade de não ser explorada nas escolas particulares de Educação infantil. Tenho saudades do trabalho com as crianças, mas não das condições de trabalho.

Após o magistério, que concluí em 1999, realizei uma especialização em Educação infantil. Nesta formação com duração de um ano, houve pouca novidade, os assuntos abordados no curso eu já havia estudado no magistério, o que me proporcionou notas altas e pouco esforço. Os quatro anos de magistério foram essenciais para minha prática pedagógica inicial.

Fiz algumas apresentações de teatro durante o magistério, em nosso Colégio e em outros, organizado por uma das professoras, seu nome era Mara. Após esses trabalhos ganhei uma bolsa para realizar um curso de teatro no Sesc Portão, ocorria uma vez por semana no período noturno. Para além disso, após o curso e já trabalhando com Educação Infantil, sempre desenvolvia dramatizações intuitivas com as crianças, transformando mesas com as pernas para cima em grandes barcos que garantiam nossa salvação em meio a um rio repleto de jacarés.

Depois desse período não passava pela minha cabeça a hipótese de entrar em uma faculdade, entretanto, com o tempo houve um desejo aliado à necessidade, e fui atrás de uma opção de estudo gratuita e que me permitisse trabalhar e estudar.

Em 1996 eu me tornei mãe solo, o pai registrou, mas era ausente e pagava a pensão de modo intermitente, trabalhei durante a gravidez em uma Pré-Escola particular, após o bebê nascer a escola fez uma proposta: me pagar um salário-mínimo, de R\$ 112,00 (Cento e doze reais)²³, valor abaixo do piso salarial de professor na época, que era de R\$ 294,00 (Duzentos e noventa e quatro reais), com a condição de que se eu aceitasse poderia conservar meu emprego e levar meu filho comigo, ele ficaria no berçário da escola. Não aceitei e fui demitida, porém pude ficar mais tempo com meu filho em casa, enquanto recebia o seguro-desemprego.

Neste meio tempo continuei a procurar emprego e no último mês do seguro-desemprego eu consegui uma vaga para trabalhar na Creche do Hospital Nossa Senhora das Graças, a qual atendia os filhos de funcionários do hospital, que

²³ Tabelas de salário-mínimo de 1994 a 2021. Disponível em: <<https://www.contabeis.com.br/tabelas/salario-minimo/>>. Acesso em 22 jul. 2021.

ocupavam postos variados. Infelizmente eles registravam como auxiliar de creche e não como professora, mas a função era de professora. Havia uma boa infraestrutura e material didático de boa qualidade disponível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, era gratificante trabalhar lá. O salário era o maior que eu já havia recebido até então, R\$ 347,67 (Trezentos e quarenta e sete reais e sessenta e sete centavos); além disso, havia um excelente plano de saúde, meu filho e minha mãe eram meus dependentes. Trabalhávamos por escala, com uma folga semanal, seguindo a rotina da instituição. Com o tempo essa escala começou a ocorrer nos finais de semana.

Foi nesta Creche que reencontrei com a Raquel, uma professora que morava em meu antigo endereço, no bairro Pilarzinho. Eu era amiga de sua irmã, mal nos cumprimentávamos, eu era tímida e a admirava em secreto, por ser uma mulher negra e professora. Ela é professora de artes visuais e uma verdadeira artista, foi uma das incentivadoras para eu cursar teatro na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), atual Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Quando contei que pretendia fazer pedagogia na UFPR, ela me sugeriu fazer licenciatura em teatro na FAP. Ressaltou que ao me observar com as crianças realizando brincadeiras dramáticas, em que eu era professora-personagem, e ver os personagens e as muitas histórias que inventávamos, ficava evidente que eu iria amar o curso de teatro.

3.5 O PERCURSO NO ENSINO SUPERIOR, A ESPECIALIZAÇÃO E OS PRIMEIROS ANOS COMO PROFESSORA

Ao optar por cursar uma faculdade uma certeza que tinha é a de que precisava ser pública e que trabalharia durante o curso, tanto pelo fato de ser mãe solo, quanto por morar com minha mãe e irmãos, e ter contas a pagar. Como preparação fiz um curso pré-vestibular de seis meses, o critério de escolha por aquela instituição foi baseado no menor investimento monetário, não podia me dar ao luxo de escolher pela melhor qualidade.

O sonho era o de cursar Psicologia, porém, ao pesquisar verifiquei que eu não poderia realizar esse sonho pois não me permitiria trabalhar. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR) o curso de Psicologia era composto de algumas disciplinas ministradas pela manhã e outras à tarde, então as opções possíveis para eu cursar eram Pedagogia ou Artes Cênicas. Fiz inscrição para Pedagogia na Universidade Federal do Paraná e para Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas na

Faculdade de Artes do Paraná. O curso de Pedagogia seria no período noturno e o de Artes cênicas no período vespertino, ambos me possibilitariam trabalhar e estudar.

O resultado da primeira chamada da Federal saiu antes e nesta não passei, não sabia que haveria mais chamadas, não me informei e quando soube, fui procurar e vi que a última pessoa que entrou estava com pontuação abaixo da minha. Consegui passar na primeira e única chamada na FAP e estava apaixonada pela ideia de cursar Artes Cênicas.

A opção pelo curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, (anexo 1), hoje com nova nomenclatura: Licenciatura em Teatro²⁴, deu-se pelo fato do meu amor pelo teatro e incentivo da colega de trabalho, já citada acima.

No primeiro ano da graduação me senti insegura, não era mais uma das melhores alunas da turma e isso me abalou. Entretanto, continuei me esforçando para melhorar e alcançar a turma em que eu estava inserida, alguns estudantes já eram atores, outros estavam cursando uma segunda faculdade e ainda outros, vinham de escolas particulares.

Aos poucos, mais especificamente no segundo ano, consegui acompanhar a turma e perceber que cada um tem suas particularidades e ninguém é bom em tudo. Trago cada colega de turma em minha memória e agradeço a cada um e cada uma a sua contribuição para meu crescimento em conhecimento. Com alguns desses colegas trabalhei junto em Araucária.

Eu não tinha computador e, assim que consegui comprar, tive que aprender também a usar. Essa aquisição foi muito importante, em especial para escrever os trabalhos da faculdade, a *internet* dessa época era discada e lenta, mesmo assim eu achava o máximo, me refiro ao ano de 2002. Nas avaliações realizadas e nos trabalhos tive que aprender a não apenas decorar, mas refletir sobre os assuntos estudados, mas isso não era em todas as matérias, algumas ainda estavam alicerçadas na educação bancária, então eu decorava o assunto e fazia a avaliação.

Na graduação conheci a teoria de Augusto Boal (1991), novamente fui tocada pela possibilidade de trabalhar questões ligadas a realidade social através do teatro.

²⁴ Portaria Ministerial nº 112, de 24 de janeiro de 1997. Aprova o reconhecimento do Curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas. Decreto Estadual nº 6637, de 28 de dezembro de 2002. Altera a matriz curricular e a nomenclatura do Curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas para Licenciatura em Teatro. In: Projeto Pedagógico do Curso. Disponível em: <<http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/CURITIBA2/assuntos/graduacao/licenciatura-em-teatro>>. Acesso em 11 mai.2021

Vale lembrar que Boal e Freire compartilham de conceitos semelhantes, ambos com a mesma ideia de romper a relação opressor e oprimido, propondo uma transformação da realidade, através da educação em acordo com Freire (2013) e por meio do teatro seguindo Boal (1991). O que me encantou nestas concepções foi a possibilidade de que esta abordagem seria uma forma de incentivar meus estudantes a não desistirem de estudar e transformar sua própria realidade.

Apreendi coisas que nunca havia conhecido, o que inclui a história do teatro, metodologia do teatro e oficinas de artes visuais, música e dança. Gostei especialmente do estágio supervisionado no Colégio Estadual do Paraná, foi um prazer entrar naquele ambiente que era o sonho da minha madrinha que eu frequentasse no ensino médio, e que não frequentei.

O outro espaço em que tive a honra de participar de uma oficina de teatro, em 2003, durante a licenciatura foi na Unidade Social Oficial Joana Miguel Richa, localizada em Curitiba, na qual a professora Margarida Gandara Rauen teve o objetivo de “amostrar uma visão de mundo de meninas marginalizadas para a criação de um roteiro de performance [...]” (RAUEN, 2005, p. 234). Conforme Rauen (2005) a pesquisa foi realizada com 32 adolescentes em idades entre 14 e 17 anos, estas jovens eram privadas de liberdade e acusadas de crimes como latrocínio, narcotráfico, roubo e homicídio. Neste trabalho foi possível verificar a íntima relação entre a falta de estrutura social e familiar, com a violência traduzida em estupro e demais formas perversas, que levaram essas adolescentes para a marginalização. Apesar de toda opressão, sonhavam com a liberdade e sobretudo com realizações pessoais relacionadas ao amor e à profissão. Além de trabalhar com a desnaturalização da violência e a identificação dela, a proposta da professora incluía uma oficina de teatro, com a intenção de oportunizar o protagonismo social das jovens, ao passo que dessa feita as adolescentes puderam ter vez e voz. Ao lembrar dessa experiência, solicitei ajuda de um amigo que era de minha turma da faculdade, Gerson Andrade, que participou de todo o processo e me contou que este trabalho resultou em um capítulo de livro (RAUEN, 2005). Ele me lembrou que a professora estendeu o convite a todos os estudantes para participar do projeto, infelizmente não pude participar de todo o processo, estive presente em dois encontros que foram marcantes, tanto no meu processo de aprendizagem quanto emocionalmente.

Jamais esquecerei a experiência desafiadora e as histórias que ouvi dessas adolescentes, o espaço em que eram confinadas e os jogos teatrais que realizamos

com base no método de Boal (1975 e 1998) através do Teatro do Oprimido. A humanidade e opressão presentes naquelas meninas e a proposta com foco no protagonismo delas foi tocante. Ao lembrar essa experiência com os olhos de hoje, posso perceber o preconceito racial operando em mim, digo isso porque a maior parte das menores internas na referida instituição era composta majoritariamente de negras, de peles claras e de pele escura, entretanto havia uma menina branca com olhos claros e eu; em meus pensamentos secretos, senti que ela não deveria estar naquele lugar, não combinava com a imagem de pessoa branca que eu tinha. Ou seja, embora fosse visível a desumanização e discriminação de todas, ressalto que eram em sua maioria semelhantes ao meu tom de pele, a que mais me causou estranheza foi a adolescente branca, o estereótipo da normalidade e pureza branca se fez presente em meu inconsciente. Essa contatação mostra a operação do racismo estrutural influenciando meu modo de pensar, fui socialmente levada a naturalizar a desigualdade social, marginalização e opressão ligadas a pessoas semelhantes a mim, portanto aquela menina branca não poderia estar ocupando aquela instituição.

Bem, o curso de licenciatura era no período da tarde, pela manhã eu trabalhava na creche do Hospital Nossa Senhora das Graças (HNSG). Meu filho ia comigo para o trabalho, permanecia no período em que eu estava estudando e após as aulas eu retornava para buscá-lo na creche, algumas vezes eu o levava para a faculdade. Nós moramos ao sul de Curitiba, bairro Umbará e o local de trabalho e da faculdade ficavam ao norte da Cidade, nos bairros Mercês e Cabral, íamos e voltávamos de ônibus. Não foi nada fácil, eu pegava o primeiro ônibus para fazer o turno que me possibilitava encaixar o horário do trabalho com o do estudo, meu horário de trabalho era das 6h às 12h. Isso se deu nos dois primeiros anos da licenciatura.

No terceiro ano eu já estava trabalhando em um colégio do estado do Paraná, insegura, pois agora meus estudantes não eram da educação infantil, mas sim, adolescentes do Ensino Fundamental. Esse desafio foi uma oportunidade maravilhosa de colocar em prática um pouco do que eu vinha aprendendo. Em especial trabalhei muito com a proposta de Boal (1991), o autor que eu havia escolhido para realizar minha monografia: *A importância da Pedagogia de Augusto Boal para o Teatro-Educação* (SILVA, 2004), com a orientação de Ivanise Medeiros de Albuquerque Garcia.

O próximo desafio após o término da faculdade era prestar concursos. A primeira vez que passei em um concurso foi o realizado pela Secretaria Municipal de

Educação (SME) de Curitiba, a convocação do final de lista foi no ano de 2003, ao ser chamada para assumir ainda estava cursando a faculdade e perdi o concurso. Quando houve um novo concurso, novamente pela SME, realizei e fui chamada para assumir, desta vez deu certo. Nesse tempo, eu trabalhava por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) realizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). Então assumi um padrão na prefeitura de Curitiba/PR e continuei com o PSS no estado.

Fiz um novo concurso em Curitiba, pela SME e um no estado do Paraná, pela SEED. Fui chamada para assumir em ambos e optei por ficar na rede estadual. Não contente fiz um novo concurso dessa vez para o município de Araucária, pela SMED, passei nesse concurso e aguardei ser chamada para assumir.

Após trabalhar por 8 anos na rede estadual do Paraná fui chamada para assumir as aulas do município de Araucária, em 2011; durante este percurso inicial trabalhei com estudantes de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, em acordo com a nomenclatura da época, e que hoje seriam estudantes de 6º ano ao 9º ano; neste período foram 3 anos no regime PSS e 5 anos como Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, como concursada. Para ir para Araucária tive que optar entre exonerar meu concurso da SEED-Paraná ou da SME-Curitiba, optei em me exonerar no estado. Neste momento sou professora de dois municípios: como docência I no Município de Curitiba, e em docência II no município de Araucária.

Vejamos a seguir aspectos relacionados à educação antirracista e o ensino do teatro com foco nas relações étnico-raciais.

4 PEDAGOGIA DO TEATRO E A IDENTIDADE RACIAL AFIRMATIVA

A pedagogia do teatro possibilita aos estudantes, através da prática teatral elaborar “reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social”. (DESGRANGES, 2017, p.20). Trabalhei com essa abordagem metodológica teatral com ênfase na EREER, em contraturno escolar, envolvendo estudantes do ensino público municipal: fundamental I de Curitiba/PR anos iniciais, em projeto de teatro, e com estudantes dos anos finais e médio de Araucária/PR, com curso de teatro. Foram realizados jogos e exercícios teatrais, improvisações teatrais e com os estudantes do curso de teatro de Araucária/PR houve a elaboração de um texto coletivo e apresentação para a comunidade e no I Seminário do ErêYá, na UFPR.

A proposta de trabalho com a linguagem teatral é capaz de mobilizar a sensibilidade estética dos envolvidos no processo, a fim de que possam avaliar as situações pelas quais passaram como oprimidos ou opressores. A improvisação teatral faz parte da pedagogia do teatro e permite a discussão de assuntos pertinentes a realidade dos estudantes, observada com a necessária distância estética. Neste aspecto, vale ressaltar a contribuição de Ingrid Dormien Koudela e Arão Paranaguá de Santana (2005) sobre a pedagogia do teatro que apresenta diferentes teorias em relação à abordagem teatral.

A Pedagogia do Teatro tem como referência teorias contemporâneas de estudos críticos-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p.153)

Ao relacionar a pedagogia do teatro com as teorias contemporâneas de estudos críticos-culturais foi possível explorar a temática das relações étnico-raciais com foco em uma educação antirracista, em oposição ao comum enfoque no eurocentrismo tão marcado na educação brasileira.

Na proposta que realizamos no curso livre de teatro, em contraturno escolar, o método de Boal (1991, 1993, 2009) tem similaridades com os de Cabral (2006) e de

Desgranges (2017). Os estudantes ao se colocarem em cena através do drama, do qual faz parte a prática das improvisações teatrais, discutiram assuntos relacionados ao racismo e ampliaram o conhecimento da história e cultura negra, valorizando o seu cotidiano escolar e sua identidade racial. Pontos que envolvem os subtópicos deste capítulo.

4.1 LINGUAGEM TEATRAL: DRAMA, JOGOS E IMPROVISAÇÕES

A razão para a inserção de memórias em processos de produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de autoestima, interação com sujeitos afins, construção de identidade; e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais. (CABRAL, 2006, p.13).

Diante de todas essas possibilidades sinalizadas por Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006) nos interessa especificamente o enfoque na identidade aliada à questão social e à construção de autoestima dos estudantes mediadas pela abordagem das relações étnico-raciais. Percebe-se então a multiplicidade de reflexões que podem ser alcançadas com os estudantes através das improvisações teatrais. Além de explorar as questões pertinentes ao teatro em si, os participantes podem discutir questões que estão presentes no seu cotidiano e no dos demais estudantes, e desta forma contribuir para uma educação crítica e emancipatória, com foco nas diferentes culturas presentes no cotidiano escolar.

O processo de construção da identidade negra se dá tanto na subjetividade quanto na sua troca com o grupo, é um processo contínuo que se estende enquanto há vida. Neste aspecto, a identidade negra não pode ser vista sem a sua característica pessoal e social. É um processo contínuo, assim como o ensino do teatro na escola a partir do drama e das improvisações teatrais, temas que perpassam os próximos tópicos deste capítulo a ser delineado. Para se construir uma identidade negra positiva exigisse-se um grande esforço, tendo em vista que em nossa sociedade, às vezes, para ser aceito é preciso negar sua negritude. Não raro, percebemos que negros e negras acabam por passar por um processo de branqueamento para sentirem-se aceitos, mais próximos ao padrão veiculado pela maior parte da mídia e demais instituições sociais, como a escola. Em sala de aula, muitas vezes, os estudantes, ao serem indagados sobre sua identidade, preferem omitir sua negritude, isso se explica

pela imposição do “branco” como norma. Portanto, não há como conceber a educação e o ensino como um processo alheio à construção da identidade dos estudantes e, neste sentido, seguimos com a contribuição de Gomes (2005).

A identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p.44).

Para autora a escola tem um papel fundamental em compreender as identidades presentes em seu ambiente, composto pelas relações étnico-raciais, tendo-se em vista que durante muito tempo foi privilegiado apenas o ponto de vista eurocêntrico, ignorando a contribuição da história e cultura africana e afro-brasileira. Somando-se a isto temos o ideal de branqueamento do povo brasileiro na pós-abolição, que traz como consequência a não aceitação em ser identificado como negro, como destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (BRASIL, 2004, p.16)

Ao discorrer sobre a estética na filosofia e apontar diferentes conceitos de belo no ocidente, João Paulo Xavier (2020) define da seguinte forma o conceito de belo, que entra em acordo com a premissa de que o ideal de branqueamento pode ofuscar nosso olhar e nos fazer classificar a beleza em acordo com os padrões vigentes;
isto é,

Em meio a todas essas confabulações filosóficas, entendo que as nossas construções de sentido sobre o que pode ou não receber status de belo podem tanto se relacionar com os conhecimentos sobre a estrutura ou a natureza dos objetos quanto, aprioristicamente, sofrer a influência das nossas vivências ou experiências que influenciarão o nosso olhar sobre eles. (XAVIER, 2020, p.16)

Reitera-se que, as vivências e experiências com o que é tido como belo, a que nós e nossos estudantes estão expostos, geralmente, estão relacionadas ao corpo e cabelos de pessoas brancas. Há a necessidade de um esforço na desconstrução desse padrão de beleza imposto, tendo em vista que moramos em um país que foi brutalmente colonizado e impôs o desejo pelo padrão da beleza branca europeia.

Como professores atuantes na escola, temos que propiciar aos estudantes a construção de resistência a esse padrão já definido e oportunizar possibilidades de olhar de maneira diferente, de perceber a beleza negra. Sendo assim, negros e brancos presentes nas instituições escolares são responsáveis por colocar em ação uma educação para as relações étnico-raciais, com o objetivo de desarticular a ideologia racista que permeia as relações sociais no cotidiano escolar, e, com o intuito de que estes estudantes possam replicar o que aprendem na comunidade onde vivem, aguçando o olhar e descobrindo conhecimentos que lhes foram negados.

Além disso, em busca dessa sociedade plural e igualitária, entende-se que o ensino de teatro na escola permite concretizar-se em ações e reflexões antirracistas. Com o drama e os jogos de improvisações teatrais os estudantes desenvolvem a empatia que melhora a relação com o grupo. A Arte e a linguagem do teatro ofereceram condições para que os participantes da pesquisa pudessem se colocar no lugar do outro, ao atuarem e pensarem em alternativas para que as ocorrências de racismo não se repitam em seu entorno. Igualmente, acredita-se que a criança ao trabalhar com situações reais que envolvem a temática étnico-racial pode ser uma multiplicadora de ações positivas em prol de uma sociedade empática e de respeito mútuo. Neste aspecto Boal (1991) se faz importante ao afirmar o protagonismo do ator, em nosso caso dos estudantes-atores:

O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente 'ensaio' da revolução. (BOAL, 1991, p. 139)

Em sala de aula o trabalho com o teatro estabelece a relação entre ator e espectador, nos termos de Boal (1991), pois as propostas são realizadas em grupos que se revezam nos dois papéis e interagem na medida em que opinam sobre as

produções dos colegas e ao refazer as cenas com suas propostas, as modificam. Visto que, em cena os temas que são abordados por determinado grupo podem ser modificados por propostas do grupo que observa. É uma construção conjunta entre ator e espectador, adotando como prática teatral a improvisação, de modo a colocar em cena, através do improviso, as ideias e reflexões do grupo com respeito às situações apresentadas.

Ao tratar sobre a improvisação teatral que possibilita avaliações pertinentes a linguagem teatral, Desgranges (2018) ressalta a abordagem crítica das questões encenadas no que diz respeito à sua realidade e visão de mundo.

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar porquês às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente? (DESGRANGES, 2017, p.88).

Parte-se do pressuposto, que existe uma multiplicidade de análises que podem ser alcançadas com os estudantes através das improvisações teatrais, além de explorar as questões pertinentes ao teatro em si, os participantes podem discutir questões que estão presentes no seu cotidiano e dos demais estudantes, e desta forma contribuir para uma educação crítica e emancipatória. Por meio do drama que conta também com as improvisações de cenas teatrais é possível pautar na educação antirracista. Desgranges (2018) traça alguns aspectos relevantes dessa forma de trabalho com o teatro, nesta concepção os estudantes colocam em ação as diversas possibilidades oferecidas pela linguagem teatral.

O drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores etc. (DESGRANGES, 2017, p.125).

Tendo em vista que o drama é a construção de uma narrativa dramática, igualmente vale considerar o que aponta Cabral (2009) ao falar sobre as contribuições

de Dorothy Heathcote²⁵ para o drama, este ocorre de maneira dialética na parceria entre professora e estudantes, respeitando o ritmo necessário para a efetivação das ações necessárias, ou seja, “trata-se assim de um método de trabalho onde o professor amplia e aperfeiçoa o conteúdo (o que está sendo investigado cenicamente) através da forma (o como está sendo trabalhado).” (CABRAL, 2009, p.43). O drama como uma abordagem teatral surge em países de língua inglesa, anglo-saxões, no século XX, que, inicia-se com a atriz e professora Heathcote, em 1950. No Brasil, temos como principal representante a professora e pesquisadora Beatriz Cabral (Biange), que produz desde a década de 1990. Em seu livro *Drama como método de ensino*, a autora afirma:

O drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2006, p.11).

Nesta proposta de abordagem teatral há a mistura entre o imaginário e o real, sendo que há um contexto de ficção para a construção da narrativa dramática, com a premissa de que os envolvidos adentrem ao espaço de jogo, proposto e construído em conjunto. É necessário tornar o imaginário crível, para que se efetive a prática teatral e as reflexões propostas, tanto no que diz respeito ao tema, personagens e cenário, quanto aos objetivos, que são criados em torno de um conteúdo ou tema. Cabral (2006) ao tratar do drama explicita sobre a liberdade de criação dos alunos e alunas envolvidos no processo.

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa ‘assumir o controle da situação’, ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do Drama – o aluno é o autor de sua criação. (CABRAL, 2006, p. 33).

²⁵ “Dorothy Heathcote é considerada a criadora do *process drama*, forma teatral inglesa, desenvolvida no contexto escolar, e equivalente ao Teatro-Educação brasileiro.” (CABRAL, 2009, p.37).

Ainda, em acordo com Cabral (2006), ao utilizar o drama no Ensino Fundamental esse método proporciona a relação íntima entre espectador e ator, ambos vivenciam diferentes personagens, tanto na troca de ideias e reelaboração das cenas ou episódios realizados, quanto o foco na exploração dos aspectos cênicos com o tema proposto. Para Desgranges (2018) o drama é “[...] relevante método de ensino, utilizando-se de maneira muito particular de jogos de improvisação teatral”. (DESGRANGES, 2017, p 123). Ao citar alguns exemplos de atividades ligadas à prática de drama, o autor cita o Teatro-fórum, uma das técnicas de Boal: “Esse exercício teatral foi retirado das técnicas do teatro do oprimido, de Augusto Boal, e utilizado aqui em contexto próprio.” (DESGRANGES, 2017, p 128). Esse exemplo é utilizado para ilustrar que cabe ao coordenador utilizar-se de atividades teatrais pertinentes ao desenvolvimento do drama para alcançar os objetivos traçados com o grupo. Para Cabral (2006), o drama é composto das seguintes etapas metodológicas: 1) contexto e circunstâncias de ficção, 2) processo, 3) pré-texto e, 4) episódios. Já Desgranges (2018) coloca como composição do drama três características básicas: 1) processo, 2) pré-texto e 3) episódios.

Podemos perceber que a diferença nesta composição do drama se situa no contexto e circunstância de ficção proposta por Cabral (2006). Nestas etapas que compõe o drama, seguindo a proposição de Cabral (2006), pode ainda fazer parte a figura do professor-personagem, não que seja condição obrigatória, mas pode ser parte integrante desse trabalho com a linguagem teatral, e como tal pode participar de todas as etapas ou de uma específica, no intuito de interagir com os estudantes a partir de um personagem.

Na primeira etapa, contexto e circunstâncias de ficção, é possível explorar situações que são aceitas sem questionamento na realidade. Nesta etapa é necessário prestar atenção para que o contexto seja convincente e haja uma relação entre a realidade, e isso se dá na construção do enredo e nos personagens, tema e assunto a ser desenvolvido. No curso de teatro proposto, essa contextualização foi realizada por meio das improvisações teatrais, e será delineado posteriormente.

O processo é a segunda etapa, que pressupõe um grupo voltado para o trabalho que vai ser realizado e que deve estar comprometido também em sentido emocional. Para esse engajamento do grupo podem ser utilizados temas específicos, jornais, alguma situação real que o grupo queira discutir, textos dramáticos, ou outros tipos de textos etc. No processo estão presentes os objetivos que o grupo pretende

alcançar, tendo em vista que todos os participantes são ativos neste trabalho, mesmo que a professora ou coordenadora tenha a função de definir o pré-texto e a sequência dos episódios. Os objetivos podem ser elaborados junto com o grupo ou negociados com ele.

A abordagem do drama envolve o pré-texto, esta terceira etapa segundo Cabral (2009), serve de parâmetro para a narrativa teatral, isto é, envolve a transformação de um texto em pré-texto. Vale ressaltar que não se restringe ao início de uma proposta de trabalho com o teatro, ele permeia todo o processo de drama:

Trata-se de um procedimento metodológico que permite, por um lado, delimitar as interações dos participantes a partir do cruzamento de fragmentos do texto com histórias de vida, e, por outro lado, ampliar as formas de olhar e entender o texto e a cena através do jogo teatral. Entretanto, a reconstrução do texto dramático ou a criação coletiva a partir de fragmentos do texto, exige a habilidade de um dramaturgista. No contexto escolar, esta constatação exige uma investigação metodológica contínua. (CABRAL, 2009, p.41).

Podemos perceber a importância do pré-texto para o enriquecimento de todo o percurso trilhado no caminho do drama: ele cria expectativas, estabelece padrões e sugere personagens. Sempre com a premissa de que a participação efetiva do grupo é essencial, bem como a habilidade dramática da professora que percorre esse caminho junto com o grupo. Através dele, podem-se ser criados personagens, situar a narrativa em relação ao que vem antes e o que pode ocorrer depois – sem perder o foco da proposta de trabalho para alcançar os objetivos apresentados para o drama. Também, em acordo com Beatriz Cabral e Diego Pereira (2017), compreende-se que o “pré-texto deve ser desconstruído ou retrabalhado de forma a ser atualizado confrontado ou transformado pelos participantes.” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p.288). Essa etapa do drama é um processo vivo e inacabado que em acordo com os objetivos e reflexões do grupo podem tomar novos rumos, tendo em vista a solução de questões pertinentes.

Na última etapa temos os episódios, que são caracterizados como partes que compõem a narrativa teatral, ou seja, partes que compõem o processo. Os episódios propõem aos estudantes desafios em relação ao trabalho que estão realizando sem perder o foco da temática que está sendo abordada, a qual, de certa forma, já foi investigada na primeira etapa.

As diferentes formas de focalizar e analisar uma narrativa desenvolvida através de *episódios* têm em comum a identificação e acentuação de um foco de atenção para tornar cada momento significativo em si. Em termos estruturais, é possível ter uma história, e dividi-la em episódios, a fim de explorar diferentes perspectivas ou enfatizar detalhes (processo de segmentação), ou ter um episódio inicial que irá gerar situações ou questões para novos episódios que deverão ser conectados posteriormente para formar a narrativa (processo de composição). (CABRAL, 2009, p.47).

Os episódios, embora independentes, no conjunto formam a narrativa proposta pelo processo de drama; já que, o episódio seguinte acontece em acordo com o que os participantes propõem através das ações no episódio anterior.

Durante a construção da narrativa teatral são oportunas várias estratégias para essa etapa do processo do drama. Desgranges (2018) nos informa algumas delas, as quais podem ser utilizadas na criação dos episódios e, neste sentido, podemos dizer que o drama abraça outras formas de conhecimento e o transforma em narrativa teatral.

Narração ou leitura de partes da história; a proposição e jogos de improvisação teatral, ou de jogos lúdicos; a concepção e a construção de objetos cênicos; a exploração e criação de músicas e sonoridades; exercícios que explorem o uso da iluminação para cenas ou para a criação de ambientes; um estudo ou pesquisa histórica que, em se tratando de uma ação ocorrida no passado, contribua para ampliar a compreensão do tema e estimular o processo de criação dramática; entrevistas realizadas pelos participantes com familiares ou pessoas da comunidade que possam trazer material relevante para a continuidade do processo; entre tantas outras que podem ser criadas pelo coordenador. (DESGRANGES, 2017, p. 127).

As possibilidades são muitas e cada grupo pode optar por uma estratégia que seja pertinente a seu processo de drama. Por isso, o professor (a) pode compartilhar as opções disponíveis para que os estudantes possam participar desse processo de escolha, tanto que, para Cabral (2006) o processo é o oposto de produto como ideia de algo acabado. Enfim, os episódios são o fio condutor do processo do drama, vale salientar que o professor tem que estar atento em manter o engajamento durante as atividades propostas.

Quanto ao engajamento do grupo, Desgranges (2018) orienta: “variações de ritmo; com lances que toquem, emocionem, surpreendam os participantes; com ingredientes de tensão e suspense; e o estabelecimento de contraste entre uma cena e a outra”. (DESGRANGES, 2017, p.130). Dessa forma o grupo mantém-se interessado e a proposta de drama se efetiva.

Uma das formas de manter o interesse do grupo é a utilização do professor-personagem. No drama o professor-personagem, que pode ou não fazer parte do processo, assume diferentes papéis conduzindo a interatividade entre os alunos e alunas, visto que: “o objetivo é sutilmente manter o jogo e o foco, fazendo perguntas, quando necessárias”. (CABRAL, 2006, p.23). Ao se utilizar desse recurso, o professor deve levar em conta que o papel desempenhado por ele impacta diretamente na produção dos estudantes, tendo diferentes encaminhamentos metodológicos: 1) se o personagem for alguém com autoridade perante o grupo, exigirá menos dele, mas mantém a disciplina e direciona; 2) se for algum personagem que está abaixo dos do grupo, exigirá que estes atuem mais para interagir com esse personagem; 3) se o personagem estiver no mesmo nível dos outros personagens interpretados pelos estudantes, ele assume uma postura mediana. Nos três casos, o professor-personagem deve deixar bem claro quando está ou não em ação.

O drama como método de ensino, independentemente de ter em cena o professor-personagem, implica em um pacto entre professor-aluno, cuja cumplicidade é essencial na criação do drama e seus possíveis desdobramentos narrativos da história, que tem como foco um problema a ser resolvido.

Na perspectiva da parceria professor-aluno, um processo desenvolvido por meio de episódios centrado em questionamentos e problemas a serem resolvidos, a pergunta-chave para deslanchar o processo (ou a problematização) torna-se uma peça fundamental. (CABRAL, 2006, p.25).

Ao pensar nas perguntas-chave, o professor deve ter o cuidado para que estas possam ter várias respostas, ampliando as possibilidades de criação do grupo. Estas perguntas serão subsídios para a criação da narrativa no drama. O método do drama para se obter êxito depende da coordenação do professor em cada etapa do processo.

Em relação à criação de um ambiente ficcional crível, este se faz importante porque neste ambiente são trabalhados aspectos relacionados à memória e à identidade. Uma opção para que haja a imersão dos estudantes é o pacote de estímulos compostos, em que os objetos remetem ao que será pesquisado pelos estudantes de modo a incentivar sua imaginação a partir dos mesmos.

Um recurso pedagógico eficaz para envolver os participantes com o contexto dramático e, ao mesmo tempo, estimular investigações paralelas e independentes nas demais áreas curriculares, é o *pacote de estímulo composto*. O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos – objetos, fotografias, cartas e documentos, por exemplo, em uma embalagem apropriada. A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo – o relacionamento entre os artefatos nele contidos – e como os detalhes de cada um sugerem ações e motivações humanas. (CABRAL, 2006, p.36, grifo da autora).

Ao se proporcionar o entrosamento com a proposta, há ainda a possibilidade de realizar improvisações de cenas teatrais, que são desenvolvidas como parte do método do drama. Esta é uma estratégia que tem como objetivo a participação ativa do grupo. O coordenador do grupo direciona a atenção em torno da construção da narrativa dramática, ou seja, nesta abordagem todos são protagonistas da atividade (proposta) desenvolvida: dramaturgos, diretores, atores e espectadores que fazem parte do grupo envolvido na proposta.

O ensino do teatro possibilita, através da ação, discutir problemas pertinentes à comunidade escolar, que são reflexos da sociedade em que está inserida. Desta forma, o que aparentemente soa como natural no ambiente escolar passa a ser questionado pelo grupo de estudantes-atores e, então, se vislumbra possibilidades de mudança de situações desfavoráveis.

As cenas e os episódios criados no drama podem ser desenvolvidos pela prática da improvisação teatral, já que muitas vezes nos deparamos com situações imprevisíveis que exigem de nós tomadas de decisões e ações, neste momento o imprevisto é muito bem-vindo. A arte de improvisar em situações reais nos ajuda a lidar com questões adversas em nosso cotidiano. Improvisar exige pensamento e reflexões acerca do desafio com o qual nos deparamos, bem como o uso do conhecimento que já temos, logo não é uma tarefa descompromissada e inconsequente.

Para o trabalho de atores e atrizes é imprescindível a improvisação, tendo em vista que em cena podem surgir situações inusitadas e a improvisação é uma grande e preciosa aliada, tanto no preparo do ator quanto na ação em cena. Por outro lado, mesmo que o objetivo não seja seguir a profissão de ator e atriz, a abordagem da improvisação em teatro no Ensino Fundamental possibilita aos estudantes colocar em cena seu corpo, voz e ideias, a fim de se expressar e se comunicar com o outro. A improvisação pressupõe um processo criativo que acontece com base em um tema, objeto, imagem, texto pré-estabelecido ou texto criado no processo do imprevisto. A concentração e domínio da expressão corporal e a espontaneidade se fazem

presentes, assim como a autonomia estética, ao pensar criticamente sobre suas opções escolhidas para colocar em cena.

Como já mencionado, no processo de improvisação teatral o/a estudante pode utilizar as potencialidades de seu corpo, voz, movimento e criatividade, entretanto, em acordo com Robson Rosseto (2012), esta é apenas uma parte da contribuição da improvisação para o processo artístico. Nas palavras do autor:

No entanto, restringir a improvisação a uma prática que visa somente ao aprendizado da concentração, do domínio corporal e do desenvolvimento da criatividade, é apenas uma preparação inicial para a cena. Além disso, o processo deve ser orientado para uma criação artística pautada nos conhecimentos já assimilados pelos alunos, com a finalidade de concretizar estéticas próprias, articuladas juntamente com uma reflexão sobre essas escolhas. (ROSSETO, 2012, p.12).

Ao retomar com o grupo a improvisação realizada, em sintonia com os acordos pré-estabelecidos, estudantes e professor(a) podem avaliar o que conseguiram colocar em prática e quais foram os avanços a partir do conhecimento prévio observado nas cenas improvisadas, e, igualmente, estão envolvidos nessa discussão também os que apreciaram as cenas de improviso. Ainda em acordo com Rosseto (2012), os jogos improvisacionais pressupõem o exercício psicológico, físico e cognitivo, para tanto há a necessidade do trabalho em grupo com a mediação do professor, esse deve ter o devido cuidado em não impor seu gosto pessoal, seu foco deve ser na metodologia que oportunize a criação e participação do grupo como um todo.

Nesse âmbito, em relação ao papel mediador do professor, o que o caracteriza e define é a atenção aos estudantes, tanto em sentido individual como em sua interação em grupo, para que desta forma possa auxiliar o/a estudante quando observar a necessidade. Vemos nesse sentido a semelhança dos jogos de improvisação teatral com o drama, em que para sua efetivação é necessária também a participação e envolvimento do grupo como um todo e a mediação do professor.

Para Boal (1991) o método do teatro do oprimido conta com exercícios e jogos com o objetivo de que os participantes venham a conhecer e explorar plenamente seu próprio corpo tornando-se protagonista de sua linguagem teatral. No ambiente escolar cada aluno e aluna é chamado a participar da ação e propor soluções para os problemas propostos.

Ao falar sobre uma de suas práticas, denominada quebra de repressão, Boal (1991) assinala alguns tipos de repressão que o oprimido está sujeito, “a raça, classe, sexo [...]” (BOAL, 1991 p.174). Para na sequência abordar o trabalho com a “quebra de repressão. Os problemas e situações reais são colocados em cena e discutidos teatralmente, pelo uso de jogos teatrais e improvisações. Na concepção do autor:

Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. Em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista! Arte e Estética são instrumentos de libertação. (BOAL, 2009, p.19).

Neste sentido, com o ensino de teatro podemos discutir a arte que permeia o ambiente escolar e problematizar sobre as culturas, que, muitas vezes, são invisibilizadas. As narrativas dos estudantes são fundamentais para que sejam produzidas pesquisas e conhecimento a partir do ambiente social e cultural que permeia o seu cotidiano. Cada narrativa traz em si uma fonte de pesquisa para ser explorada, por mais simples que estas pareçam ser, no entendimento de que a voz do/a estudante é preciosa, é vida pulsando na sensibilidade estética. Em acordo com o pensamento de Boal (2009), ao afirmar que: “Só com a Estética, que é a razão do Pensamento Sensível, torna-se possível a mais profunda compreensão do mundo e da sociedade, e de nós mesmos”. (BOAL, 2009, p.119).

A compreensão das relações étnico-raciais nos propicia o conhecimento a respeito de nós mesmos e nossa relação com a sociedade em que estamos inseridos, tendo a ciência de que a estrutura desta sociedade está imbricada ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), então, parte-se do pressuposto de que a arte teatral nos propicia desnaturalizar essa realidade que nos é passada como normal.

4.2 APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA NO ENSINO DO TEATRO: A QUESTÃO SOCIAL E RACIAL COMO PAUTA

O teatro organiza as artes que organizam a vida social, fora e dentro de cada um de nós, para que possa ser metaforicamente compreendida à distância, não com o nariz colado à realidade onde vivemos. A distância estética permite ver o que, diante de nossos olhos, se esconde. (BOAL, 2009, p.120).

Neste subtópico delinear aspectos sobre a minha prática com o ensino do teatro e de que modo surge a temática social, e depois a racial. Me recordo que no

último ano do magistério iniciei minha docência com estágio remunerado na Educação Infantil, atuei nessa área de 1995 até 2002. Em 2003 iniciei como professora de arte no Processo Seletivo Simplificado-PSS no Estado e cursava o segundo ano da graduação. Em 2005 assumi o concurso em docência I em Curitiba e em 2004 passei no concurso da SEED Paraná e fui convocada para assumir em 2007. Amava trabalhar no colégio com o Ensino Fundamental II, mas, como nem só de amor vive um professor, fiz um novo concurso em Araucária também para docência II. Em 2011 assumi na SME- Araucária e exonerei o concurso do Estado do Paraná. A princípio parecia a melhor escolha em questão salarial, mas hoje observo que não faz tanta diferença assim. O que houve de realmente positivo foi conhecer novas realidades e enfrentar novos desafios que foram abordados no capítulo 5 dessa dissertação. Neste percurso de nossa caminhada, te convido a conhecer minha experiência relacionada à educação, ao ensino de arte, e a abordagem da linguagem teatral na Educação Básica: Ensino Fundamental I em Curitiba/PR e Ensino Fundamental II em Araucária/PR.

Nos diferentes contextos em que lecionei, a questão social sempre pautou meu trabalho na disciplina de arte, os temas abordados em acordo com o currículo proposto eram voltados para uma discussão com esse foco. O principal autor que delineou esse pensamento foi Boal (1991), que me proporcionou compreender as ansiedades do meu eu quanto a problemas nunca abordados no meu processo de formação desde a infância até a graduação. Quando conheci esse autor, vi meus anseios sendo abordados, no sentido de que havia uma forma de mudar as situações de opressão que as classes sociais menos favorecidas enfrentam.

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la. (BOAL, 2009, p. 16).

Neste sentido, além de trabalhar a questão social e a realidade dos estudantes através da linguagem teatral, fazia o mesmo também por meio das demais linguagens artísticas – artes visuais, música e dança, como foco nas possibilidades de transformação de suas realidades – procurando abordar leituras críticas e reflexões dos estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, retomo como parte do meu trabalho como professora colaborar com o/a estudante

para que perceba sua própria realidade, como aconteceu comigo ao me deparar com os escritos de Paulo Freire (2013), o autor tecia uma crítica à educação bancária. Em suas palavras:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2013, p.97).

Como professora da rede pública nas aulas de arte, os estudantes sempre tiveram espaço aberto para abordar seu cotidiano concomitantemente às atividades propostas, e suas realidades eram base para a discussão dos conteúdos que deveriam ser incluídos na disciplina. Dessa forma, a aula se tornava dinâmica e significativa, sobretudo os estudantes sentiam-se valorizados e ativos na aula que estava acontecendo e conseguiam pensar em mudanças pertinentes para suas necessidades como ser humano pensante.

Desde o 4º. Ano do Ensino Fundamental I os estudantes são incentivados a pesquisar e apresentar suas pesquisas para a turma e há a discussão sobre o que encontraram e trocas de informações. Com o Ensino Fundamental II, do 6º. ao 9º. Ano, há a preocupação com a pesquisa também e nesse processo eles aprendem a discutir sobre o assunto e as fontes de pesquisa. Alguns a princípio reclamam, assim como seus respectivos pais, entretanto, com o tempo passam a valorizar a pesquisa e a discussão para além do que é proposto apenas em sala de aula.

Devo admitir que muitas vezes assumi a postura de uma professora da educação bancária e uma atitude autoritária com meus estudantes, no intuito de que estes realizassem o que foi proposto por mim. Essa era a postura de muitos professores que eu tive e parte da minha própria história em querer ser a aluna que obtém as melhores notas; por muitas vezes, instiguei em meus estudantes se esforçarem em obter as melhores notas. Venho tentando melhorar no sentido de conseguir praticar uma abordagem pedagógica que leve em conta uma relação mais horizontal entre professora e estudantes.

Quando rememoro sobre em que momento da minha formação foi abordada uma educação antirracista, me refiro na época da graduação, hoje percebo que eu

não tinha o conhecimento em relação a questão do negro e negra na sociedade brasileira, no que diz respeito a um embasamento teórico e à construção de minha identidade como mulher negra, bem como um efetivo trabalho com a história e cultura afro-brasileira especificamente na disciplina de Arte.

Em relação a minha identidade, a dúvida se expressava na contradição entre o que eu ouvia de minha mãe e demais familiares maternos e de minha madrinha, como já dito anteriormente, minha madrinha me dizia que eu era negra e minha mãe dizia que não. Eu acreditei na versão de que eu não era negra e ao mesmo tempo me esforçava para ser uma boa aluna como minha madrinha me orientava.

Nesta busca de boas notas e uma formação adequada participei de algumas formações promovidas pela mantenedora de Curitiba e, recentemente, por Araucária. Geralmente optei por formações ligadas à minha disciplina. Neste sentido, minha trajetória pode ser incluída na conclusão da pesquisa realizada por Trovão (2019) em relação aos professores de Arte de Curitiba, nas palavras da autora:

[...] uma vez que surgiram afirmações condizentes ao mito da democracia racial e a um reducionismo da população brasileira ao sentido de igualdade pela miscigenação de raças. Esta pesquisa proporcionou verificar que os(as) professores(as) querem suprir a demanda da legislação e querem trabalhar de forma coerente e positiva as características presentes nas relações raciais. Os grupos de arte das escolas, de forma geral, se sentem inseguros e incapazes, não compreendem e não tiveram contato com a legislação em sua formação. [...]. (TROVÃO, 2019, p.180).

Eu sou uma das professoras que também não teve em sua formação o conhecimento da legislação, mesmo porque ela foi feita após eu cursar a graduação e na formação continuada não houve uma abordagem mais aprimorada, exceto o conhecimento de que havia uma lei, mas sempre ficou uma lacuna em relação a como colocar em prática. Embora eu tenha participado algumas vezes da equipe que deveria organizar o trabalho envolvendo a educação das relações étnico-raciais na escola em que eu atuo em Curitiba, o que acontecia eram ações pontuais ²⁶. Eu tinha

²⁶ Por sentir a necessidade de formação na temática étnico-racial, sugeri para minha escola de Curitiba, em 2017, como opção de tema para a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), que acontece todo ano e traz vários temas de formação. Outras professoras também concordaram e esse foi o tema escolhido para nosso estudo. Nesta formação foi abordada a questão da literatura afro-brasileira e a importância de personagens negros para identificação positiva das crianças negras em sala de aula. In: Semana de estudos pedagógicos 2017- Módulo presencial 4 horas- Educação em Direitos humanos e Cidadania.

a responsabilidade de cobrar dos colegas os relatórios sobre o que abordaram durante o ano, mesmo com pouco embasamento teórico referente a esse trabalho. Infelizmente, algumas vezes, percebia que as colegas viam como um peso ter que trabalhar além dos conteúdos já previstos e que ao ter que se desviar de sua rota era uma perda de tempo; tanto que, o não entendimento de que é necessário trabalhar o ano todo com a educação para as relações étnico-raciais ainda se faz presente.

Mesmo com pouco embasamento teórico, eu pesquisava para elaborar minhas aulas e procurava assuntos que valorizavam a história e cultura negra: África, africanos e afro-brasileiros, imagens positivas do Continente Africano incluindo as pessoas e paisagens, a contribuição negra para a ciência e tecnologia, fugindo do foco estereotipado divulgado pela mídia e que nos foi passado na escola. Buscava imagens representando a beleza negra de todas as idades, desde bebês a idosos. As aulas com a temática étnico-racial ficavam pautadas nas aulas envolvendo as linguagens visuais, dança e música.

O foco era em incentivar a autoestima de estudantes negros e negras para que pudessem conhecer as belezas do continente africano e seu povo, bem como personalidades e arte africana e afro-brasileira, também pautando minhas aulas no reconhecimento da beleza negra com seus traços, tons de pele e cabelos. Ao mesmo tempo em que eu ia trabalhando essa perspectiva, eu percebia o brilho nos olhos e a identificação das crianças, sua autoaceitação.

No início das aulas eu tenho o costume de perguntar: Quem é negro(a)? Quem tem familiar negro(a)? Quem é branco(a)? Quem tem familiar branco(a)? Noto que embora grande parte dos estudantes sejam negros e negras, com diferentes tons de pele, a maioria se identifica como branco(a). O constrangimento ao se identificar como negro(a) e alguns risinhos fazem parte destes momentos. Infelizmente, aconteceu algumas vezes de algum estudante ser apontado por outro como negro(a), o que de fato era, e este estudante dizer que não era, algumas das justificativas utilizadas eram: “eu tomo muito sol”, “não sou negro, sou moreninho(a)”, “você que é”, etc. Essas situações apresentadas são reflexo da crueldade do racismo que nos nega a própria identidade, e pior, ser identificado como negro(a) é motivo de chacota, algo explícito na frase “você que é”.

Após o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, com o objetivo de estimular a reflexão e autoestima dos/as estudantes, em especial a beleza

fenotípica²⁷ das pessoas negras, os/as estudantes sentiram-se seguros em aceitar sua negritude e reconheceram que há diferentes tons de pele negra; inclusive até mesmo estudantes fenotipicamente brancas relataram que seu avô ou bisavô também era negro e procuravam traços que o/a identificasse a essa ancestralidade.

Quando a sociedade brasileira deslegitima a beleza encontrada nos traços físicos de pessoas negras e rechaça a sua beleza, ela corrobora proposições e julgamentos racistas com relação a essas pessoas e a sua relevância diante da diversidade étnico-racial. Interessantemente, ao negar o reconhecimento da beleza de pessoas negras, a sociedade os reconhece como negros, pois não há como rejeitar sem antes reconhecer os contrastes que existem. (XAVIER, 2020, p. 34)

Uma efetiva abordagem no âmbito escolar é capaz de abalar uma estrutura racista, que foi criada para inferiorizar pessoas negras. Ao ter a oportunidade de ver representadas as diferentes belezas e tonalidades negras é possível trabalhar com a autoestima do/a estudante negro/a; isto é, o inverso do que é proposto pelo racismo, onde apenas o padrão branco é tido como modelo. Nesta educação para as relações étnico-raciais nos deparamos com os efeitos do colorismo, que é uma forma de preconceito com base nos diferentes tons de pele de pessoas da mesma raça como coloca Alessandra Devulsky (2021b). Para a autora quanto mais clara for a pele da pessoa negra, menos preconceito ela sofrerá, o que não isenta de sofrer o preconceito, apesar de aproximar-se mais da pessoa branca. Essa questão provoca dúvidas em relação à identidade, como ocorreu em meu caso. Percebo que muitos estudantes sentem dificuldades ao definir sua identidade racial, estudantes negros/as com a tonalidade de pele mais clara não se identificam como negros/as.

Devulsky (2021b) salienta que essa foi uma estratégia estruturada como mais uma forma de perpetuação do racismo, o colorismo²⁸ é um conceito ideológico assim como o racismo. Em relação aos diferentes tons de pele negra, o colorismo se traduz no fato de que quanto mais pigmentada a pele negra e mais acentuados os aspectos fenotípicos africanos, menos aceita essa pessoa será em uma sociedade racista. Esta

²⁷ Fenótipo – fe·nó·ti·po: Característica aparente ou observável de um indivíduo, determinada pela interação de sua herança genética (genótipo) e pelas condições ambientais. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fen%C3%B3tipo/>>. Acesso em 04 maio 2021.

²⁸ O termo colorismo foi usado pela primeira vez pela escritora Alice Walker no ensaio “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, que foi publicado no livro “In Search of Our Mothers’ Garden” em 1982.

questão pode ser ressignificada a partir do conhecimento da história da África e da diáspora africana, os feitos e lutas contra a escravização bem como o conhecimento de heróis e personalidades negras. Neste sentido esta visão encontra amparo no que propõe Gomes (2005) quando nos informa a importância da educação no enfrentamento do racismo, justamente porque através da educação podemos nos dar conta do real significado de racismo, e como ele está presente no cotidiano. Para além disso, questiono: Como podemos nos fortalecer através de uma proposta pedagógica antirracista?

Embora optasse por acreditar na fala de minha mãe e tias maternas sobre eu não ser negra, ser uma “morena bonita” e me encarar como “moreninha”, isso não me livrou de ataques sofridos a caminho da escola ou dentro dela. Jamais passava pela minha cabeça que esses ataques advinham de atitudes e ações racistas. Esta dificuldade com a identidade, esse meio termo que não oportuniza um pertencimento, o não ser branca e não ser negra, hoje percebo que advém também do colorismo. “O colorismo espraia-se, tornando-se uma categoria suficientemente difusa com força o bastante para fazer com que mais de 56% da população repute-se fora do padrão de normalidade, de conformidade — e de beleza — do seu próprio país.” (DEVULSKY, 2021b, p.75). Como uma categoria difusa, o fato de não me encaixar no padrão de beleza retrata essa afirmação da autora sobre o colorismo.

Entre os aspectos da ideologia do colorismo está o fato de que pessoas com a pele negra com maior pigmentação e traços fenotípicos que a aproximam da descendência africana sofrerão mais preconceito do que as pessoas negras com tons de pele mais claros. Em continuidade sobre as colocações de Devulsky (2021b) a respeito do colorismo, a autora destaca que,

Um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuição de qualidades e fragilidades que, no Brasil, é oriundo da implantação do projeto colonial português quando da invasão do território. Um sistema de valoração que avalia atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais, segundo um critério fundamentalmente eurocêntrico. Seja em torno do fenótipo, seja com relação à carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco. (DEVULSKY, 2021b, p.18).

Em acordo com a autora fica evidente que o critério de classificação do colorismo está intimamente ligado ao não lugar do sujeito no padrão hegemônico branco, ou seja, o sujeito é um não-ser e diante disso é classificado em maior ou

menor aceitação nesta sociedade que tem como norma o branco. Neste sentido, o colorismo contribui com o racismo, ao passo que faz com que pessoas de pele negra com tons mais claros acabe por se situar em um não-lugar, quando não é branca e não consegue se encaixar como negra; sendo assim, acaba por não perceber que também sofre a mazelas ocasionadas pelo racismo, e o que é pior, ocasiona divisão dentro da própria raça que pertence, ou seja, entre os negros e negras.

O fato de ter maior aceitação na sociedade não quer dizer que a pessoa negra de pele mais clara seja vista como uma pessoa branca e isso se reflete em não ocupar os espaços de poder e sociabilidade que são ocupados pela maioria branca. Outra possibilidade é que o fato de ter a pele negra em tons mais claros leve o indivíduo a querer se parecer com o fenótipo branco.

Com o desenvolvimento desta pesquisa percebo que para o efetivo combate a ideologia do colorismo, bem como do racismo, que envolve a discriminação racial e o preconceito, é necessário estar atento à existência desses problemas e adotar medidas que possam solucioná-los, problemas que estão presentes no cotidiano escolar desde a época em que eu frequentava a escola primária. Portanto, vejo que a educação tem um papel central neste aspecto, podemos reconhecer junto com os estudantes as nossas diferenças em prol de um trabalho com as relações étnico-raciais. Agindo assim poderemos colocar em prática o que Devulsky nos alerta:

A responsabilidade das comunidades negras é de não adotar a malfadada postura política da cegueira racial internamente no que toca ao colorismo, assumindo sua existência e se mobilizando para a sua desconstrução. Como ocorreu com o racismo, é preciso pontuar sua existência sem cair na armadilha de pensar que esse fenômeno tem menos importância do que o próprio racismo. (DEVULSKY, 2021b, p.44).

A educação não pode adotar o discurso de que somos todos iguais, mas sim ter a ciência de que raça é uma construção social e as salas de aula são compostas de diferentes raças e, como tal, deve ser trabalhado a história e a cultura dos diferentes estudantes, valorizando a cada um e propondo discussões e aprendizados pertinentes, trabalhando uma educação antirracista e não esquecendo de que nessa abordagem deve estar presente a desconstrução da ideologia do colorismo.

Ao nos desvencilhar do propósito original da ideologia do colorismo podemos pensar no que propõe Devulsky (2021b), isto é, “Se a tragédia do colorismo separa os seus pela diferença, lembremos que a distinção entre o veneno e a cura é a dose.

Distintamente negros, mas iguais quando se trata de engajamento na luta antirracista.” (DEVULSKY, 2021b, p.69). Em outras palavras, somos diferentes, porém iguais na busca pela dignidade humana e acesso aos direitos que nos foram negados por tanto tempo.

Desenvolver um ensino de arte pautado em cumprir as normativas e princípios que estão nas diretrizes curriculares da EREER que envolvem consciência histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, não é uma tarefa apenas do professor, tanto que, ao pensar sobre a formação continuada promovida pelas mantenedoras SME e SMED, me recordo que participei de poucas formações específicas sobre a educação para as relações étnico-raciais, porque meu foco era mais voltado para as formações em arte. E temos cursos disponíveis em nossa hora-atividade, com cursos referentes às nossas disciplinas. Nas formações envolvendo as relações étnico-raciais, em que participei, tive pouco embasamento teórico. Em Curitiba participei das seguintes formações: Visita ao Museu Afro-Brasil, em São Paulo no ano de 2007 proporcionada pela prefeitura de Curitiba; Curso “Extensão universitária em A poética do Gesto Afro-Brasileiro: Ethos, História e Corporeidade”, em 2017, em parceria com a prefeitura de Curitiba e a Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Brasil²⁹.

O tempo que eu dispunha para realizar os cursos que eram ofertados com a temática étnico-racial relacionado ao ensino de arte era restrito à hora-atividade. Em algumas destas formações foi abordada a temática étnico-racial, porém senti falta de um maior embasamento teórico e prático.

Em Araucária também participei de poucas formações com a temática étnico-racial, novamente tinha que optar pela formação em arte ou outra formação. Na formação de arte, me recordo do Curso de Formação Continuada Investigação da prática pedagógica 2019-Artes, neste momento conheci algumas obras e artistas das artes visuais³⁰, que possibilitavam a abordagem de obras realizadas por artistas negros e brancos com a temática étnico-racial.

²⁹ Em anexo será disponibilizado o histórico relativo às ações da SME Curitiba em prol da Educação para as relações étnico-raciais.

³⁰ Waldo Monanga, escultor afro-paranaense. Disponível em: <https://informativocentroculturalhumaita.files.wordpress.com/2011/09/versc3a3o1-_-folder-monanga.pdf>. Acesso em: 27 jul.2021.
Oresegun Olumide, artista nigeriano hiper-realista. Disponível em: <<https://mundonegro.inf.br/oresegun-olumide-o-pintor-nigeriano-mestre-em-hiper-realismo/>>. Acesso em 21 jul. 2021.

Hoje sei que muito tem-se feito para a formação do professor neste sentido, e existem teóricos que tecem estudos sobre a questão racial no Brasil e o ensino para as relações étnico-raciais, alguns deles compõe a base teórica dessa pesquisa, portanto as cito: Gonzalez (1988, 2018, 2020), Gomes (2005,2019), Dias (2005, 2019), Xavier (2020), Ribeiro, D., (2019), Munanga (2005,2014), Almeida (2018), Araújo (2019), Ferreira (2012), Devulsky (2021). Igualmente tenho consciência que a agenda dos professores, relacionada à demanda para o preparo das aulas, formações relacionadas às suas respectivas disciplinas e demais afazeres pessoais ocupam o tempo disponível, muitos não tem a possibilidade de cursar um mestrado, que só agora estou realizando. Contudo, as formações continuadas promovidas pela mantenedora sobre a temática racial devem ser mais aprofundadas e constantes; sobretudo, incentivar que todos os profissionais da educação tenham a iniciativa de participar e aprender, tendo em vista que em nossa hora-atividade³¹ são ofertados cursos de nossa disciplina. Uma opção é incluir a temática étnico-racial em formações continuadas em todas as disciplinas do currículo, com maior ênfase e constância, até porque é um trabalho que deve ser realizado durante todo o período do ano letivo, com maior conhecimento acredito que melhores propostas pedagógicas serão realizadas.

A preocupação com esta temática me conduziu a realizar um projeto de pesquisa para cursar o mestrado. Inicialmente, em 2018, realizei uma extensão universitária em História da Educação: Temas e objetos de pesquisa, com carga horária de 30 horas, pela Universidade Federal do Paraná. O objetivo era entender como funciona esse ambiente acadêmico e como agir para acessar o mesmo. A primeira tentativa de ingresso no mestrado foi realizada na Universidade Estadual do

Rosana Paulino, Dra. em Artes Visuais e artista. Disponível em:<
<https://www.rosanapaulino.com.br/>>. Acesso em 27 jul. 2021.

Renata Felinto: artista visual, professora e pesquisadora. Disponível em:
<<https://renatafelinto.com/>>. Acesso em 27 jul.2021.

Adrián Gómez Guzmán, artista visual da Costa Rica. Disponível em:<
<https://www.ucr.ac.cr/noticias/2012/07/30/adrian-gomez-se-pinta-de-caribe.html>>. Acesso em 27 jul.2021.

Francina Ndmande, pintora da Namíbia. Disponível em:<
<http://www.23bienal.org.br/universa/puaofn.htm>>. Acesso em: 27 jul.2021.

Adrian McDonald, fotógrafo Jamaicano. Disponível em: < <https://www.criatives.com.br/2015/07/a-pureza-da-infancia-pelas-lentes-de-adrian-mcdonald/>>. Acesso em 27 jul.2021.

³¹ Em Curitiba a hora-atividade para docência I é composta de 33,33% nas unidades escolares do município, tendo em vista que tenho um padrão de 20h semanais. Em Araucária onde também tenho um padrão na docência II com 20h semanais a hora-atividade é composta de 33%.

Paraná – Unespar - Campus Curitiba II - FAP, no início de 2019, e não consegui ser aprovada no processo seletivo. Tendo em vista que em Araucária no período matutino eu trabalhava no CMEC³², no grupo de professores havia colegas que haviam recém-concluído o doutorado e outros terminando o mestrado, e ainda uma colega entrando no mestrado. Eu e minha amiga e colega de profissão Selma Soczecki Leal decidimos prestar um processo seletivo para cursar uma disciplina isolada na Universidade Federal do Paraná, ainda no primeiro semestre de 2019, estudamos juntas e fomos incentivadas e ajudadas por nossas amigas: Neide Fior, que já estava cursando o mestrado e pela Clarice Raimundo, que havia concluído o mestrado também na UFPR – momento em que fomos aprovadas no processo para disciplina isolada intitulada: Tópicos Especiais III - Narrativas estéticas e culturais na Educação Básica.

Eu e a Selma Soczecki Leal fomos aprovadas no processo de Mestrado da UFPR, Educação: Teoria e prática do ensino (Mestrado profissional), ingressamos em 02/09/2019. Nas disciplinas que cursamos juntas, estudamos juntas e nas que fizemos separadas contamos uma para a outra o que estávamos aprendendo. Nosso processo continua permeado dessa parceria até mesmo na escrita da dissertação, a aprendizagem se torna mais profícua na parceria.

O projeto de pesquisa encaminhado ao mestrado profissional, bem como parte das fontes que mobilizo na escrita desta dissertação não foram afetadas pela implantação da BNCC. Tanto em Curitiba quanto em Araucária a implementação da BNCC estava ainda no processo, esse documento foi aprovado em 2017 com a Portaria do MEC nº 1.570/2017, para o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio com a Portaria do MEC nº 04/2018.

4.2.1 Reflexão sobre BNCC: educação antirracista e arte

Para a abordagem de uma educação antirracista atrelada a cada linguagem de arte é necessário estabelecer devidamente como isso se dará na formação inicial e continuada, bem como no currículo. Assis Leão da Silva e Clesivaldo da Silva (2021) trazem um estudo referente à educação antirracista na BNCC e enfatizam que: “conteúdos relacionados às pautas dos Movimentos Sociais não estão contemplados

³² Centro Municipal de Educação Cultural Lucy Moreira Machado – Educação Multidisciplinar, localizado na rua Archelau de Almeida Torres, nº1411- Jardim Iguaçú/ Araucária.

no documento em sua efetividade.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 564). O reflexo dessa invisibilidade está no fato de que a educação antirracista no documento é relegada a um tema transversal, ou seja, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, com a proposta de unificar os currículos da Educação Básica nacional, priorizou a formação técnica em detrimento de uma formação baseada no multiculturalismo, pluriétnico, já que o documento trata estas questões como transversais e integradoras. (SILVA; SILVA, 2021, p.555).

Se já havia a necessidade de formação de qualidade a respeito da educação para as relações étnico-raciais concernente à formação inicial e continuada de professores da educação básica atrelada aos conteúdos de suas respectivas disciplinas, com a situação atual há ainda mais urgência, tendo em vista que:

a BNCC está contemplando a Educação Para as Relações Étnico-Raciais para atender as determinações jurídicas; porém, tanto o documento quanto as orientações para trabalhar as TCTs não apresentam em sua essência elementos que nos permitem observar a promoção ou possibilidades de uma educação antirracista. Pelo contrário, temos exposição de conteúdos curriculares que são trabalhados de forma individualizada de acordo com o objetivo de cada área do conhecimento e a partir de conteúdos que já fazem parte do currículo da Educação Básica. (SILVA; SILVA, 2021, p.567).

A educação antirracista está invisibilizada na BNCC, não há uma preocupação em deixar evidente como será o trabalho efetivo com as linguagens artísticas bem como de que maneiras se dará a promoção de uma educação antirracista em cada disciplina que compõe o currículo.

No que diz respeito ao ensino de arte, bem como à formação dos professores para a disciplina, Lucia Gouvêa Pimentel e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2018) tecem um estudo a respeito da construção da BNCC e dos impactos que ela traz. As autoras argumentam ser preciso tomar medidas práticas atreladas ao Currículo para que não tenhamos novamente implantada a polivalência, haja vista que o ensino de arte é composto de artes visuais, música, teatro e dança, mas cada linguagem requer formação específica, pois mobiliza diferentes elementos e saberes. Para as autoras, há várias as dúvidas e incertezas porque a BNCC, enquanto documento oficial em implementação desde 2018 não tem plenamente definido o “[...] desenho curricular das escolas e a área de Linguagens, a formação/atuação docente, a carga horária e o direito dos egressos em realizar concursos públicos, dentre outras.” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p.225), o que significa um retrocesso em termos

dos avanços conquistados na área. Para além disso, o documento propõe o trabalho de Artes Integradas, para que os/as estudantes possam explorar as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas. Além disso, a BNCC pressupõe que Arte é um dos componentes curriculares da área de Linguagens e suas tecnologias, recomendando o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. A princípio, parece uma ótima proposta. Porém, para que se realize com a devida qualidade há que se atentar para o seguinte aspecto:

Integrar, portanto, significa imbricar de tal forma que novos conhecimentos possam ser construídos preservando-se a potência de cada um dos campos do saber envolvidos, não havendo o mais forte e o mais fraco, mas havendo o que um e outro tem a compartilhar. Para que isso aconteça, é necessário que o estudo de cada campo artístico seja aprofundado, sob a orientação de um especialista. (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 229).

As lacunas da BNCC em relação ao ensino de arte devem ser discutidas e debatidas devidamente, no que diz respeito à formação dos professores, a carga horária da disciplina e aos conteúdos para cada linguagem artística. É humanamente impossível um professor qualificado em todas as linguagens de arte, a partir de sua formação em determinada linguagem. Além disso, Ana Beatriz Forte Bortolucci, Juliana Valenzola e Carla Maria Nicola Coletti (2020) trazem à atenção o fato de que ao se tratar a arte como um componente curricular e não como área de conhecimento abre-se a possibilidade de que o ensino de arte venha a “[...] não ser obrigatório nas escolas de rede pública estadual, sendo que o documento também deixou por conta da escola a seleção do docente da linguagem específica que é designado por “regente”. (BORTOLUCCI; VALENZOLA; COLETTI, 2020, p. 103). As autoras também trazem à tona a ausência de conteúdos que serão elegíveis para ensino de arte, tornando possível que cada escola decida, sendo necessário um(a) professor(a) devidamente capacitado para tal planejamento, caso contrário, na ausência de profissionais competentes em cada linguagem artística, ocorrerá a banalização do ensino da arte e até o uso da carga horária para atividades não relacionadas às artes cênicas (dança e teatro), visuais e/ou música.

Esses pontos que refletem o racismo institucional com desprezo pela arte, poderiam ser evitados se os professores de arte, inclusive os que lecionam na educação básica, nas suas respectivas formações concernentes às quatro linguagens, houvessem participado efetivamente da construção e discussão da

BNCC, e o resultado de todo esse trabalho fosse encontrado nas linhas que compõem a escrita do documento aprovado e implementado. Entretanto,

[...] não houve o envolvimento dos Arte-Educadores na elaboração do documento, inibindo suas vivências e necessidades presenciadas em sala de aula, tornando a aplicação do que a declaração expõe algo vago, encontrando dificuldades em como transplantar isso na prática, ou seja, como ensinar Arte. Fica a cargo do docente, inclusive, procurar estratégias com o propósito de atrair o aluno para cursar as aulas do componente curricular em pauta. (BORTOLUCCI; VALENZOLA; COLETTI, 2020, p. 110).

A BNCC abre precedente para que não haja nem ao menos a exigência de que o profissional que venha a lecionar essa disciplina tenha formação específica em arte, algo que já ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental I na rede pública municipal tanto em Curitiba/PR quanto em Araucária/PR, impactando sobremaneira a qualidade do ensino da arte. Como já citei anteriormente, os dois municípios ofertam formação continuada nas diferentes linguagens artísticas. Entretanto, é fundamental valorizar a presença de profissionais formados nas distintas linguagens que compõem o ensino de arte, bem como a ampliação da carga horária para a disciplina. Para que seja possível essa organização há que se pensar na oferta de atividades em contraturno que envolvam as quatro linguagens artísticas com foco também em uma educação antirracista. Uma forma possível de ampliação do ensino de arte, de modo a contemplar cada linguagem artística, pode ser a maneira que ocorre nos projetos de teatro que realizo tanto na rede municipal de Curitiba/PR e que realizei em Araucária/PR.

Com essa breve reflexão realizada sobre as lacunas que envolvem a implantação da BNCC no cotidiano escolar, retomo aspectos da minha prática escolar, nesse momento me refiro ao meu percurso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

4.2.2 Trajetórias pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: aulas de arte

Praticamente tenho quase 15 anos lecionando Arte na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, neste percurso, me recordo de um episódio ocorrido em 2006. Em uma conversa na sala dos professores, foi comentado sobre um estudante negro que apresentava comportamento desafiador diante das professoras e baixo rendimento escolar. Enquanto elas falavam sobre os inúmeros problemas do referido/a estudante, fiquei observando o tom discriminatório da conversa que culminou com o lugar de

residência dele, que por sinal era nos arredores da escola. Uma das professoras fez a seguinte colocação: “Também, ele mora ali na invasão, por isso se comporta assim!”

Outras professoras presentes na discussão, nada produtiva, concordaram que o fato deste menino residir ali o tornava um caso perdido. Eu esperei e observei atentamente todas as opiniões a respeito, que endossavam o fato de que ele era um caso perdido. Assim que todas se expressaram, expus minha opinião a respeito. Primeiro perguntei se sabiam exatamente qual a rua em que a criança morava. Elas apontaram com o braço sem saber qual era a rua, tinham em mente apenas uma localização aproximada. E claro, esperavam que eu endossasse o discurso já posto.

Iniciei minha fala explicando a elas que aos arredores da escola havia ocupações irregulares e loteamentos regulares vendidos pela Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB), salientei o fato de que em determinadas ruas estavam estas habitações que a princípio eram irregulares e que estavam sendo regularizadas também pela COHAB, e que estes terrenos em comparação com os loteamentos vendidos pela referida empresa eram maiores. Em relação ao perfil de moradores dessas habitações, vale ressaltar que condiz com a maior parte da população brasileira, distante do padrão branco seguindo um arquétipo nacional como diz Devulsky (2021b), isto é, “Um arquétipo nacional legítimo deve ser aquele facilmente encontrável em COHABs, periferias, favelas, bairros, comunidades e escolas públicas, e deve corresponder à realidade de boa parte dos brasileiros.” (DEVULSKY, 2021b, p.94).

Expliquei que eu era uma moradora de um dos terrenos pequenos e regulares vendidos pela COHAB, inclusive falei sobre a mensalidade que era paga todo mês por esse pedacinho de terra. E antes que a discussão avançasse, completei minha fala fazendo uma comparação entre esses terrenos ocupados e os grandes terrenos dos colonizadores do bairro, onde se situa a escola, e que esses grandes terrenos são a fortuna de muitas das que estavam ao redor da mesa criticando o/a estudante em questão. Houve um silêncio perturbador e ao menos na minha frente o assunto não foi mais abordado.

Mais recentemente, em 2017, outro episódio ocorreu, dois estudantes com histórico de vida semelhantes: pobres, drogadição na família e dificuldades de aprendizagem. O tratamento dado a um era diferente do tratamento dispensado ao outro, um estudante era negro e o outro era branco, de cabelos loiros encaracolados e olhos azuis. Nessa situação que presenciei a argumentação em relação ao baixo

rendimento escolar do/da estudante negro(a) foi atrelada à condição familiar e social, não houve afeto na fala e nem nas ações para com ele. Muitas vezes, houve a menção de que ele não se esforçava o suficiente. Ao/a estudante branco a situação foi diferente, ao abordarem suas dificuldades, ressaltam a questão familiar, social e finalizam com um tom afetuoso, expressa pela fala acolhedora de uma das professoras: “ele parece um anjinho”. Situações como essas relacionadas à minha própria experiência me impulsionaram a estudar as questões sociais e raciais. Neste percurso, pude verificar que a desigualdade racial está intimamente ligada a desigualdade social, e que quando dois estudantes pertencentes a mesma classe social estão no mesmo ambiente educacional, ainda assim, o/a estudante negro/a será o que não receberá a educação, respeito e atenção que lhe é de direito. A discriminação interseccional está presente nessa situação, assim sendo, “Precisamos, portanto, identificar melhor o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas.” (CRENSHAW, 2004, p.11).

Esses dois relatos novamente me remetem ao pensamento de Grada Kilomba (2019). A autora conceitua o racismo, sendo que o preconceito e a discriminação são modos pelos quais o racismo se manifesta:

Nesse sentido, o racismo é a supremacia branca. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante branco tem de ser organizados sobre outras definições, tais como preconceito. O racismo por sua vez, inclui a dimensão de poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem não é? (KILOMBA, 2019, 61).

Ao abordar a íntima relação entre o racismo e o poder ligado à esfera política, social e econômica, a autora afirma que não há a possibilidade de grupos não brancos adotarem ações racistas. Nas situações que abordei, os estudantes negros efetivamente não foram protegidos e nem ao menos receberam incentivo e afeto, memórias que me fizeram escolher este tema de estudo durante o mestrado.

Rememoro que, em 2005, quando iniciei no município de Curitiba atuava na docência I, na função de professora regente e uma das atribuições era a alfabetização.

Fiquei apenas dois anos como professora regente e nos demais anos, até o momento, trabalho com a disciplina de arte. Haja vista que na docência I³³ não é exigida a formação inicial em arte. A mantenedora fornece formação continuada na área para os professores que assumem a disciplina. Em relação às ações pertinentes à educação étnico-racial realizadas pela SME (anexo 3), há um histórico que abrange desde as comissões internas e externas e suas atribuições até as formações e propostas com ênfase na temática, de 2005 a 2021.

As aulas de arte das turmas de 1º a 5º ano, do Ensino Fundamental I, ocorrem uma vez por semana, tendo duas aulas geminadas, cumprindo com a carga horária de 2 hora/aulas semanais conforme Plano Municipal de Educação³⁴. O tempo de aula de arte do terceiro trimestre para trabalhar com duas linguagens artísticas: dança e teatro (anexo 4), torna difícil aprofundar os conteúdos que são propostos para cada uma delas, tendo em vista que cada linguagem artística traz em si suas especificidades. Quanto a isso, o próprio documento que embasa o trabalho com arte traz em nota de rodapé: “Na perspectiva de oportunizar o trabalho pedagógico mais abrangente e diversificado, optamos por indicar repertório nas quatro linguagens artísticas. Essas indicações são maleáveis, e podem ser ampliadas.” (CURITIBA, 2016, p.20). Sendo assim, há a possibilidade de trabalhar com uma linguagem e interligar com as demais, ou seja, mesmo ao trabalhar com artes visuais no primeiro trimestre, pode-se incluir as demais linguagens na proposta. As formações continuadas em arte trazem essa proposta. Em outras palavras fica subtendida, embora não citada, a polivalência, com a justificativa de que os estudantes têm o direito a aprender as quatro linguagens, e a formação continuada é tida como capaz de suprir o necessário para os professores atuarem, uma vez que não se exige formação específica em arte para assumir as aulas deste componente curricular na docência I.

³³ A formação exigida para o profissional do magistério, área de atuação docência I, na rede municipal de Curitiba em acordo com edital de PSS, de 2021, é:

“4.4.1. Ensino Superior Completo - Graduação - em: 4.4.1.1. Normal Superior (Normal Superior: curso superior de graduação, na modalidade licenciatura); ou 4.4.1.2. Pedagogia - Licenciatura Plena; ou 4.4.1.3. Área Específica e Licenciatura Plena, acrescido do Ensino Médio Completo na modalidade Normal (Magistério); ou 4.4.1.4. Ensino Superior Completo - Graduação acrescido de Curso de Formação Pedagógica, conforme legislação educacional vigente pelo MEC, acrescido do Ensino Médio Completo na modalidade Normal (Magistério)”. Disponível em: < https://mid-rh.curitiba.pr.gov.br/Arquivo/Concurso/2021/Edital%20Normativo_PSS_Doc%C3%AAncia%20I_Profissional%20do%20Magist%C3%A9rio.pdf>. Acesso em 14 de dez. 2021.

³⁴ CURITIBA. Lei nº 14.681 de 24 de jun.2015. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>>. Acesso em 14 de dez. 2021.

Em sala de aula cada professor opta por enfatizar a área que mais tem aptidão para trabalhar, e nesse tempo em que trabalho no município observo que há mais ênfase nas artes visuais.

Nas aulas de arte trabalho com as quatro linguagens: artes visuais, música, dança e teatro. Em todas as linguagens desenvolvo a temática ligada à educação para as relações étnico-raciais, entretanto, com o teatro comecei a trabalhar mais recentemente, em 2019, e no projeto que desenvolvi com estudantes de contraturno. Tanto que para esta pesquisa faço um recorte temporal e situo minha prática docente em arte, na disciplina de teatro no ano de 2019, abordando as aulas que ministrei para estudantes do 2º. e 4º. anos do Ensino Fundamental I. Vale dizer que as linguagens artísticas são divididas em 3 trimestres, organizados da seguinte maneira: artes visuais (1º trimestre), música (2º trimestre), teatro e dança (3º trimestre).

Em 2019, o Currículo previa os conteúdos, objetivos, e critérios para o desenvolvimento das aulas, contidos no Plano Curricular de Arte 2016³⁵, neste planejamento a linguagem teatral fica concentrada no 3º trimestre e divide o tempo com a dança. Conteúdos de teatro e dança das turmas de 1º, 3º e 5º anos (anexo 4). As figuras 1 e 2 que referem-se às turmas de 2º e 4º ano, para as quais lecionei em 2019. Após as figuras passo a expor brevemente algumas considerações feitas pelos autores utilizados como base para a minha prática pedagógica e então relato como abordei o teatro com essas turmas.

³⁵ CURITIBA. **Plano Curricular Arte – anos iniciais**. SME: 2016. Disponível em: < <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125303.pdf>>. Acesso em 15 de dez. 2021.

FIGURA 1- PLANO CURRICULAR DE ARTE- 2º ANO

2.º ANO – 3.º TRIMESTRE – TEATRO		ARTE
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas, atribuindo valor simbólico¹⁷. • Identificar diferentes materiais e técnicas presentes nas produções artísticas. • Estabelecer as relações entre os elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais. • Ampliar o repertório artístico e cultural por meio de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços¹⁸. • Perceber a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(as) autores(as). • Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo e a relação com diferentes espaços. (Jogos em diferentes espaços educativos). • Rituais cotidianos¹⁹. • Jogo cênico: exploração da linguagem corporal. • Formação de plateia: apreciação de espetáculos cênicos e das produções dos(as) colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona os conhecimentos da linguagem teatral com o cotidiano e com suas experiências pessoais. • Explora a linguagem corporal no jogo cênico. • Participa ativamente dos momentos de apreciação, olhando com atenção e respeitando as experimentações cênicas dos(as) colegas. • Estabelece relações entre as diferentes possibilidades de ressignificação dos elementos da linguagem teatral com diferentes contextos culturais. • Experimenta os elementos estruturantes do teatro, criando ações e sequência de ações físicas.
<p>¹⁷ Os elementos das linguagens artísticas estão contemplados em todos os anos do ensino fundamental. No entanto, a ênfase dada a determinados elementos está relacionada ao conteúdo de cada ano.</p> <p>¹⁸ Na perspectiva de oportunizar o trabalho pedagógico mais abrangente e diversificado, optamos por indicar repertório nas quatro linguagens artísticas. Essas indicações são maleáveis, e podem ser ampliadas.</p> <p>¹⁹ Indicações: Convenções sociais, de diferentes culturas, e ações que repetimos no nosso cotidiano, reelaborados no teatro; Autor: Jean-Pierre Ryngeart.</p>		

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

FIGURA 2- PLANO CURRICULAR ARTE- 4º ANO

4.º ANO – 3.º TRIMESTRE – TEATRO		ARTE
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas, em seus processos de criação, na perspectiva da poética pessoal⁴¹. • Refletir sobre o uso de diferentes materiais e técnicas presentes nas produções artísticas. • Analisar as relações entre os elementos das linguagens artísticas com diferentes contextos culturais. • Ampliar o repertório artístico e cultural por meio de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços⁴². • Perceber a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(as) autores(as). • Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo em relação a diferentes espaços. (Experimentações corporais e sua relação com diferentes contextos cênicos). • Práticas e convenções teatrais a partir de diferentes territórios dramáticos⁴³. • Jogo cênico: elaboração da cena. • Práticas cênicas e sua relação com aspectos históricos do teatro⁴⁴. • Formação de plateia: análise e apreciação de espetáculos cênicos e da produção do(as) colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa a função dos elementos da linguagem teatral utilizados em produções teatrais, cinematográficas e em diferentes mídias. • Utiliza o conhecimento sobre os aspectos históricos e estéticos do teatro na ampliação da linguagem do teatro. • Representa ideias atribuindo e se utilizando da linguagem teatral através do jogo. • Aprecia e realiza experimentações cênicas, de forma individual e coletiva, com autonomia.
<p>⁴¹ Os elementos das linguagens artísticas estão contemplados em todos os anos do ensino fundamental. No entanto, a ênfase dada a determinados elementos está relacionada ao conteúdo de cada ano.</p> <p>⁴² Na perspectiva de oportunizar o trabalho pedagógico mais abrangente e diversificado, optamos por indicar repertório nas quatro linguagens artísticas. Essas indicações são maleáveis, e podem ser ampliadas.</p> <p>⁴³ Indicações: Melodrama, Commedia Dell'arte, o clown, os bufões, o circo; Companhias: Cia do Palhaço, Pariapatões, entre outras.</p> <p>⁴⁴ Indicações: Estudo de artistas, encenadores, espaços da cena, obras e sua relação com o contexto em que foi produzido.</p>		

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2016

As atividades que trabalhei nas aulas de arte do Ensino Fundamental I, no 3º trimestre, com o teatro, no ano de 2019, envolvendo duas turmas de 2º ano, cada uma composta por 30 estudantes, e duas turmas de 4º. ano com 35 estudantes cada uma, visaram alcançar parte dos conteúdos presentes no Plano Curricular de Arte 2016. Para as aulas práticas desses períodos, as principais bases teóricas foram Boal (1991, 1993 e 2009), Reverbel (1993) e Spolin (2001). Passo a falar um pouco da importância de cada autor para as aulas de teatro e na sequência conto como trabalhei com as turmas acima descritas.

A ideia central de Boal, “Arte e vida – uma não pode existir sem a outra, e a vida existe em toda parte; teatro e estética também.” (BOAL, 2009, p. 137), faz parte de meu pensamento relacionado ao trabalho com o teatro e, conseqüentemente dessa pesquisa. Boal (1991) ressalta a importância de conhecer o corpo e, a partir desse conhecimento, explorar sua expressividade com o intuito de trabalhar as relações entre opressor e oprimido. O autor, no livro *O teatro do oprimido*, propõe um método de encenar situações de opressão da vida real para alcançar o objetivo de ensaiar, por assim dizer, atitudes que, transpostas para o cotidiano preparam as pessoas para agirem na transformação da realidade. Posteriormente ele também sistematiza os exercícios que praticou no Teatro de Arena quando foi diretor, no período compreendido entre 1956 e 1971, na obra *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Ao falar sobre seus registros enfatiza que: “nesta seleção incluem-se, principalmente, os exercícios que podem ser praticados por atores e não-atores [...]” (BOAL, 1993, p. 10). Esses exercícios são muito bem-vindos no desenvolvimento de atividades teatrais com estudantes em todas as etapas do Ensino Fundamental I, adequando às especificidades de cada turma/ano. Em seu livro *Estética do Oprimido* o autor nos avisa que a leitura desse texto deve ser contextualizada com toda sua produção e ao falar sobre as diferentes culturas, resume da seguinte forma: “[...] temos que combater tudo que nos leve à subserviência e à passiva aceitação da opressão, em todas as culturas, inclusive nossas, naquilo que têm de ruim e perverso.” (BOAL, 2009, p. 38). E ao trabalhar com o sensível, ele visa criar maneiras de combate às opressões. Para o autor, “Temos que reconquistar a Palavra, a Imagem e o Som.” (BOAL, 2009, p. 40), efetivando assim tal combate. A maneira pela qual se dá essa reconquista é através do teatro

com o foco nas opressões presentes em nossa cultura, a começar por desconstruir a cultura racista presente em nossa sociedade.

Reverbel (1993) apresenta jogos teatrais com ênfase na imaginação, criatividade, espontaneidade e expressão. Portanto, o foco dos exercícios propostos pela autora é o desenvolvimento dessas capacidades, por meio da linguagem teatral.

Spolin (2001) traz os jogos teatrais para o ambiente escolar e para além do currículo, em acordo com sua proposta “professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos a comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes.” (SPOLIN, 2001, p.20). Seus jogos permitem colocar em prática de maneira prazerosa o trabalho com o teatro em acordo com o Plano Curricular de Arte proposto pela SME (2016), no que diz respeito aos conteúdos: Jogos em diferentes espaços; rituais cotidianos; Jogo cênico: exploração da linguagem corporal; Formação de plateia: análise e apreciação das produções dos colegas; Jogo cênico: elaboração da cena.

Antes de propor os jogos e improvisações, os estudantes de 2º e 4º ano realizavam aquecimento vocal e corporal, bem como trabalhavam com a respiração. Algumas vezes utilizei música de variados ritmos, e, outras vezes palmas para proporcionar ritmos que vão desde a caminhada até corrida. O espaço em que realizamos o aquecimento e jogos teatrais é o pátio coberto, já as cenas em si, alternaram-se entre o pátio coberto e sala de aula. Algumas vezes temos (tivemos) que realizar em sala de aula quanto há (havia) mais turmas fazendo uso do mesmo espaço, no caso o pátio coberto.

Cito agora algumas práticas com estudantes de 2º ano, com destaque para o jogo “Três Mudanças” de Spolin e o jogo “O Modelador” de Reverbel (1993). “Três mudanças” é um jogo que consiste em dividir a turma em dois grupos. Esses grupos ficam em pares, de frente um para o outro, observam-se em relação à roupa, cabelo, acessórios etc. Em seguida viram de costas e cada um realiza três mudanças em si. Ao sinal, viram-se novamente de frente e um fala para o outro sobre as três diferenças que observou. Nas próximas vezes a dificuldade é ampliada ao acrescentar um número maior de alterações, que pode chegar a até 08 modificações, em acordo com a turma que está participando da atividade. (SPOLIN, 2001, ficha A 14). Já em “O modelador”, primeiramente, os jogadores devem definir quem será o “modelado” (manipulado) e quem será o “modelador” (manipulador). O “modelador” deverá moldar (tocando) o corpo do “modelado”, dando forma como se fosse uma massinha de

modelar e este deverá manter a posição sugerida. Assim que a dupla explorar as possibilidades do “modelado”, deverá inverter os papéis, assim, quem era “modelado” passa a ser “modelador”. Quando as esculturas estão prontas, os modeladores percorrem o ambiente observando o trabalho de seus colegas. (REVERBEL, 1993, p.36).

A partir de Reverbel (1993), associado ao método de Boal (1993), propus que os estudantes modelassem os sentimentos (amor, ódio, medo, alegria e tristeza), a partir de situações relatadas por eles, tanto no âmbito familiar quanto da comunidade, e mesmo a partir de notícias de jornal. A turma foi dividida em dois grupos e em seguida, um grupo era plateia e o outro subdividido em grupos de até cinco estudantes. Essa variação teve como base o método de Boal (1993, p.82) quando realiza o jogo da escultura com o objetivo de partir do real para o ideal. Com a turma dividida ao meio, metade atua e metade é plateia, estudantes em grupos de até cinco participantes, modelaram a situação real, na sequência a mesma situação foi modelada no ideal, e na terceira etapa foi modelada a transição do real para o ideal. Tudo acontece através da imagem modelada. Nestas modelagens os estudantes trouxeram situações que ocorreram no recreio e na família. A plateia pode intervir de maneira prática modelando uma possível solução para alcançar a escultura ideal. Na sequência o grupo que atuou como plateia se apresenta e suas esculturas sofrem a intervenção dos colegas que os prestigiaram.

Destaco também outra proposta de Reverbel (1993), a saber: “Os animais caminham”. Como o próprio nome sugere, é proposto que os estudantes imitem livremente um animal de sua preferência. Ao sinal da professora todos/todos/as estudantes imitam um animal proposto por um/a estudante da turma. Variação: Imitar animais em situações diversas. Exemplos: cachorro dormindo, bravo, manso, alimentando-se, tomando água, filhote, adulto, etc... Trabalhar animais domésticos e selvagens com diferentes formas de movimento e som é uma etapa na experimentação de comportamentos e emoções posteriormente aplicáveis em práticas de dramatização (REVERBEL, 1993). Na sequência, aproveitando noções de improvisação discutidas por Desgranges (2018) e Rosseto (2012) propus a dramatização de uma cena de almoço ou jantar em família. Grupos de até cinco estudantes escolheram cenários e criaram uma cena de conflito entre pais e filhos, irmãos, etc. que acontece numa família. Houve um tempo que variou de cinco a dez minutos para a organização do grupo, e para eu orientar cada grupo. A cena ocorre

com começo, meio e fim. Ao se apresentarem, os estudantes trazem diferentes composições de família e situações que são resolvidas ou não entre os familiares. Essa variação permite o trabalho com improvisações simples de conflito doméstico, e os/as estudantes têm a oportunidade de ver representados temas de seu cotidiano.

Fazendo uso da improvisação teatral, sugiro a cena do professor e aluno, esse tema criado por mim tem o objetivo de explorar o ambiente da escola. Ao mudar o tema da família para a escola, vejo como uma forma de que os/as estudantes possam se colocar no lugar dos/as professores/as, nessas improvisações estão presentes situações de opressão, a ideia do oprimido se faz presente na poética de Boal (2009). Por exemplo, conversa entre professor/a e aluno/a, o trabalho em duplas é realizado em sala de aula. Os/as estudantes tiveram cinco minutos para planejar uma conversa entre professor/a e aluno/a. Em seguida as duplas se apresentaram e os demais foram plateia.

Por fim, saliento outra atividade desenvolvida com os/as estudantes do 2º ano, o “Hipnotismo”, com base em Boal (1993). Essa proposta envolve dois/duas estudantes, um/a em frente ao/à outro/a, com a mão a poucos centímetros do rosto do/a colega, mantendo sempre essa distância. Essa mão conduz o/a colega hipnotizado/a a realizar movimentos e manter a distância entre seu rosto e a mão do/a hipnotizador/a. A mão hipnotizadora pode mudar para agregar mais movimentos ao/à hipnotizado/a. (BOAL, 1993, p. 74). A variação que propus foi que os/as estudantes sugerissem outra parte do corpo do/a hipnotizador/a, que não fossem as mãos para indicar os movimentos do hipnotizado.

Na sequência seguem algumas atividades realizadas com duas turmas de 4º ano, no ano letivo de 2019. Antes de realizar as propostas abaixo, houve exercícios de aquecimento corporal e vocal, os mesmos que foram realizados com os/as estudantes de 2º ano. Foram realizadas 10 atividades, a maioria com base em Spolin (2001), a saber: Ouvindo o ambiente, Improvisação teatral em dupla, Jogo do espelho, Relatando um incidente e acrescentando um colorido, Sentindo o eu com o eu, Improvisação teatral, Eu vou para a lua, Construindo uma história e Hipnotismo com as duas mãos.

1 - “Ouvindo o ambiente”: Toda a turma fica em posição confortável com os olhos fechados e é orientada a ouvir os sons do ambiente, procurando ouvir desde os sons mais próximos aos mais distantes. Gosto de pedir para que após o período do jogo façam comentários sobre o que ouviram. Há a orientação para que façam o

exercício de ouvir no caminho para a escola, em casa em diferentes horários, no mercado etc. (SPOLIN, 2001, ficha A3).

2 - Improvisação teatral em dupla, essa atividade foi realizada também com o 2º ano: Conversa entre professor/a e aluno/a. As duplas tiveram 05 minutos para elaborar a cena de acordo com o tema. Em seguida as duplas se apresentam e os/a demais alunos/a são plateia. Esse foi um tema proposto por mim, os/as estudantes se colocaram no lugar dos/as professores/as e foi colocada em cena a relação entre professor/a e aluno/a vivenciada por eles, com suas harmonias e desarmonias. Após apresentarem a situação conflituosa, a cena foi refeita visando uma relação mais horizontal entre os dois personagens. Os/as estudantes tiveram a liberdade de representar qualquer professor/a da escola, alguns optaram por colocar em cena conversa com a diretora e a pedagoga.

3- “Jogo do espelho”: Executado em duplas, em que um é o espelho e o outro faz os movimentos que devem ser repetidos o mais fielmente possível pelo espelho. Depois trocam os papéis, quem era o espelho passa a ser o que faz os movimentos. Há que se ter o cuidado para não tentar adivinhar movimentos ou se antecipar em movimentar. (SPOLIN, 2001, ficha A15). Gosto de adaptar esse jogo propondo personagens em diferentes situações diante do espelho, e os/as estudantes também puderam propor personagens em diferentes situações diante do espelho.

4- “Relatando um incidente e acrescentando um colorido”: Atividade realizada em duplas. Um/a estudante conta um incidente, com o limite de até seis frases, a sua dupla reconta o incidente acrescentando cores ao que foi falado. Foco em colorir o incidente. (SPOLIN, 2001, ficha A58). Todos/as os/as estudantes da turma devem ter a oportunidade de realizar a atividade. A adaptação realizada envolveu a produção de desenho e pintura de um dos incidentes que tenha chamado a atenção do/a estudante.

5- “Sentindo o eu com o eu”: Os/as estudantes sentados/as em suas respectivas cadeiras foram orientados/as a se concentrar e entrar em contato consigo mesmo, sentindo a roupa em contato com a pele, sentindo a respiração, o que há dentro de si, sentindo os cabelos na cabeça, os acessórios em contato com seu corpo, a língua na boca, etc. (SPOLIN, 2001, ficha A19). Orientei para que realizassem em casa essa percepção do corpo e o que está em contato com ele.

7- Improvisação teatral: Conversa entre responsável e criança. Atividade em duplas. Os/as alunos/as terão cinco minutos para planejar o tema solicitado. Os/as estudantes foram orientados/as de antemão que a conversa poderia ser tensa ou

amigável. Essa proposta foi criada por mim, e nela além de trabalhar a linguagem teatral em si, podemos identificar situações em que os/as estudantes se colocam no lugar de seus responsáveis bem como podem expressar seus sentimentos em torno da relação familiar. Para a resolução de conflitos são realizadas novas improvisações, vale dizer que nem sempre os conflitos são resolvidos, porém são trazidos à cena. Na plateia, após a apresentação os/as estudantes puderam sugerir soluções que em alguns casos foram acatadas e em outros não.

8 - “Eu vou para a lua”: Em grupos de 10 estudantes. Na parte I, o/a primeiro/a estudante diz: Eu vou para a lua e vou levar um boné, o/a segundo/a repete o que disse o/a primeiro/a e acrescenta o seu objeto e assim sucessivamente. Na parte II além de falar o objeto, o/a estudante realiza ações com esses objetos. O que deverá ser repetido e acrescentado na sequência do grupo. (SPOLIN, 2001, ficha A70). Esse jogo foi repetido outras vezes por solicitação dos/as estudantes, acrescentei um movimento. Ao repetir o que /a o colega mencionou, tiveram que repetir também.

9- Construindo uma história: a professora ou um/a estudante inicia uma história. Após duas ou três fases, outro/a estudante é designado/a para continuar e assim sucessivamente até a finalização da história, o/a estudante que dá continuidade não pode repetir a última palavra dita pelo/a que o/a antecedeu. A professora ou os/as estudantes podem escolher a próxima pessoa que continua a história. (SPOLIN, ficha A 76). A variação que propus foi solicitar a divisão em grupos de até 06 integrantes, cada grupo pode improvisar uma cena da história coletiva.

10- Hipnotismo com as duas mãos- Três estudantes participam dessa proposta. Um/a é o/a hipnotizador/a e os/as demais serão hipnotizados/as. O/A hipnotizador/a utiliza as duas mãos em uma curta distância do rosto dos/as dois/duas colegas, realiza movimentos com as mãos e os/as dois/duas colegas devem deslocar os corpos em acordo com o comando mantendo a distância entre os seus rostos e a mão de quem propõe o movimento. (BOAL, 1993, p.74). Ao realizar esse exercício proponho um tema inicial e os demais temas que se seguem os estudantes elegeem.

Nas atividades em que os/as estudantes realizaram a encenação em duplas ou grupos houve o trabalho com a plateia, que fica atenta e ativa pois de antemão já sabe o que vai observar, de acordo com cada proposta desenvolvida. Assim, há a reflexão proporcionada pela recepção:

Ao trabalhar a recepção das cenas produzidas pelos alunos/atores, isto é, ao assistir e apreciá-las, o educando/ espectador vivencia a cena em que crítica, estética e produção artística se entrecruzam no processo da aquisição e da apropriação do conhecimento. (ROSSETO, 2012, p.65).

Os/As estudantes realizam essa conversa após a proposta realizada, em alguns casos reestruturando a cena em acordo com seus apontamentos, tanto em relação à estrutura da cena quanto ao tema abordado.

4.3 PROJETO VIDA EM CENA EM CURITIBA

No projeto extracurricular³⁶ Vida em Cena que desenvolvi e que foi interrompido na pandemia e durante a minha licença para estudos, e que completa minha carga horária semanal, em 20 horas, participam apenas os/as estudantes de 4º. e 5º. ano do Ensino Fundamental I. Esses/as estudantes que frequentam o ensino regular no período da manhã são convidados/as a participar, com a ciência de que os conteúdos do projeto têm o foco em jogos e improvisação teatral. Vale dizer que alguns desses/as estudantes já tiveram aula de arte comigo no período da tarde e trocam de turno, em especial os/as que estão no 5º. ano, pois essa modalidade é ofertada apenas no período da manhã.

As turmas do projeto extracurricular comportam até 10 estudantes cada uma, e se divide em até quatro turmas, sendo duas turmas com crianças de 4º. ano e duas turmas com crianças de 5º ano. As aulas acontecem duas vezes por semana no total de 2h/aula por turma. O projeto inicia-se no mês de abril e se estende por todo o ano letivo. Por termos um tempo maior de trabalho e menor número de estudantes em cada turma, a linguagem teatral pode ser trabalhada com profundidade. Muitas vezes em acordo com a vontade do grupo há a apresentação de cenas para a comunidade escolar. O espaço que podemos utilizar para a realização do projeto é a sala de informática, o pátio coberto e por vezes o pátio externo.

Muitas vezes os temas de improvisações teatrais partem do interesse dos/as estudantes, tanto no que diz respeito à realidade que vivenciam na comunidade como

³⁶ As atividades extracurriculares estão divididas em quatro eixos temáticos: Arte e Cultura; Esporte e Lazer; Direitos Humanos e Cidadania; Saúde, Alimentação e Prevenção. **Projetos educacionais extracurriculares**. Disponível em: < <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/projetos-educacionais-extracurriculares/670>>. Acesso em 16 de dez. 2021.

notícias que viram no jornal ou na mídia, quanto incidentes ocorridos em sala de aula ou no recreio, com temas ligados a questões sociais. Partem também de textos teatrais que apreciamos no grupo. Dessa vez, com os/as 10 alunos/as do 5º ano, uma das turmas de 2019, eu sugeri um dos temas para ser trabalhado, pois não foi mencionado na conversa inicial que tivemos.

Ao conversar com os/as estudantes sobre o tema racismo e antirracismo eles/as trouxeram para a discussão assuntos que já havíamos trabalhado em sala de aula, tendo em vista que alguns/algumas desses/as estudantes frequentaram minhas aulas no ano anterior e trabalhamos essa questão nas linguagens artísticas: artes visuais, música e dança. Portanto, com esse conhecimento prévio, os/as estudantes negros/as já tinham a consciência de sua identidade negra. Eles/as foram instruídos/as a conversar com seus responsáveis e perguntar o que eles pensavam sobre racismo e se já viveram ou presenciaram cenas racistas.

Com base em nossas conversas e nos relatos que trouxeram após a entrevista com os pais, realizamos improvisações, partindo do real para o ideal. Para preparação do corpo e aquecimento realizamos os seguintes exercícios baseados em Boal: Corrida em câmera lenta, Marionete, Personagens caminham e correm, Teatro-imagem ou Variações da escultura.

1 – “Corrida em câmera lenta” (BOAL, 1993, p.75) – Nessa corrida vence o último que chega até a linha de chegada e não podem parar de se movimentar durante o percurso. É um exercício que trabalha todos os músculos do corpo, quando um pé toca o chão outro sai, não podem estar os dois ao mesmo tempo. Todos os/as estudantes participaram da corrida ao mesmo tempo.

2 – “Marionete” (BOAL, 1993. p.65) – Em duplas, um/a estudante é o/a manipulador/a e o/a outro/a a marionete. O/A manipulador/a propõe movimentos ao/à colega que reage como se estivesse preso/a a fios transparentes em poder do/a manipulador/a. A variação que propus foi a de que a marionete após um tempo de manipulada, resolve soltar-se e inverte o papel, passa a manipular o/a manipulador/a. Até chegar em um momento que ambos congelam.

3 – Personagens caminham e correm: Os/As estudantes divididos/as em grupos de cinco pessoas. Ao caminhar os/as estudantes agem como se fossem os personagens designados, a plateia diz que personagens serão. Ex: homem, mulher, criança, bebê, em diversas situações e sentimentos. Jogo teatral proposto por mim em parceria com os estudantes.

4- “Teatro-imagem” (BOAL, 1991, p.155) ou “Variações da escultura” (BOAL, 1993, p.53), ambos os exercícios são baseados em Boal com o seguinte encaminhamento: primeiro, a partir do tema racismo e antirracismo, os/as estudantes foram orientados/as a criar uma imagem que representasse uma das situações relatadas por eles/as relacionado ao racismo. Ao escolher uma das situações que conversamos, um estudante criou uma imagem do racismo esculpindo com o corpo de cinco colegas. Ao esculpir foram orientados/as a ficar atentos/as aos mínimos detalhes inclusive à fisionomia dos esculpidos. Não há verbalização. Os/As que observaram a imagem criada puderam um de cada vez intervir na escultura sem falar, tocando o corpo dos/as colegas reestruturando a escultura. A situação escolhida foi a discriminação racial a um/a estudante negro em atividades escolares. Este/a estudante foi excluído/a do grupo tanto em sala de aula quanto no recreio. Em um segundo momento, outro/a estudante criou a escultura para a situação ideal, ou seja, uma imagem em que não houvesse a situação antes esculpida coletivamente. Da mesma forma os/as estudantes puderam interferir na imagem para representar o ideal da imagem antirracista. No terceiro momento, os/as estudantes realizaram a transição do real para o ideal, ou seja, um/a estudante iniciou a escultura com o corpo dos/as colegas mostrando como agir para acabar com a situação racista e chegar até o ideal. Novamente os/as demais colegas puderam dar sua opinião, interferindo na escultura. A imagem criada foi no sentido de incluir o/a estudante e o papel da professora para alcançar esse objetivo, não isentando cada estudante que fazia parte da cena. Após esse processo conversamos sobre as soluções que cada estudante propôs, tanto no que diz respeito a imagem ideal quanto a transição para alcançar. As didáticas de Boal (1991,1993) e Cabral (2006) se aproximam da pedagogia histórico-critica, com base em Demerval Saviani (2013), porque elas envolvem a problematização de situações sociais do cotidiano e o preparo ou instrumentalização de estudantes para interferir nessas situações, embora promovam a percepção da opressão de modos diferentes, pois “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela.” (SAVIANI, 2013 , p. 52).

No próximo capítulo, descrevo o meu percurso como professora na docência II, especificamente em Araucária/PR, tendo como base as Diretrizes Municipais Curriculares de Araucária (2012) e os planejamentos referenciais de arte (2016).

5 PERCURSOS DE ENSINO DO TEATRO NA DOCÊNCIA II

Em 2011 iniciei meu percurso como professora de arte do Ensino Fundamental II no município de Araucária/PR. Nesse período atuei como professora em diversas escolas, cada ano era designada para uma determinada unidade, e esse processo se estendeu até 2016. Nesse contexto, hoje tenho a consciência de que fui formada dentro de uma concepção histórico crítica, a qual pauta a construção do Currículo e a minha prática pedagógica. “A natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tendo como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social.” (SAVIANI, 2008, p.130). Sobre o currículo, de acordo com as Diretrizes Municipais Curriculares de Araucária, objetiva o “trabalho com o conhecimento sistematizado a partir de uma realidade social, propondo interação entre conteúdo e realidade concreta, visando a transformação da sociedade.” (ARAUCÁRIA, 2012, p.20).

Os conteúdos de 6º a 9º ano atendiam ao currículo vigente, de acordo com as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) e o planejamento referencial (2016). Porém, em 2017 iniciou-se um processo de estadualização do Ensino Fundamental Anos Finais desse município. Como forma de absorver os professores de docência II, que perderiam suas turmas, o secretário de educação Henrique Theobald ampliou a já existente Oficina de Artes/Clube de Ciências, que atendia estudantes em contraturno, na modalidade de educação básica cultural multidisciplinar. A proposta encontrou respaldo no artigo 34 da LDBN, publicado em setembro de 1996 (LDB nº 9394/96, art.24); e na lei nº 3120/2017³⁷, artigo primeiro: “Fica criado o Centro Municipal de Educação Cultural Lucy Moreira Machado - Ensino Multidisciplinar, situado à Avenida Archelau de Almeida Torres, nº 1.411, Jardim Iguaçu, Araucária-PR.” (ARAUCÁRIA, 2017). A legislação prevê a ampliação da jornada escolar do/a estudante. Deste feito foi criado o CMEC – Centro Municipal de Educação Cultural Lucy Moreira Machado – Educação Multidisciplinar. Os cursos ministrados eram: Teatro, Desenho, Produção de Gibi, Contação de Histórias, Língua inglesa, Violão, Reutilizarte, Repórter Cidadão e Gravidez na Adolescência. O público-

³⁷ ARAUCÁRIA. Lei 3.120 de 22 de jun. 2017. Disponível em: <
<https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2017/312/3120/lei-ordinaria-n-3120-2017-cria-o-centro-municipal-de-educacao-cultural-lucy-moreira-machado-ensino-multidisciplinar-2020-06-03-versao-compilada>>. Acesso em 18 de dez. 2021.

alvo se compunha de estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino e, também atendeu estudantes da Rede Estadual, quando havia vaga disponível, em contraturno escolar, o que oportunizava uma educação em tempo integral.

Os cursos estavam concentrados, não só no espaço educacional CMEC, mas também em Unidades Educacionais, escolas que solicitavam um ou mais cursos, dispondo de espaço para realização deles. Os/As profissionais desenvolviam os projetos possibilitando o acesso às crianças da periferia e igualmente foram ofertados aos Adolescentes, vinculados à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), de Araucária. O espaço atendia estudantes advindos da classe média baixa, com idade entre 4 e 60 anos, mas de um modo geral, a demanda estava mais focada para os/as estudantes entre 5 e 17 anos.

A divulgação dos cursos ofertados pelo CMEC era feita no início de cada semestre pelos/as próprios/as professores/as que percorriam as escolas do município, e também era feita pelo site oficial da Prefeitura do Município de Araucária. O/A estudante podia se matricular em contraturno escolar, pois os cursos eram oferecidos manhã e tarde, frequentando o curso escolhido uma vez por semana, podiam se matricular em até dois cursos por semestre. Além disso, eles/as podiam se inscrever repetidas vezes no mesmo curso. Ao término de cada semestre os/as participantes com frequência igual ou superior a 75% da carga horária exigida recebiam certificados de conclusão de curso fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED). O CMEC contava com cerca de 24 professores/as com formações nas diferentes disciplinas do currículo, alguns convidados/as diretamente pela direção e outros/as designados/as.

Por ser professora de docência II e atuar com o Ensino Fundamental II, fui designada para desenvolver um projeto de teatro no CMEC e/ou em uma das Unidades Educacionais que aceitassem ser parceiras desse centro. Ao pensar em um nome para o projeto, inicialmente seria “Teatro-Vida” e em conversa com a pedagoga, que era a diretora do espaço, ficou definido “Vida em Cena”. O projeto era realizado em forma de curso para o contraturno escolar sendo ministrado no período matutino por mim e no vespertino por outra docente. Assim como os demais cursos da instituição, a duração do curso era de um semestre, com encontros de 1h30 que ocorriam uma vez por semana com cada turma.

Em 2017, eu tive ao todo seis turmas, atendendo no espaço CMEC. Em 2018, ministrei o curso com duas turmas no CMEC, duas turmas na Escola Municipal

Professora Silda Sally Wille Ehlke, e duas turmas no Adolescento Industrial vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social. Em 2019, tive quatro turmas no CMEC, duas turmas na Escola Municipal Elírio Alves Pinto e duas turmas no Adolescento Industrial. Esses cursos ofertados em outros espaços também tinham a duração de um semestre e contavam com um encontro de 1h30 por semana.

Ao término de cada semestre havia uma exposição das produções de cada curso, o evento ocorria no CMEC e nas instituições parceiras. A divulgação era feita via bilhetes que os/as estudantes levavam para casa e através dos meios de comunicação locais de Araucária³⁸. Entre os anos de 2017 e 2019, eu e os/as estudantes realizamos várias apresentações.

Em 2019 o curso de teatro ofertava vagas para até 18 estudantes por turma e a faixa etária sempre variou entre 05 e 16 anos, que se dividiam em: teatro I, de 05 a 09 anos; e teatro II, de 10 a 16 anos. O objetivo geral do curso para o teatro I e II era experimentar e explorar as possibilidades cênicas, manifestando senso crítico consciente, adquirindo conhecimento e a superação de limites; permitindo assim, seu desenvolvimento crítico e estético por meio do teatro-educação. Para alcançar tal objetivo foram proporcionadas a sensibilização por meio de jogos teatrais e improvisações teatrais. Nessas propostas eram inclusas sugestões dos/as estudantes, apresentação de diversos textos dramáticos e não dramáticos, criação de textos coletivos, com ênfase em assuntos do interesse do grupo e professores/as, e leituras dramáticas.

Ao final de 2019 foram encerradas as atividades do CMEC. Em 2020 foi sancionada a lei nº 3.621³⁹, que em seu artigo 1º. estabelece: “Fica revogada a Lei Municipal nº 3.120, de 22 de junho de 2017.” (ARAUCÁRIA, 2020). Inicia-se a “Jornada Ampliada”, e assim como o CMEC, conta com o amparo legal no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê: “A jornada escolar no

³⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/educacaoaraucaria/posts/1015345288843022>> Acesso em: 28 out. 2021.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/educacaoaraucaria/posts/537129593331263/>> Acesso em: 28 out. 2021.

Disponível em: <<https://opopularpr.com.br/cmec-lucy-machado-ensino-multidisciplinar-mostra-de-educacao-cultural-cmec/>> Acesso em: 28 out. 2021.

³⁹ ARAUCÁRIA. Lei 3.621 de 03 de jun. de 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2020/362/3621/lei-ordinaria-n-3621-2020-revoga-a-lei-municipal-n-3120-de-22-de-junho-de>> Acesso em 19 de dez. de 2021.

Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996). E dessa forma contemplar a Lei 2.848 ⁴⁰, de 2015, em sua meta: “Ampliar progressivamente a jornada escolar dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, conforme prevê o plano nacional de educação.” (ARAUCÁRIA, 2015). Em 2020 as atividades desenvolvidas em período de contraturno, nessa modalidade de ensino, foram desenvolvidas em duas Unidades Educacionais: Escola Elírio Alves Pinto e Aleixo Grebos. Alguns/algumas professores/as foram designados/as para iniciar essa proposta de ensino em contraturno e outros/as retornaram para as unidades em que ainda havia estudantes do Ensino Fundamental II, e ainda outros/as passaram a atender estudantes do Ensino Fundamental I como suporte pedagógico. Tendo em vista que o processo de estadualização está ocorrendo de maneira gradativa, eu retornei ao ensino regular com aulas de arte para estudantes de 8º e 9º ano.

Com respeito a disciplina de arte do Ensino Fundamental II:

Nos anos finais, o ensino de arte é realizado por professores com formação específica em uma das linguagens da arte, a partir da qual irá aprofundar os conteúdos e relacioná-los com as demais linguagens, buscando a totalidade do conhecimento artístico. (ARAUCÁRIA, 2012, p.99).

Com a formação em uma das quatro linguagens artísticas, a saber: artes visuais, música, dança ou teatro, o/a professor/a pode a partir dela trabalhar as demais linguagens, tendo em vista que cada linguagem tem suas especificidades, cabe a este/a professor/a realizar as conexões possíveis dentro de 2h/aulas semanais. Os conteúdos eram organizados a partir da vivência social do/a estudante, e contemplam as turmas de 6º. a 9º anos. Não há divisão de conteúdo em trimestres ou semestre, o professor tem a liberdade de organizar em seu planejamento como irá abordar cada uma das linguagens artísticas. As práticas em teatro para essas turmas consistiram em jogos e improvisações teatrais, realizados a partir de propostas em acordo com Boal (1991, 1993), Reverbel (1993) e Spolin (2001). As turmas para as quais lecionei no período eram compostas de 20 a 30 estudantes, aproximadamente.

⁴⁰ ARAUCÁRIA. Lei 2.848 de 2015. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr>>. Acesso em 19 dez. de 2021.

Para as turmas de 6º. ano estão previstos no Planejamento Referencial de Arte na versão 2016 os seguintes conteúdos conforme figuras 3 e 4:

FIGURA 3 -PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 6º ANO

Cidade de Araucária Respeito por você		Prefeitura do Município de Araucária Secretaria Municipal de Educação		
PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – VERSÃO 2016				
ESCOLA:		DISCIPLINA: ARTE		
PROFESSOR (A):		TURMA (S): 6º ANO		
OBJETOS DE ESTUDO: MOVIMENTO, SOM, REPRESENTAÇÃO E FORMA		PERÍODO: ANUAL		
OBJETIVO: Promover o acesso aos conhecimentos de arte por meio das diversas manifestações e produções artísticas.				
CONTEÚDOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
			CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
MOVIMENTOS E PERÍODOS: 1º Trimestre - Pre-História - Arte Indígena Brasileira 2º Trimestre - Antiguidade Egípcia - Arte Grega e Romana 3º Trimestre - Arte Africana e Afro-brasileira - Arte Brasileira Dança: Movimento* Elementos: consciência corporal, qualidade do	A partir da compreensão dos diversos aspectos da arte em suas linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), formar um cidadão crítico e participativo, capaz de estabelecer relação entre a arte e o universo que o circunda. Para tanto, indica-se que o professor de Arte, considerando sua formação específica, trabalhe as seguintes linguagens: DANÇA -Exercícios de conscientização corporal, qualidade do movimento e uso do espaço pessoal e global; atividades individuais, em pares e	Equipamento audiovisual, computador, copiladora, projetor, vídeos, imagens, livros, internet, câmera fotográfica, lousa, aparelho celular com uso pedagógico, livro didático, textos complementares, instrumentos musicais, sala apropriada (arejada,	1. Considerando os Conteúdos específicos deste Ano, o(a) aluno(a): 1.1 Identifica o objeto de estudo das artes visuais, da dança, da música e do teatro, bem como os elementos que os constituem; 1.2 Conhece as formas de produção de arte existente; 1.3 Torna-se um apreciador e fruidor da arte;	Trabalhos teóricos (pesquisa, relatórios, resumos, provas, produção de texto, apresentação oral, atividades, exercícios, etc.); Produções artísticas.

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 / CEP: 83702-090 / Araucária / Paraná / Fone: (041) 3614-1400

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 2016.

FIGURA 4 -PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 6º ANO

Cidade de Araucária Respeito por você		Prefeitura do Município de Araucária Secretaria Municipal de Educação		
movimento, uso do espaço; Gêneros: dança erudita, antiga, folclórica, popular e contemporânea. Música: Som* Elementos da Música: melodia, ritmo e harmonia; Elementos Sonoros: altura, densidade, timbre, intensidade e duração; Gêneros: indígena, popular, étnica, folclórica. Teatro: Representação* Elementos: personagem, espaço cênico, texto e elementos sonoros; Gêneros: leitura dramática, tragédia, comédia, tragédia/comédia, circo, pantomima. Artes Visuais: Forma* Elementos formais: linha, plano, volume, superfície, cor; Gêneros: retrato, cenas do cotidiano, cenas históricas. *objetos de estudo das Linguagens das Artes	em grupos; com figurino; com partes do corpo e com o corpo inteiro; com movimentos básicos; coreografias criadas a partir da sua própria referência. MÚSICA -Prática musical: altura, densidade, timbre, intensidade e duração; audição de diferentes padrões sonoros; atividades com variações técnicas (vocal, instrumental e corporal). TEATRO -Jogos teatrais a partir de vivências dos alunos, representações e improvisação com temas propostos; jogos com roteiros pré-estabelecidos; teatro de sombras; exercícios de expressão vocal; exercícios de expressão corporal. ARTES VISUAIS -Composição com linhas, planos, volume, superfície e cor; trabalho com variações técnicas; apreciação de obras de arte: uso de novas tecnologias; apreciação de semelhanças e contrastes; gêneros de pintura; proporção.	iluminada, etc.) Materiais diversos: caderno de desenho, papel sulfite, papel colorido, cartolina, lápis de cor, lápis de cera, pincéis, tinta guache, massa de modelar, cola, régua, lápis preto 6B, DVDs, CDs, revistas, fotocópia, materiais recicláveis, entre outros.	1.4 Relaciona os diferentes períodos e movimentos da produção artística entre si, considerando o cotidiano e a cultura em diferentes espaços e tempos; 1.5 Compreende que através da arte se expressa a visão de mundo; 1.6 Identifica as técnicas empregadas e os materiais utilizados pelos artistas em diferentes períodos da História; 1.7 Produz estruturas artísticas a partir da experiência estética.	

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 / CEP: 83702-090 / Araucária / Paraná / Fone: (041) 3614-1400

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 2016

Nas turmas em que atuei no 6º ano, o trabalho com a linguagem teatral partiu da contextualização histórica envolvendo os períodos e movimentos em acordo com o que prevê o currículo. Para esse enfoque fiz uso de vídeos, imagens e textos, vale dizer que realizava pesquisas para construir esse material. E solicitava pesquisa para os/as estudantes, indicando os locais que deveriam procurar o assunto solicitado bem como algo a mais que eles/as mesmo encontrassem.

Após pesquisarem, os/as estudantes apresentavam oralmente para os/as demais colegas, vale dizer que a apresentação poderia ser feita através de seminário, cena teatral em que um personagem era da época e contava a história a respeito do teatro naquele período, ou quando envolvia um personagem histórico o mesmo era entrevistado sobre o período em questão, por exemplo: uma pessoa do período medieval é entrevistada e conta como foi a história do teatro na época, enfim cada grupo tinha a liberdade para apresentar seu trabalho. Algumas vezes não foi possível trabalhar todo o conteúdo disposto no currículo.

É uma difícil tarefa eleger os conteúdos que serão contemplados na prática escolar, bem como a atenção necessária ao mesmo, correndo o risco de ser uma abordagem superficial. Afirmo que em teatro optei pelos caminhos já trilhados na formação inicial, trabalhando o teatro na Pré-História, Grego, Romano e o Teatro de Arena. A respeito do teatro Africano não tinha ideia de como trabalhar e não o trabalhei, em geral, centralizava a arte africana nas artes visuais, música e dança.

A apreciação se dava através das cenas teatrais que os/as próprios/as estudantes realizavam, a partir de jogos teatrais e improvisações. As propostas teatrais em jogos e improvisações são em acordo com cada turma e sua necessidade, aliando aos elementos básicos da linguagem teatral, tais como expressão corporal e vocal, personagem, espaço cênico. Os temas para as improvisações teatrais eram sugeridos por mim e pelos/as estudantes e envolviam fatos do cotidiano escolar, familiar e da comunidade.

Nas figuras 5 e 6 estão elencados os conteúdos para o 7º. ano de acordo com o Planejamento Referencial de Arte na versão 2016.

FIGURA 5 - PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 7º ANO

Cidade de Araucária Respeito por você		Prefeitura do Município de Araucária Secretaria Municipal de Educação		
PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 2016				
ESCOLA:		DISCIPLINA: ARTE		
PROFESSOR (A):		TURMA (S): 7º ANO		
OBJETOS DE ESTUDO: MOVIMENTO, SOM, REPRESENTAÇÃO E FORMA		PERÍODO: ANUAL		
OBJETIVO: Promover o acesso aos conhecimentos de arte por meio das diversas manifestações e produções artísticas.				
CONTEÚDOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
			CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
MOVIMENTOS E PERÍODOS: 1º Trimestre - Idade Média: Arte Bizantina, Românica, Gótica 2º Trimestre - Renascimento - Arte Brasileira (do Descobrimento ao Barroco Brasileiro) - Barroco Europeu - Rococó 3º Trimestre - Arte Africana e Indígena - Arte Oriental - Arte Popular	A partir da compreensão dos diversos aspectos da arte em suas linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), formar um cidadão crítico e participativo, capaz de estabelecer relação entre a arte e o universo que o circunda. Para tanto, indica-se que o professor de Arte, considerando sua formação específica, trabalhe as seguintes linguagens: DANÇA -Exercícios de conscientização corporal, qualidade do movimento e uso do espaço pessoal e global; atividades individuais, em pares e	Equipamento audiovisual, computador, copiladora, projetor, vídeos, imagens, livros, internet, câmera fotográfica, lousa, aparelho celular com uso pedagógico, livro didático, textos complementares, instrumentos musicais, sala apropriada (arejada,	1. Considerando os Conteúdos específicos deste Ano, o(a) aluno(a): 1.1 Identifica o objeto de estudo das artes visuais, da dança, da música e do teatro, bem como os elementos que os constituem; 1.2 Conhece as formas de produção de arte existente; 1.3 Torna-se um apreciador e fruidor da arte;	Trabalhos teóricos (pesquisa, relatórios, resumos, provas, produção de texto, apresentação oral, atividades, exercícios, etc.); Produções artísticas.

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 / CEP: 83702-090 / Araucária / Paraná / Fone: (041) 3614-1400

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 2016

FIGURA 6 - PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 7º ANO

Cidade de Araucária Respeito por você		Prefeitura do Município de Araucária Secretaria Municipal de Educação		
Dança: Movimento* Elementos: consciência corporal, qualidade do movimento, uso do espaço; Gêneros: dança erudita, antigas, folclórica, popular e contemporânea. Música: Som* Elementos da Música: melodia, ritmo e harmonia; Elementos Sonoros: altura, densidade, timbre, intensidade e duração; Gênero: erudita (de câmara), sacra, étnica. Teatro: Representação* Elementos: personagem, espaço cênico, texto e elementos sonoros; Gêneros: <i>commedia dell'arte</i> e elizabetano. Artes Visuais: Forma* Elementos formais: linha, plano, volume, superfície, cor; Gêneros: cenas do cotidiano, natureza morta, paisagem. *objetos de estudo das Linguagens das Artes	em grupos; com figurino; com partes do corpo e com o corpo inteiro; com movimentos básicos; coreografias criadas a partir da sua própria referência. MÚSICA -Prática musical: altura, densidade, timbre, intensidade e duração; audição de diferentes padrões sonoros; atividades com variações técnicas (vocal, instrumental e corporal). TEATRO -Jogos teatrais a partir de vivências dos alunos, representações e improvisação com temas propostos; jogos com roteiros pré-estabelecidos; teatro de sombras; exercícios de expressão vocal; exercícios de expressão corporal. ARTES VISUAIS -Composição com linhas, planos, volume, superfície e cor; trabalho com variações técnicas; apreciação de obras de arte; uso de novas tecnologias; apreciação de semelhanças e contrastes; gêneros de pintura; proporção.	iluminada, etc.) Materiais diversos: caderno de desenho, papel sulfite, papel colorido, cartolina, lápis de cor, lápis de cera, pincéis, tinta guache, massa de modelar, cola, régua, lápis preto 6B, DVDs, CDs, revistas, fotocópias, materiais recicláveis, entre outros.	1.4 Relaciona os diferentes períodos e movimentos da produção artística entre si, considerando o cotidiano e a cultura em diferentes espaços e tempos; 1.5 Compreende que através da arte se expressa a visão de mundo; 1.6 Identifica as técnicas empregadas e os materiais utilizados pelos artistas em diferentes períodos da História; 1.7 Produz estruturas artísticas a partir da experiência estética.	

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 / CEP: 83702-090 / Araucária / Paraná / Fone: (041) 3614-1400

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 2016

Os conteúdos que trabalhei em turmas de 7º ano relacionados a movimentos e períodos foram: Comédia dell'Arte, Teatro Elizabetano e Teatro Brasileiro. Após explicar o conteúdo, com base em vídeos e textos pesquisados por mim, os/as estudantes realizaram pesquisa e em grupos apresentaram para os/as colegas, optando por exposição através de seminário, cena teatral ou vídeo.

A apreciação foi na recepção das propostas realizadas pelos/as colegas, como plateia ativa e avisada de antemão sobre o que observar em cada atividade proposta, depois conversávamos. As improvisações teatrais também partiam de temas propostos por mim e pelos/as participantes estudantes. As notícias de jornal e da comunidade eram utilizadas como fonte para cenas teatrais.

Realizamos leituras dramáticas de pequenos trechos de textos dramáticos contextualizados no Teatro Elisabetano e criamos pequenos roteiros com base na Comédia dell'Arte.

Vale dizer que os/as estudantes a partir do 7º. Ano, os/as adolescentes, mostram um pouco de resistência em se colocar em cena, muitos preferem trabalhar com a sonoplastia da cena, a maquiagem, ideias para a cena em si e não se apresentar. O processo de convencimento deve acontecer sem traumatizar, no princípio eu era impositiva e com o tempo aprendi a não agir dessa maneira. Ao impor a exposição corre-se o risco de causar um trauma nesse/a estudante que por consequência fará com que ele/a crie repulsa do teatro.

Em relação aos conteúdos listados para o 8º ano (figuras 7 e 8), dentre os períodos e movimentos propostos, coloquei em prática nas minhas aulas: Realismo, Naturalismo, Teatro do Absurdo e Teatro do Oprimido.

FIGURA 7– PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 8º ANO

		Prefeitura do Município de Araucária Secretaria Municipal de Educação		
PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 2016				
ESCOLA:		DISCIPLINA: ARTE		
PROFESSOR (A):		TURMA (S): 8º ANO		
OBJETOS DE ESTUDO: MOVIMENTO, SOM, REPRESENTAÇÃO E FORMA		PERÍODO: ANUAL		
OBJETIVO: Promover o acesso aos conhecimentos de arte por meio das diversas manifestações e produções artísticas.				
CONTEÚDOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
			CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
MOVIMENTOS E PERÍODOS: 1º Trimestre - Neoclassicismo - Romantismo - Realismo - Impressionismo 2º Trimestre - Expressionismo - Fauvismo - Cubismo 3º Trimestre - Arte Brasileira Moderna - Arte <i>Nai</i> - Arte Africana e Indígena	A partir da compreensão dos diversos aspectos da arte em suas linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), formar um cidadão crítico e participativo, capaz de estabelecer relação entre a arte e o universo que o circunda. Para tanto, indica-se que o professor de Arte, considerando sua formação específica, trabalhe as seguintes linguagens: DANÇA -Exercícios de conscientização corporal, qualidade do movimento e uso do espaço pessoal e global; atividades individuais, em pares e	Equipamento audiovisual, computador, copiadora, projetor, vídeos, imagens, livros, internet, câmera fotográfica, lousa, aparelho celular com uso pedagógico, livro didático, textos complementares, instrumentos musicais, sala apropriada (arejada,	1. Considerando os Conteúdos específicos deste Ano, o(a) aluno(a): 1.1 Identifica o objeto de estudo das artes visuais, da dança, da música e do teatro, bem como os elementos que os constituem; 1.2 Conhece as formas de produção de arte existente; 1.3 Torna-se um apreciador e fruidor da	Trabalhos teóricos (pesquisa, relatórios, resumos, provas, produção de texto, apresentação oral, atividades, exercícios, etc.); Produções artísticas.

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 / CEP: 83702-090 / Araucária / Paraná / Fone: (041) 3614-1400

FONTE: Planejamento Referencial. Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 2016.

FIGURA 8 – PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 8º ANO

		Prefeitura do Município de Araucária Secretaria Municipal de Educação	
Dança: Movimento* Elementos: consciência corporal, qualidade do movimento, uso do espaço; Gêneros: dança erudita, antiga, folclórica, popular e contemporânea.			
Música: Som* Elementos da Música: melodia, ritmo e harmonia; Elementos Sonoros: altura, densidade, timbre, intensidade e duração; Gênero: popular, erudita, étnica.			
Teatro: Representação* Elementos: personagem, espaço cênico, texto e elementos sonoros; Gêneros: teatro do absurdo, do oprimido e naturalista.			
Artes Visuais: Forma* Elementos formais: linha, plano, volume, superfície, cor; Gêneros: paisagem, natureza morta, retrato, cenas do cotidiano. *objetos de estudo das Linguagens das Artes			
em grupos; com figurino; com partes do corpo e com o corpo inteiro; com movimentos básicos; coreografias criadas a partir da sua própria referência.		iluminada, etc.)	
MÚSICA -Prática musical: altura, densidade, timbre, intensidade e duração; audição de diferentes padrões sonoros; atividades com variações técnicas (vocal, instrumental e corporal).		Materiais diversos: caderno de desenho, papel sulfite, papel colorido, cartolina, lápis de cor, lápis de cera, pincéis, tinta guache, massa de modelar, cola, régua, lápis preto 6B, DVDs, CDs, revistas, fotocópia, materiais recicláveis, entre outros.	
TEATRO -Jogos teatrais a partir de vivências dos alunos, representações e improvisação com temas propostos; jogos com roteiros pré-estabelecidos; teatro de sombras; exercícios de expressão vocal; exercícios de expressão corporal.		arte; 1.4 Relaciona os diferentes períodos e movimentos da produção artística entre si, considerando o cotidiano e a cultura em diferentes espaços e tempos; 1.5 Compreende que através da arte se expressa a visão de mundo; 1.6 Identifica as técnicas empregadas e os materiais utilizados pelos artistas em diferentes períodos da História; 1.7 Produz estruturas artísticas a partir da experiência estética.	
ARTES VISUAIS -Composição com linhas, planos, volume, superfície e cor; trabalho com variações técnicas; apreciação de obras de arte; uso de novas tecnologias; apreciação de semelhanças e contrastes; gêneros de pintura; proporção.			

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 / CEP: 83702-090 / Araucária / Paraná / Fone: (041) 3614-1400

FONTE: Planejamento Referencial. Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 2016

Esses movimentos e períodos foram estudados a partir de contextualização histórica, apresentações de pesquisas solicitadas aos/as estudantes. Foram trabalhadas leituras dramáticas de textos do teatro do absurdo e a escolha de textos baseados em notícias de jornal, transformando as notícias em cenas teatrais. Contextualizando com o Teatro do Absurdo e Teatro do Oprimido. Os jogos e improvisações teatrais também foram embasados nos autores já citados, a saber: Boal (1991, 1993), Reverbel (1993) e Spolin (2001).

O trabalho realizado com as turmas de 9º ano, de acordo com os conteúdos elencados nas figuras 9 e 10, envolvia Performance, Teatro dança, Teatro pobre e Intervenção urbana. Desse conjunto de períodos e movimentos não foi desenvolvido em sala o Teatro pobre.

FIGURA 9 – PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 9º ANO



PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 2016

ESCOLA:	DISCIPLINA: ARTE
PROFESSOR (A):	TURMA (S): 9º ANO
OBJETOS DE ESTUDO: MOVIMENTO, SOM, REPRESENTAÇÃO E FORMA	PERÍODO: ANUAL
OBJETIVO: Promover o acesso aos conhecimentos de arte por meio das diversas manifestações e produções artísticas.	

CONTEÚDOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
			CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Movimentos e Períodos: 1º Trimestre - Abstracionismo - Futurismo - Dadaísmo - Surrealismo 2º Trimestre - Pop Art - Op Art - Arte Contemporânea (performance, instalação, etc.) - Arte Conceitual 3º Trimestre - Indústria Cultural (Fotografia,	A partir da compreensão dos diversos aspectos da arte em suas linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), formar um cidadão crítico e participativo, capaz de estabelecer relação entre a arte e o universo que o circunda. Para tanto, indica-se que o professor de Arte, considerando sua formação específica, trabalhe as seguintes linguagens: DANÇA -Exercícios de conscientização corporal, qualidade do movimento e uso do espaço pessoal e global; atividades individuais, em pares e	Equipamento audiovisual, computador, copiadora, projetor, vídeos, imagens, livros, internet, câmera fotográfica, lousa, aparelho celular com uso pedagógico, livro didático, textos complementares, instrumentos musicais, sala apropriada (arejada,	1. Considerando os Conteúdos específicos deste Ano, o(a) aluno(a): 1.1 Identifica o objeto de estudo das artes visuais, da dança, da música e do teatro, bem como os elementos que os constituem; 1.2 Conhece as formas de produção de arte existente; 1.3 Torna-se um apreciador e fruidor da	Trabalhos teóricos (pesquisa, relatórios, resumos, provas, produção de texto, apresentação oral, atividades, exercícios, etc.); Produções artísticas.

FIGURA 10 – PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARTE – 9º ANO

				
Cidade de Araucária		Prefeitura do Município de Araucária		
Respeito por você		Secretaria Municipal de Educação		
<p>Cinema, Publicidade, Música Engajada, Música Popular Brasileira e outros)</p> <p>- Intervenção Urbana</p> <p>- Movimento Hip Hop: RAP (<i>Rythm And Poetry</i>), <i>Graffiti</i>, Dança de Rua (ou <i>Break Dance</i>), cultura DJ (<i>Disk Jockey</i>)</p> <p>Dança: Movimento*</p> <p>Elementos: consciência corporal, qualidade do movimento, uso do espaço;</p> <p>Gêneros: dança erudita, antigas, folclórica, popular e contemporânea.</p> <p>Música: Som*</p> <p>Elementos da Música: melodia, ritmo e harmonia;</p> <p>Elementos Sonoros: altura, densidade, timbre, intensidade e duração;</p> <p>Gênero: popular, erudita.</p> <p>Teatro: Representação*</p> <p>Elementos: personagem, espaço cênico, texto e elementos sonoros;</p> <p>Gêneros: Teatro do absurdo, do oprimido, invisível.</p>	<p>em grupos; com figurino; com partes do corpo e com o corpo inteiro; com movimentos básicos; coreografias criadas a partir da sua própria referência.</p> <p>MÚSICA</p> <p>-Prática musical: altura, densidade, timbre, intensidade e duração; audição de diferentes padrões sonoros; atividades com variações técnicas (vocal, instrumental e corporal).</p> <p>TEATRO</p> <p>-Jogos teatrais a partir de vivências dos alunos, representações e improvisação com temas propostos; jogos com roteiros pré-estabelecidos; teatro de sombras; exercícios de expressão vocal; exercícios de expressão corporal.</p> <p>ARTES VISUAIS</p> <p>-Composição com linhas, planos, volume, superfície e cor; trabalho com variações técnicas; apreciação de obras de arte; uso de novas tecnologias; apreciação de semelhanças e contrastes; gêneros de pintura: proporção.</p>	<p>iluminada, etc.)</p> <p>Materiais diversos: caderno de desenho, papel sulfite, papel colorido, cartolina, lápis de cor, lápis de cera, pincéis, tinta guache, massa de modelar, cola, régua, lápis preto 6B, DVDs, CDs, revistas, fotocópia, materiais recicláveis, entre outros.</p>	<p>arte;</p> <p>1.4 Relaciona os diferentes períodos e movimentos da produção artística entre si, considerando o cotidiano e a cultura em diferentes espaços e tempos;</p> <p>1.5 Compreende que através da arte se expressa a visão de mundo;</p> <p>1.6 Identifica as técnicas empregadas e os materiais utilizados pelos artistas em diferentes períodos da História;</p> <p>1.7 Produz estruturas artísticas a partir da experiência estética</p>	

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 / CEP: 83702-090 / Araucária / Paraná / Fone: (041) 3614-1400

FONTE: Planejamento Referencial. Secretaria Municipal de Educação de Araucária, 2016.

Após a explicação dos conteúdos os/as estudantes eram orientados/as a pesquisar e apresentar suas pesquisas, conforme as turmas anteriores, com a opção por seminário, cena teatral ou vídeo. Em relação aos elementos do teatro, estes foram explorados por meio de jogos e improvisações teatrais, assuntos relacionados ao cotidiano foram os temas utilizados nas improvisações, assim como textos dramáticos e não dramáticos, como notícias trazidas pelos/as estudantes e por mim.

Na sequência passo a falar da proposta realizada com um dos grupos de teatro que participaram dos dois semestres de 2019, que exemplifica como se reverbera minha trajetória como professora e mulher negra em minha prática pedagógica no teatro, através do drama colocando em cena uma educação antirracista, pois, no ensino escolar, a ERER ficava restrita apenas às artes visuais, música e dança. Essa proposta de teatro teve como principais autores da área do teatro Boal (1991, 1993, 2009), Cabral (2006) e Desgranges (2017); na área pedagógica Freire (2011, 2013) e na área da educação para as relações étnico-raciais Almeida (2018), Gomes (2003, 2005, 2019), Dias (2005), Devulsky (2021b), Xavier (2020) e Ribeiro (2019).

5.1 PROJETO VIDA EM CENA: UMA PROPOSTA COLETIVA EM AÇÃO NO ENSINO DO TEATRO EM CONTRATURNO

A arte não deve continuar encerrada em museus, teatros e salas de concerto para visitas de fim de semana, pois é necessária em todas as atividades humanas, no trabalho, no estudo e no lazer. Não deve ser atributo de eleitos: é condição humana. Não é maquiagem na pele: é sangue que corre em nossas veias. (BOAL, 2009, p.94)

Boal (1991) e Freire (2013) defendem uma educação emancipatória e que seja feita juntamente com os/as estudantes e não para os/as estudantes, dessa forma ela será significativa e capaz de mobilizar importantes reflexões e ações. Na pedagogia freiriana o tema gerador é a premissa para uma educação emancipatória que possa ser: “[...] conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno deles.” (FREIRE, 2013, p.125). Ao propor e trabalhar com o tema racismo e antirracismo, pude perceber a concepção de cada estudante a respeito do assunto e a partir de suas ponderações realizamos pesquisas para ampliar o conhecimento mútuo, no sentido que aprendemos juntos.

Após uma conversa sobre qual tema seria base para nosso trabalho os/as estudantes citaram alguns que já havíamos desenvolvido nos semestres anteriores, então eu propus trabalharmos com racismo e antirracismo. Essa proposta foi feita aos/às estudantes do grupo de teatro II em 2019, esta era uma das quatro turmas atendidas por mim no CMEC. Destaco que estes/as estudantes frequentavam o curso de teatro desde o 1º semestre de 2019 e já estavam familiarizados com os jogos e exercícios propostos por Boal (1993), em que questões sociais, familiares e raciais foram abordadas de maneira crítica. Em 2019, o grupo era composto de 6 integrantes com idades entre 10 e 16 anos, composto por três meninas, sendo duas brancas e uma negra, e três meninos sendo dois negros e um branco, entretanto, dois meninos tiveram que desistir no percurso, permanecendo um menino negro.

O conjunto de atividades propostas em 2019 e que foi analisada nesse trabalho envolveu 22 aulas, a saber: conversa inicial (1 aula) – perguntas disparadoras do tema que seria a fase que trata do contexto social em acordo com Cabral (2006); jogos teatrais (2 aulas): “Teatro-imagem” - (BOAL, 1991, p.155) também intitulado “Variações da escultura” (BOAL, 1993, p.53)” e “Quebra de repressão” (Boal, 1991, p.173) ligados aos episódios que compõem o processo em drama (CABRAL, 2006);

conversa e reflexões com base nas pesquisas realizadas envolvendo texto e audiovisuais (4 aulas), momento ligado também à fase contexto social do drama, em que as experiências dos/as estudantes e as pesquisas são a mola propulsora que direciona a pesquisa (CABRAL, 2006); elaboração do texto dramático e sonoplastia (5 aulas), parte que inclui o pré-texto como coloca Cabral (2006) ao tratar da etapa denominada processo do drama; leitura dramática (2 aulas); improvisações com base no texto dramático produzido (2 aulas); ensaio de acordo com o texto dramático coletivo (6 aulas).

No ano de 2019, após se apresentarem para a comunidade composta por pais, familiares e amigos de estudantes que frequentaram os cursos do CMEC, a apresentação aconteceu no espaço onde foi ministrado o curso, também se apresentaram na UFPR no Primeiro Seminário do ErêYá. Para essa apresentação conversei com o grupo de estudantes e falei sobre a oportunidade e a proposta foi aceita com entusiasmo. Fiz a inscrição para o evento como participante com apresentação de trabalho, na qual enviei um relato da nossa experiência. Ao receber a devolutiva de aceite, realizamos mais um ensaio e, com a autorização e acompanhamento dos pais e apoio do CMEC e SMED nos apresentamos no dia 27 de novembro de 2019⁴¹.

5.1.1 Alguns aspectos do drama na educação antirracista

A proposta teatral foi realizada através de alguns aspectos do drama tendo como teórico Boal, com a poética do Teatro do Oprimido (1991) e a Estética do Oprimido (2009), e Cabral (2006). De acordo com Boal (1991, p. 135), com o Teatro do Oprimido há a possibilidade de trilhar “caminhos pelos quais o povo reassume sua função protagônica no teatro e na sociedade”. Ao ser protagonista, os/as estudantes tiveram a oportunidade de expor suas ideias em relação ao tema proposto, discutir as pesquisas realizadas, bem como construíram o texto coletivamente e colocaram em cena as pesquisas que realizamos a partir das ideias do grupo, que envolvem

⁴¹ Profissionais da educação de Araucária e estudantes do CMEC participam do I Seminário do ErêYá na UFPR. Disponível em: <<https://www.facebook.com/educacaoaraucaria/posts/1015345288843022>>. Acesso em: 28 out. 2021

questões pertinentes a educação para as relações étnico-raciais que é o caminho para colocarmos em prática uma educação antirracista.

O protagonismo do/a estudante é ponto em comum entre a proposta de Freire (2011) e Boal (1991). Ambos defendem a leitura de mundo como parte essencial do processo educativo com foco na emancipação e autonomia do sujeito. Essa leitura de mundo deve ser o ponto de partida para a ampliação do conhecimento:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. (FREIRE, 2011, p.107).

Nesse aspecto a prática educativa se dá a partir do que o/a estudante tem de conhecimento, sua vivência, ou seja, sua realidade e como ele/a a percebe, este é o ponto de partida para a ampliação desse conhecimento, ao instigar o/a estudante nesse percurso e sobretudo percorrendo junto com ele/a em uma relação dialógica e dialética.

Para que o/a estudante possa realizar a leitura de mundo, ele/a mobiliza o que Boal (2009) chama de “pensamento sensível” e o “pensamento simbólico” que são integrantes do raciocínio, pensamentos de igual valor no aspecto educativo emancipatório. Quando não há esse processo o autor diz que ocorre o “analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escritura, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal Invasão dos Cérebros!”. (BOAL, 2009, p.15). A educação estética, como a proposta pelo autor, é capaz de possibilitar uma leitura crítica da sociedade. Tendo em vista que nossa sociedade brasileira é forjada no racismo estrutural, e que causa a relação entre opressor e oprimido, há que se fazer algo a respeito:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2018, p.40).

A estética do oprimido pode ser uma das formas de desvelar o racismo e adotar ações antirracista. Entende-se por estética, com base no conceito de Boal (2009), tudo que passa por nossos sentidos, o que vemos e ouvimos, nesse sentido somos bombardeados por imagens e sons que reforçam a estrutura racista com a qual nos deparamos. Portanto, é importante propor aos/as estudantes atentar-se ao que lhe é servido pelos meios de comunicação de massa e mídia, bem como o que eles/as recebem também na escola. “As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, certo, mas, por onde penetram essas ideias? Pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores!”. (BOAL, 2009, p.15). Podemos nos apropriar desses meios e propor uma estética diferente e que promova ações antirracistas.

Na fase inicial que corresponde ao contexto social do drama (CABRAL, 2006), propus ao grupo, composto inicialmente por 6 participantes, o tema racismo e antirracismo para nosso trabalho. Ao receber a aprovação dos/as estudantes, solicitei que erguesse a mão quem se identificava como negro ou negra, apenas eu ergui a mão. Entre os/as estudantes presentes havia dois alunos negros e uma aluna negra. Na sequência realizei as seguintes perguntas: 1) O que é racismo? 2) Você percebe ações racistas em seu cotidiano?

Sobre a primeira pergunta: O que é racismo? Abaixo lê-se as colocações de alguns alunos/as sobre a pergunta realizada:

Aluno A, 10 anos: Racismo é o que minha família fez com o meu pai. Ele era a pessoa com pele mais escura na família e não se sentia aceito. Certa vez em uma fotografia com a família, ele raspou a sua imagem e deixou branco, ao mostrar a imagem para seu pai, este disse que desse jeito ele tinha ficado bem melhor [...].

Aluna B, 13 anos: É preconceito contra negros, diminuí-los, excluí-los, fazendo muitas coisas maldosas apenas por eles serem negros e diferentes.

Aluno C, 12 anos: É uma forma de zombar ou xingar a pele ou nação da pessoa. Os que sofrem mais o racismo são os negros.”

Aluna D, 11 anos: É quando alguém exclui o outro das brincadeiras, por ser de uma raça diferente.

Aluna E, 10 anos: É quando uma pessoa chama um afrodescendente de preto, macaco etc. O preconceito causa a exclusão, por exemplo ao se recusar fazer um grupo com um aluno negro. [...]

Aluno F, 16 anos: Racismo é você maltratar uma pessoa por causa de sua cor de pele.

Com relação às respostas da primeira pergunta, pude notar que os alunos e as alunas relacionaram o racismo às ações de preconceito e discriminação racial, ao relacionar a exclusão e inferiorização do indivíduo por conta de seu tom de pele. Nas

falas dos/as estudantes percebi que compreendiam o racismo como hostilidade em relação às pessoas de pele escura e com fenótipos negroides. Esta percepção dos estudantes se relaciona à definição de racismo individual:

Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma 'irracionalidade' a ser combatida no campo jurídico por meio de ações civis - indenizações por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de 'racismo', mas somente de 'preconceito', a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. (ALMEIDA, 2018, p. 28)

Nessa concepção em que há ataques diretos de pessoas brancas contra negras e até mesmo de um grupo de pessoas brancas contra as negras, a ação racista é vista apenas como uma questão comportamental. Segundo o autor, essa concepção “por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos.” (ALMEIDA, 2018, p.29). Esta concepção também está relacionada com o que nos conceitua 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. (GOMES, 2005, p.52).

A violência relacionada ao comportamento racista advém da observação do corpo negro, o simples fato deste existir e ocupar um espaço. E essa concepção de racismo trazida pelos/as estudantes mostram esse ponto de vista.

O aluno A relata o racismo no ambiente familiar, onde um filho é rejeitado pelo pai devido ao seu tom de pele, e a dor que isso causa, ao ver que seu pai o acha mais aceitável quando vê sua fotografia raspada e sua imagem embranquecida. Neste caso vemos a vítima do racismo tentando se embranquecer para ser aceito. Situação similar a essa é retratada por Kilomba (2019) ao discorrer sobre o racismo no ambiente familiar: “Outro aspecto levantado nesta passagem é como o sujeito negro se encontra a se identifica com a branquitude, porque as imagens de pessoas negras não são positivas”. (KILOMBA, 2019, p.127).

Na concepção de Almeida (2018), a relação familiar é fruto da normalidade que está implícita no racismo como estrutura da sociedade.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2018, p.39).

É preciso ter o pensamento crítico ao analisar essas formas como o racismo é reproduzido na sociedade como norma, o que vai muito além de considerar apenas como uma questão moral. Essa questão passa pela construção da identidade.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p.44).

Embora não seja possível generalizar, muitas vezes na família não há a construção de uma identidade negra positiva, penso que seja porque a própria família não teve essa oportunidade. Então, o papel da escola é de extrema importância, ao oportunizar o conhecimento no sentido de construir sua identidade pelo prisma da autoestima. Essa ação se faz necessária pois o padrão de beleza e poder ainda é direcionada às pessoas brancas, como afirma Xavier (2020):

A imposição das estéticas da branquitude sobre pessoas negras destrói a sua autoestima e as priva do prazer de viver sob a própria pele. Isso estimula tentativas de se encaixar nesse padrão de beleza imposto pela branquitude e, até mesmo, o desejo de mudar a pigmentação da pele! (XAVIER, 2020, p. 41).

A construção da identidade é um desafio, em especial quando nos privam de nossa humanidade. Na fala da aluna E, ela afirma que racismo se refere a chamar uma pessoa negra de macaco, o que deixa claro o ato de animalização e desumanização. Isso ressalta a humanidade branca em oposição ao não humano negro, “Por um lado, a fantasia grotesca de nos classificar como macacos revela a necessidade de nos impor a condição de inferiores – não humanos”. (KILOMBA, 2019, p.93). Através desse ato de violência as pessoas com pele negra acabam por ser privadas dos direitos que são comuns aos considerados humanos, que como norma

são as pessoas brancas, além do desconforto e trauma em relação a própria aparência e destruição da autoestima.

Na mesma fala a aluna E coloca como algo pejorativo o referir-se a uma pessoa como “preto”, o que denota a concepção de ofensa. Vale lembrar que ao não termos como padrão a beleza negra, embora tenhamos um certo avanço nesse sentido, há a procura pela beleza ao tentar se embranquecer e se afastar do que o caracteriza como negro/a ou preto/a.

Esse é mais um motivo para continuar a se trabalhar a autoestima negra, ressignificando o termo preto e negro, através da história e cultura africana e afro-brasileira. Assim, ao ser confrontado com essa violência, os/as estudantes negros/as podem estar bem alicerçados/as em uma identidade positiva e nela encontrar os meios para se defender de tais atos racistas, ressignificando o termo preto de algo depreciativo a algo apreciado. Neste sentido, é a reelaboração da estética única, repensar o padrão único de beleza que nos é exposto, desconstruindo as imagens impostas de que a beleza é apenas algo atribuído a pessoas brancas e perceber a beleza das diversas tonalidades de pele negra.

Como diz Boal (1991), o teatro pode organizar a vida social, promover a distância estética e, assim, perceber “o que de perto se ofusca”. Ao trabalhar uma educação antirracista através do teatro os/as estudantes tiveram a oportunidade de perceber o racismo e suas mazelas, para além de perceber, propor formas de combater o mesmo.

Referente à segunda questão, sobre a percepção dos alunos a respeito de ações racistas, eles relataram que:

Aluno A, 10 anos: Percebo o racismo dentro da minha família. [...]

Aluna B, 13 anos: Percebo. Tem pessoas que fazem sem querer, outras que fazem por maldade mesmo. Em minha escola, um professor foi racista com um colega meu, que é negro. Ele estava conversando muito, então o professor chamou sua atenção e ele não parou. O professor disse: ‘um grafite desse é só pegar a borracha e apagar’, se referindo a cor de pele do meu amigo. Então eu e outros amigos orientamos nosso colega para denunciar o ocorrido, mas ele não quis. Em outra ocasião este mesmo colega ao jogar bola foi xingado de preto fedido, por outro aluno, no meio do jogo. E novamente se calou ao falarmos para ele se defender e contar para a pedagoga e a diretora. [...]

Aluno C, 12 anos: Vejo na comunidade, policiais são racistas e matam pessoas negras. Vejo isso em jornal, onde julgam a aparência negra ameaçadora comparando a ladrão.

Aluno D, 11 anos: Não, se acontece, eu não vi.

Aluna E, 10 anos: Na escola um colega chama o outro de preto e macaco. Não lembro quantas vezes isso já ocorreu.

Aluno F, 16 anos: Estudo na sala da aluna B e presenciei o professor e os colegas praticando racismo contra nosso amigo que é negro. Também falei para ele que racismo é crime e que ele tinha que se defender. Eu seria sua testemunha, mas ele não quis se defender.

Pela narrativa dos/as alunos/as ficou evidente que atitudes racistas fazem parte de seu cotidiano: na família, na escola e na comunidade. Entretanto, uma aluna disse que nunca percebeu uma situação de racismo, vale ressaltar que essa estudante é negra, embora só tenha se descoberto negra no decorrer de nosso trabalho, essa descoberta da identidade ocorreu com outros dois estudantes também no decorrer da proposta pedagógica durante o curso de teatro. Saliento que eu me identifiquei perante os estudantes como negra, embora não tivesse tanta certeza de minha identidade, devido ao fato de não ter a pele retinta, como vim a adquirir na disciplina do mestrado intitulada “Educação e relações étnico-raciais”, em 2019. A categoria negro é composta dos denominados de pretos e pardos:

Num país como o Brasil, que estruturou sua modernidade a partir do processo de embranquecimento como uma das estratégias para o extermínio da população negra, os movimentos negros no final do século 20 obtiveram uma grande conquista ao construir a categoria “negro” agregando “pretos” e “pardos”, enfrentando a pulverização racial que propositalmente reduzia a presença da população negra como um contingente significativo, que, aliás, é maioria na formação da população brasileira. (DEVULSKY, 2021b, p.38).

Foi uma conquista dos movimentos negros a junção de pretos e pardos, ou seja, não brancos, na categoria denominada negros. Ao nos reconhecermos como negros e negras, com as diferentes tonalidades de pele negra, podemos construir nossa identidade e sair de um não-lugar, sabendo que somos mais da metade da população brasileira. Além disso, perceber situações de racismo que ocorrem em nosso cotidiano, e, dessa forma, nos conscientizar de atitudes e amparos legais que possam nos proteger dessa violência auxilia a sair deste não-lugar. Digo isso porque muitas situações que aconteceram comigo, e que hoje identifico como atitudes racistas, quando ocorreram não consegui identificar por conta de não ter a consciência de minha identidade negra.

Em relação ao que nos relatou a aluna B, sobre o caso de racismo sofrido por um colega de sala, por parte do professor e de colegas, e que até mesmo incentivou a vítima a realizar a denúncia da agressão ao setor pedagógico, o aluno não o fez e não se defendeu. O aluno F reiterou a fala da aluna B e fez parte do apoio e incentivo à defesa, mostrando que identificam ações racistas e sabem que algo precisa ser feito

a respeito, mas, mesmo assim, a ação na opinião deles deveria partir da própria vítima.

Neste caso vale refletir na inação causada pela agressão que mexe com o lado psicológico da vítima. Na ocasião não soube falar isso para os/as estudantes e hoje poderia orientá-los/as que para além de confortar e incentivar a vítima, eles/as poderiam ter tomado a ação de comunicar à equipe pedagógica da escola sobre as ações racistas que presenciaram, tanto em relação aos professores quanto em relação aos outros colegas, tendo em vista que racismo é crime. Neste caso, quando se deparassem com outra situação similar saberiam como agir. Sobre essa questão Gomes (2005) menciona sobre a necessidade da reeducação para as relações étnico raciais no âmbito de toda a sociedade, incluindo nós professores e professoras, e nossas famílias. Se o professor citado pelos estudantes houvesse adotado uma reeducação para as relações étnico-raciais, providência prevista na Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e que deveria estar implementada na prática pedagógica dos profissionais da educação, no Brasil inteiro, provavelmente não teria agido da forma como agiu. Sobre a nova redação da LDB 9394/96:

O primeiro parágrafo do artigo 26 da nova lei explicita que o conteúdo programático a ser desenvolvido pelas escolas no cumprimento da mesma deverá incluir o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Esse é mais um desafio proposto não só para os professores, mas também para os centros de formação de professores. O que sabemos sobre história e cultura afro-brasileira? O que sabemos sobre história da África? Como não reproduzir leituras e discussões estereotipadas sobre o negro e sua cultura? Que temas deveremos privilegiar dentro do vasto campo de estudo sobre a cultura afro-brasileira? São questionamentos novos que os docentes e os cursos de formação de professores começarão a fazer. (GOMES, 2003, p.181).

Ainda nessa perspectiva, a autora fala sobre a relação do corpo, cultura e identidade negra, assuntos que fazem parte do aprendizado do/a professor/a para a educação das relações étnico-raciais. Essa escrita foi produzida no ano da implementação da lei, cujo texto foi modificado uma vez mais quando foi promulgada a Lei nº 11.645/2008, para regulamentar também o ensino de cultura indígena. No

entanto, passados dezoito anos da primeira lei, ainda devemos nos fazer as mesmas perguntas propostas por Gomes (2003).⁴² A partir de nossas respostas, professores devem se debruçar em busca de conhecimento para embasar a prática educativa.

O racismo causa a disparidade da aplicação da lei na prática educativa de algumas escolas. A exemplo da informação que os/as estudantes trouxeram, a atitude do professor mostrou o oposto de uma educação antirracista. Isto é muito sério porque o/a professor/a deveria cumprir o papel de dar exemplos positivos no ambiente escolar. Se ele ou ela é o/a primeiro/a a agir com discriminação racial, encoraja os demais estudantes a seguirem seu exemplo negativo. Foi importante perceber que os estudantes que relataram a atitude do professor não compactuaram com seu proceder e ficaram ao lado do colega, mesmo não o tendo denunciado à direção, provavelmente com medo de represália.

O aluno C disse que percebe o racismo na ação de policiais em relação a pessoas negras e destacou que, em virtude do tom de pele são considerados uma ameaça e julgados como ladrões. Enfatizou que vê isso frequentemente nos noticiários. Quanto a essa afirmação vamos nos reportar ao que escreveu Devulsky (2021), a autora diz que nosso imaginário é inundado de imagens e concepções do negro/a em papéis marginalizados e subalternizados através dos filmes, tv e jornais, as posições de poder são ocupadas pelas pessoas brancas, o policial faz parte da sociedade e foi afetado por essas imagens negativas.

A polícia militarizada do Brasil não poderia ser uma instituição ao abrigo do racismo; ao contrário, ela é um dos vetores mais mortais da sua reprodução nas ruas. O racismo presente nos quartéis, em formações que colocam o perfil negro como alvo preferencial, em investigações sobre faltas deontológicas que não culminam em penas, constitui, especialmente, um exemplo clarividente de como um problema estrutural não pode ser coibido parcialmente. (DEVULSKY, 2021b, p.74).

⁴² Estudos recentes realizados por Margarida Gandara Rauen e Keila de Oliveira (2021) constata o trabalho precário com relações étnico-raciais na educação básica, impacto da não valorização das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na formação inicial de professores, um retrocesso em relação a avanços alcançados anteriormente: “constatamos a minimização das temáticas étnico-racial e de gênero na CNE/CP nº 2/2019, em detrimento de valores antirracistas e anti-sexistas evidenciados com maior clareza na CNE/CP nº 2/2015.” (OLIVEIRA; RAUEN, 2021, p.4).

Em uma sociedade cuja estrutura é racista, as instituições quando não adotam atitudes antirracistas, que passam pela educação para as relações étnico-raciais, acabam por perpetuar o racismo.

Ao término de nossa conversa inicial, que durou todo o período da aula, propus aos/as estudantes realizarmos pesquisas relacionadas aos rumos que a conversa nos levou. A pesquisa que realizamos foi sobre racismo, preconceito, escravidão, autoestima de pessoas negras e identidade negra. Como nosso encontro acontecia uma vez por semana, criamos um grupo de *WhatsApp*, através do qual eu postei fontes de pesquisas para eles acessarem, além disso, poderiam postar algo que encontrassem e considerassem pertinente para falarmos a respeito. Cada estudante deveria acessar e realizar a leitura prévia para conversarmos em nosso terceiro encontro.

Em nosso segundo e terceiro encontro realizamos dois exercícios teatrais: “Teatro-imagem” (BOAL, 1991, p.155) ou “Variações da escultura” (BOAL, 1993, p.53) e “Quebra de repressão” (Boal, 1991, p.173). As duas atividades teatrais foram embasadas nas respostas às duas questões introdutórias desse trabalho.

Pela proposta do “Teatro-imagem” (BOAL, 1991, p.155) ou “Variações da escultura” (BOAL, 1993, p.53), os/as estudantes foram orientados/as a criar uma imagem que representasse sua resposta à pergunta: “o que é racismo?” Eles/as deveriam criar uma imagem/escultura que mostrasse sua resposta à pergunta acima. A escultura deveria ser feita modelando o corpo dos/as colegas, utilizando até três estudantes. Ao realizar a imagem não poderiam falar com os/as colegas enquanto os/as esculpia, no máximo poderiam mostrar com seu corpo o que gostariam de ver em sua escultura, atentos aos mínimos detalhes, inclusive a fisionomia.

O primeiro que criou a imagem foi o aluno A, autor da resposta que nos informa a atitude racista de seu avô para com seu pai. Após a imagem pronta, os/as demais estudantes puderam expressar sua opinião, relacionada à correspondência entre a imagem criada e a resposta que o escultor deu à pergunta bem como sua opinião em relação ao assunto. Quando houve discordância, os que observaram a imagem criada puderam, um de cada vez, intervir na escultura sem falar, tocando o corpo dos/as colegas reestruturando a imagem.

Após essa etapa, a pessoa que criou a escultura real, reorganizou a escultura em acordo com o que seria o ideal. Novamente os/as estudantes puderam intervir e

modificar a escultura para alcance de sua imagem ideal, em acordo com suas definições do ideal.

No terceiro momento, os/as estudantes realizaram a transição do real para o ideal, ou seja, um/a estudante iniciou a escultura com o corpo dos colegas mostrando como chegar à imagem ideal. Novamente os/as demais colegas puderam dar sua opinião, interferindo na escultura. Após esse processo conversamos sobre as soluções que cada estudante propôs, tanto no que diz respeito à imagem ideal quanto à transição para alcançá-la. Todos os/as estudantes puderam realizar as esculturas bem como a reorganização das imagens criadas por seus/suas colegas.

Em nosso terceiro encontro realizamos a “Quebra de repressão” (BOAL, 1991, p.173), em acordo com Boal (1991), essa técnica prevê um ensaio para resistir à uma opressão. Um/a estudante deve lembrar um acontecimento em que tenha se sentido vítima de uma ação de repressão e narra aos demais. A situação pode ter acontecido com alguém em particular, mas ao mesmo tempo ser passível de acontecer com outras pessoas nas mesmas circunstâncias. Com o auxílio de outros estudantes do grupo, que são escolhidos pelo/a protagonista, devem recriar a cena da forma mais fiel possível. Assim que termina essa cena, ela deve ser repetida, entretanto, dessa vez o/a protagonista reage à situação repressão e os outros que participam continuam com seus atos opressivos. Nesse sentido há a possibilidade de ensaio para o enfrentamento de uma opressão futura.

Ao adaptar para o trabalho com os/as estudantes, foram colocados em cena os relatos dos/as estudantes em relação à segunda pergunta realizada na introdução desse trabalho: “Você percebe ações racistas em seu cotidiano?”

Foram colocadas em cena a situação relatada pelo estudante em que seu avô agiu de maneira racista com seu pai. O estudante em questão fez o papel de seu pai. Na primeira cena ele aceitou a repressão e apenas se entristeceu calado, como seu pai fez. Na segunda cena não aceitou a repressão e falou sobre o comportamento racista do pai e como isso o afetou, entretanto o pai minimizou a dor do filho, mesmo assim o filho não desistiu de se posicionar.

Foi colocado em cena também a situação presenciada na escola por dois participantes do grupo. Nessa cena o estudante que sofre o racismo em sala de aula foi interpretado pela aluna B, e quando o mesmo estudante sofre racismo no futebol ele foi representado pelo aluno F. Na segunda vez, onde há quebra de repressão, em sala o estudante enfrenta o professor em relação à sua atitude racista e chama seu

responsável para resolver a situação, para que não ocorra novamente. E em relação ao futebol, ao reagir, os demais colegas se juntam à vítima contra o agressor.

As improvisações foram realizadas conforme a situação exposta pelos/as envolvidos, em duplas ou em até quatro participantes, o/a protagonista da cena era quem contou a mesma, embora não tenha vivenciado a opressão em si, o fato de terem relatado o ocorrido em suas respostas mostrou que essas situações os incomodaram.

Em nosso quarto encontro iniciamos os diálogos com as pesquisas cujos textos e vídeos foram compartilhados em nosso grupo de WhatsApp. Os assuntos giraram em torno de questões surgidas em nossas conversas, no primeiro e segundo encontro. O processo envolveu 3 aulas/encontros porque na medida em que íamos discutindo os textos que postei no grupo, novos questionamentos surgiam e levava a mais pesquisa e conversas.

Os/As estudantes falaram a respeito de Paula Von Sperling em relação a suas ações racistas, ela foi a campeã do BBB19⁴³, 19ª versão do programa. Esse programa de televisão é um reality show veiculado pela rede Globo de comunicação, com a opção de acesso 24h para assinantes da globoplay ou acesso via TV aberta a noite. A primeira versão desse programa, veiculado pela rede Globo, foi em 2002. Após essa conversa procurei reportagens sobre o assunto, realizamos a leitura e reflexão a partir de duas reportagens. Em uma delas, realizada por Raquel Ribeiro (2019), foram divulgadas doze vezes em que a participante campeão foi racista, entre elas o uso reiterado do termo “cabelo ruim”, e ao se mostrar surpresa em relação a um condenado ser “branquinho e não ser favelado”. A segunda, realizada por Gabriel Vaquer (2019), fala do indiciamento de Paula por intolerância religiosa. Os/As estudantes ao lerem essas notícias ficaram indignados por verem que aparentemente ser racista e preconceituosa, reiteradas vezes, não pesou na vitória da pessoa em questão. Ao provocar a reflexão por essa vitória em tais circunstâncias, chegaram à

⁴³ Reality show exibido desde 2002, a partir de um formato criado pela produtora holandesa Endemol. Cada temporada do programa é exibida diariamente, na rede globo, durante cerca de dois meses no verão, os participantes confinados são submetidos a diversas provas. Domingo é dia de formação do paredão, e, nas terças-feiras, um emparedado é eliminado pelo voto do público. Na primeira edição, o valor foi de R\$ 500 mil para o ganhador. Esse valor aumentou para R\$ 1 milhão e, em 2019, chegou a R\$ 1,5 milhão. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/reality-shows/big-brother-brasil-20/bastidores/>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

conclusão de que as pessoas que a elegeram campeã concordam com sua postura racista, ou ao menos não se importam com essa questão.

Nossa próxima conversa girou em torno do fim da escravidão no Brasil e o papel da princesa Isabel. Em nossa conversa sobre racismo um/a dos/as estudantes levantou a ideia de que graças a princesa Isabel os escravizados receberam a liberdade. Ao perguntar se todos concordavam com essa colocação, o grupo concordou e disseram que aprenderam isso em suas respectivas escolas. Sobre o fim da escravização, tinham a concepção de que com essa liberdade os negros e negras tiveram um alívio de toda sua opressão. Para pensarmos juntos essa questão, enviei para nosso grupo de WhatsApp duas reportagens publicadas na *BBC News/ Brasil*, uma realizada por Amanda Rossi (2018), intitulada : *Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador* e a segunda realizada por Rossi e Camila Costa (2018): *Muito além da princesa Isabel, 6 brasileiros que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil*. Nas duas reportagens os/as estudantes puderam refletir sobre o fato de que não houve um ato bondoso em relação à abolição da escravidão, que essa se deu em virtude de vários fatores, dentre eles: beneficiar os latifundiários e não se efetivar a reforma agrária, uma das pautas de luta por parte de alguns abolicionistas. Souberam que a assinatura da Lei Áurea não se tratou de um ato de bondade da princesa Isabel, mas, sim, uma estratégia da coroa afim de manter a monarquia aliando-se aos abolicionistas no enfrentamento aos republicanos.

A abolição acabou com a aberração gerada por um quadro institucional e legal que permitia uma pessoa ter como propriedade outra pessoa e seus descendentes, de maneira perpétua. A abolição também não foi uma benevolência da princesa ou do governo. A monarquia já estava caindo, fez uma última manobra e caiu ao tentar captar a plataforma abolicionista para enfraquecer o movimento republicano. (ALENCASTRO, 2018, p.1).

Viram também que ex-escravizados não receberam nem um tipo de reparação e não foram incluídos como cidadãos, sendo assim, não tinham onde morar dignamente e estavam desempregados, tendo a mão de obra substituída por imigrantes que tiveram uma política voltada para sua vinda e estabilidade no Brasil. Nessa mesma reportagem entrou em pauta a discussão de cotas raciais como uma das formas de alcançar a democracia, bem como o ensino de história e cultura afro-brasileira ser necessário em nosso país, dado o fato de que: “a África é mais

importante para a formação do povo brasileiro do que a Ásia e boa parte da Europa e das Américas.” (ALENCASTRO, 2018, p.1).

Na segunda reportagem os/as estudantes conheceram personalidades negras importantes na libertação dos escravizados, bem como tiveram conhecimento de que o povo negro não agiu de maneira submissa ao processo de desumanização sofrido, em acordo com a reportagem:

Entre as formas de resistência, estavam grandes embates parlamentares, manifestações artísticas, até revoltas e fugas massivas de escravos, que a polícia e o Exército não conseguiam – e, a partir de certo ponto, não queriam – reprimir. Em 1884, quatro anos antes do Brasil, os Estados do Ceará e do Amazonas acabaram com a escravidão, dando ainda mais força para o movimento. (ROSSI; COSTA, 2018, p.1).

Ficaram conhecendo seis personagens negros e negras que lutaram a favor do fim da escravidão: Luís Gama, o ex-escravizado que se tornou advogado; Maria Tomásia Figueira Lima, a aristocrata que lutou para adiantar a abolição no Ceará; André Rebouças, o engenheiro que queria dar terras aos libertos; Adelina, a charuteira que atuava como 'espiã'; Dragão do Mar, Francisco José do Nascimento, o jangadeiro que se recusou a transportar escravizados para os navios; Maria Firmina dos Reis, a primeira escritora abolicionista. Ao conversarmos sobre essas reportagens os/as estudantes ficaram surpresos de não terem aprendido a respeito do tema por esse ângulo, também não conheciam esses personagens importantes na luta em prol da abolição da escravidão.

No quinto encontro falamos sobre o racismo reverso, definido pela antropóloga e professora Janaína Damaceno em uma entrevista para o Geledés:

O racismo inverso não é. Isso decorre de um entendimento limitado acerca das expressões racismo, preconceito e discriminação, como bem mostra o professor Kabengele Munanga. Um negro pode até ser preconceituoso em relação a um branco, o que normalmente é um caso isolado, mas isso não muda a estrutura racial brasileira. Brancos não deixarão de ter poder e privilégios por causa disso. Não retira nem o poder, nem os privilégios da branquitude, como mostra a pesquisadora Lia Schucman em sua tese. O racismo é uma questão estrutural que está veiculada diretamente ao princípio do poder, dos direitos e da regulação e exploração da vida e da morte. Quem acredita em racismo inverso crê que há um racismo bom e ideal (o anti-negro) e um racismo mau (anti-branco). Ou seja, não vê o racismo como um mal em si. Acha o racismo anti-negro normal e natural. Acha que praticar o racismo ou viver numa sociedade racista é um direito e um privilégio adquirido inclusive para o seu prazer. Ódio, violência e morte fazem parte desse repertório. Ódio contra os corpos que os racistas concebem como inferiores, contagiosos e impuros. Violência como forma de diversão e recreação; e morte como forma de extermínio negro. Não há racismo às avessas porque não existe uma estrutura que negue sistematicamente poder aos não negros. (DAMACENO, 2016, p.1).

Diante dessa definição fica evidente a impossibilidade de existência de um racismo reverso, em suma porque não existe uma estrutura social, política ideológica e econômica que delegue espaços de poder às pessoas negras em detrimento de pessoas brancas. A abordagem desse conceito foi inserida em nossas reflexões com base em uma pergunta que os/as estudantes fizeram na conversa anterior. Vimos um vídeo intitulado: “O mimimi do racismo reverso” em que há uma conversa entre Ana Paula Xongani e a historiadora Lílian Schwarcz. O vídeo explicou a impossibilidade de haver racismo reverso e os/as estudantes fizeram comentários que corroboraram com o que foi discutido no vídeo, que em síntese diz que não é possível haver racismo reverso e que há um privilégio estabelecido para pessoas brancas em nosso país, mesmo quando essas pessoas brancas são pobres.

Outra questão que conversamos foi sobre o colorismo com base na matéria veiculada pelo portal Geledés, que enviei via WhatsApp, intitulada: *Colorismo como é, como funciona*, através da leitura podemos entender que quanto mais pigmentada a pele de uma pessoa mais racismo ela sofre, a matéria fala da especificidade do colorismo no Brasil:

Apesar de se orientar na cor da pele, o colorismo no Brasil, apresenta uma peculiaridade; aspectos fenotípicos como cabelo crespo, nariz arredondado ou largo, dentre outros aspectos físicos, que a nossa cultura associa à descendência africana, também influenciam no processo de discriminação.[...] O colorismo funciona como um sistema de favores, no qual a branquitude permite a presença de sujeitos negros com identificação maior de traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos, ela tolera esses 'intrusos', nos quais ela pode reconhecer-se em parte, e em cujo ato de imitar ela pode também reconhecer o domínio do seu ideal de humano no outro. (DJOKIC, 2015, p.1).

Enfim, o colorismo contribui com o racismo e a dificuldade de construção de uma identidade negra, neste encontro foi abordado o fato de que a população negra é composta dos classificados como pretos e pardos. Falamos também a respeito da beleza tida como padrão no Brasil, que apesar de termos alguma visibilidade negra nas propagandas da TV e em alguns personagens da novela, ainda é pouco, tendo em vista que os papéis ainda se concentram em maior parte no padrão branco quando ligados a poder e beleza, ao contrário da porcentagem de pessoas negras em nosso país: “[...]negros representam 55,8% da população brasileira [...]”. (RIBEIRO, D. 2019, p.45). Nesta conversa entrou a questão do cabelo negro, tanto os crespos quanto os cacheados.

Neste momento, estudantes que não se viam como negros acabaram percebendo que são, pois, após a consideração sobre a matéria fiz a pergunta: “quem aqui se vê como branco ou branca?” Nesta etapa de nossa conversa, a aluna E, 10 anos de idade e cabelos levemente cacheados, bem como o aluno F, com 16 anos de idade e cabelos cacheados, se perceberam como negra e negro. Disseram que não se percebiam como brancos, mas, também não se viam como negros por não terem a pele retinta, são negros de pele clara. Vale ressaltar que no início de todo esse processo de trabalho, conforme informado anteriormente, ao perguntar para o grupo: “Quem se identifica como negro ou negra?”, nem um dos estudantes se identificou. Nesse momento retomo a questão e confidenciei para os/as estudantes que eu também havia descoberto aos poucos minha identidade negra, tendo em vista que também sou negra de pele clara.

Podemos ler o mundo através do sensível como propõe Boal, e nesse sentido os estudantes tiveram a oportunidade de repensar o que os meios de comunicação de massa tais como a televisão e as mídias sociais – YouTube, Facebook e Instagram – divulgam em relação ao tema proposto. Para além disso, repensar o que aprenderam na escola até então sobre racismo e antirracismo. Vale dizer que esses

meios mencionados são parte do cotidiano desses/as estudantes e influenciam sua leitura de mundo. Nesse sentido, os/as estudantes falaram sobre os personagens de maior destaque em relação à beleza e poder estarem centrados em personagens brancas, tanto em comerciais quanto em telenovelas. Essas falas dos/as estudantes estão em acordo com o que nos mostra a pesquisa realizada por Agência Brasil, em relação a comerciais em que aparecem adultos:

Nos 658 anúncios das mesmas marcas no Facebook que foram analisados, a presença dos negros é maior que na televisão. O percentual de homens negros protagonistas sobe de 7% para 23%, enquanto o de mulheres negras, de 22% para 35%. [...] A pesquisa avaliou pela segunda vez a veiculação de propagandas em um canal infantil da TV paga e constatou que mulheres e meninas são protagonistas em 54% dos anúncios. Entre essas personagens, 88% são brancas e 12%, negras. Os homens e meninos têm o papel principal em 13% dos anúncios, sendo 89% brancos e 9% negros. (LISBOA, 2020, p.1).

A pesquisa comprova que embora seja maior a presença negra no facebook que na televisão, ainda assim é inversamente proporcional em relação à população negra, o que mostra que a predominância ainda é composta pela população branca.

Apesar de pouco protagonismo em propagandas, quando ele acontece há reação desfavorável por parte de alguns, a exemplo temos a empresa *O Boticário* que veiculou uma propaganda para o “Dia dos pais” com uma família negra, a iniciativa provocou reação desfavorável por parte de algumas pessoas.

A nova propaganda de O Boticário repercutiu. Criada pela AlmapBBDO, causa repercussão por ser protagonizada por uma família negra. Por isso, causou frisson e o ódio e o racismo afloraram nas redes sociais. [...] Incomodada, a internauta Dilma Sena escreveu: ‘Pouco criativa e racista. Vamos misturar essa família aí’. Já a pessoa que assina como Lonely Wolf é mais contundente. ‘Me tire uma dúvida O Boticário só fabrica perfumes pra afros?’, pergunta. ‘Acho que estou usando a marca errada. Uma vez que o público-alvo da empresa são os afros, a partir de agora vou usar os importados’. (RUY, 2018, p.1).

Reações como essas não aparecem quando são veiculadas propagandas publicitárias com famílias brancas. Em relação às telenovelas, da Rede Globo, uma pesquisa realizada em 2015 trouxe os seguintes resultados:

Em média, as novelas globais possuem 90% de personagens representados por atores/atrizes brancos e apenas 10% por pretos ou pardos. Tal cenário não condiz com a realidade da diversidade nacional já que, segundo dados do IBGE, a população de pretos e pardos excede a de brancos. Vale notar também que tal percentual variou muito pouco nos últimos vinte anos, a despeito de esforços localizados para produzir novelas com maior participação negra. As novelas que mais apresentam personagens centrais não-brancos não excedem 31% do total. Ademais, em oito novelas estudadas, todos os personagens centrais foram classificados como brancos. [...] Do total, 52% das novelas foram protagonizadas por atrizes brancas e 43% por homens brancos. Apenas 4% foram protagonizadas por mulheres não-brancas e 1% por homens não-brancos. Note-se que as 7 protagonistas não-brancas foram representadas por apenas três atrizes: Taís Araújo, Camila Pitanga e Juliana Paes. Não houve no período uma novela sequer com um protagonista masculino preto. (CAMPOS; CANDIDO; JÚNIOR, 2015, p.1).

Ao abordar esses dados, os pesquisadores criaram gráficos com suas conclusões, na figura 11 lê-se o percentual de brancos, pretos ou pardos nas novelas e na figura 8, elenca-se quem são as protagonistas negras.

FIGURA 11- RAÇA E GÊNERO NAS NOVELAS DOS ÚLTIMOS 20 ANOS



FONTE: gemaa- Grupo de estudos multidisciplinares de ação educativa, 2015.

FIGURA 12- PROTAGONISTAS NEGRAS



FONTE: gemaa- Grupo de estudos multidisciplinares de ação educativa, 2015.

Essas pesquisas divulgadas pelo Grupo de estudos multidisciplinares de ação educativa, em 2015, que confirmam a disparidade de protagonismo negro nas telenovelas, encontram correspondência com a afirmação de Araújo (2019) ao analisar a representação dos negros e negras nas telenovelas brasileiras.

A nossa diversidade racial e cultural, nas mãos dos autores de telenovelas, transmuta-se em um Brasil branco, desrespeitando os anseios históricos não só das entidades culturais, políticas e religiosas negras, como também das nações indígenas. (ARAÚJO, 2019, p.303).

Há um longo caminho a ser trilhado rumo ao protagonismo negro na sociedade brasileira, entretanto, na escola podemos analisar essas situações e oportunizar um protagonismo negro através da história e cultura afro-brasileira. O primeiro passo é identificar essas mazelas.

No sexto encontro trouxemos para o diálogo as diferenças entre racismo, preconceito e discriminação. Na época ainda não havia conhecido os escritos de Gomes (2005), que apresenta uma explicação desses termos e conceitos, em suma as definições feitas foram com base em Juliana Bezerra (2017): racismo consiste em

encarar uma raça superior a outra, no Brasil o racismo é direcionado especialmente a pessoas negras; preconceito se refere a uma ideia preconcebida sobre determinado grupo ou pessoa sem fundamento lógico; e discriminação é a ação injusta com alguém devido ao racismo ou preconceito. Na sequência, falamos sobre a violência sofrida pela população negra e vimos as notícias de jornal que os/as estudantes citaram, as quais eu pesquisei enquanto estávamos reunidos em sala. Eles/as falaram sobre um homem negro que foi morto por policiais enquanto estava no ponto de ônibus, os que o alvejaram alegaram que suspeitaram que a vítima estivesse com uma arma, entretanto, o homem estava com um guarda-chuva.

‘Estava chovendo e a esposa e seus dois filhos não estavam em casa, então ele desceu a ladeira do morro para aguardá-los’, disse um morador que não quis se identificar por medo de represália. ‘A polícia desceu correndo, achou que ele estava com colete e com fuzil, e atirou. A PM não só atirou, como matou o homem’, acrescentou. ‘Não estava tendo operação naquela hora. Não teve troca de tiro’, ressaltou. (PONTE, 2018, p.1).

Na reportagem os responsáveis por essa terrível confusão não se pronunciaram. Ao falarmos sobre o assunto os/as próprios/as estudantes chegaram à conclusão de que isso não aconteceria com um homem branco. E que essa ação foi motivada por racismo. Outro assunto que os/as estudantes trouxeram foi o caso do músico negro que foi alvejado com 80 tiros, ele estava em seu carro com a família e se dirigiam para um chá de bebê. Nessa ocasião um outro homem que tentou ajudar a família alvejada também foi ferido, em relação aos que efetuaram os disparos “Os militares foram denunciados pelo homicídio dos dois e pela tentativa de homicídio do sogro de Evaldo, Sérgio Gonçalves de Araújo, ferido na mesma operação.” (JUCÁ, 2019, p.1).

Portanto, após realizarmos as atividades teatrais e as conversas baseadas nas pesquisas, optamos por criar um texto coletivo, a estética do oprimido se fez presente, no sentido de ler as imagens que chegam até nós, sejam através de propagandas publicitárias, reality e telenovelas, ou pela observação do cotidiano familiar e escolar. O conjunto de pesquisas realizadas com o grupo oportunizou aos/às estudantes reconhecer situações de opressão presentes na sociedade como um todo, e em suas vivências, ao falarem como se sentiam frente a todas essas situações. Percebi que foi possível a construção de uma consciência crítica em relação ao racismo.

Ao pensarem e escreverem seu texto puderam colocar em cena um discurso antirracista. Vale lembrar que nesse processo foi possível colocar em prática o que Freire (2011) nos ensina, ou seja, ao propor um tema, pensar sobre o mesmo a partir da leitura do mundo que os/as estudantes trazem, partilhar essa leitura e então pensar na forma em que o conhecimento pode transformar esse mundo.

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 2011, p.120).

Nesta proposta há a possibilidade de que todos aprendam, estudantes e professores. Em nossa roda de conversa, conforme íamos conversando eu registrava no caderno as colocações dos/as estudantes, estas anotações foram a base das pesquisas solicitadas de acordo com as questões levantadas. Através desta prática teatral que realizei com os/as alunos/as pude colocar em ação a leitura de mundo através do sensível, conforme Boal (2009), e nessa leitura podemos decifrar os códigos que nos são propostos pelas mídias de massa.

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (BOAL, 2009, p.19).

É de extrema importância oportunizar imagens diferentes dessas divulgadas pela mídia e comunicação de massa, estimulando o pensamento sensível e simbólico em uníssono.

5.1.2 Elaboração do texto dramático coletivo

Ao finalizar o quinto encontro, sugeri a elaboração de um texto dramático preservando a temática das conversas já realizadas, que seria a etapa pré-texto do drama nos termos de Desgranges (2017), autor priorizado para essa etapa, que foi realizada em 5 encontros/aulas:

O pré-texto vai ativar e dinamizar o contexto e as situações do Drama, sugerindo papéis e atitudes aos participantes, além de apresentar os antecedentes da ação e propor o engajamento do grupo nas tarefas e papéis necessários ao desenvolvimento da narrativa. (DESGRANGES, 2017, p.126).

O texto dramático tem como base os questionamentos e as pesquisas discutidas no grupo sobre: O que é racismo? Como foi o processo do fim da escravização? O que é ser negro? Envolvendo questões sobre o Colorismo como alude Devulsky (2021b) e o papel do negro na mídia e na sociedade, através do pensamento sensível se desenvolveu a criação deste texto coletivo.

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (BOAL, 2009, p.15).

Neste processo de elaboração do texto, os/as estudantes colocaram seus pensamentos em ação. Ao descobrirem coisas novas que por vezes contrariavam até mesmo o que haviam aprendido na escola, houve a princípio uma indignação que foi precedida pela vontade de compartilhar esse conhecimento através do teatro, do drama. A cada encontro a euforia e, também a indignação, eram parte do trabalho desenvolvido. Cabral (2006) enfatiza que tanto o pré-texto quanto os materiais que proporcionam o desenvolvimento do processo em drama e o engajamento do grupo estão ligados ao papel do professor, independentemente de estar o ou não no papel de personagem. Em nosso caso tivemos como materiais as pesquisas provenientes de questões surgidas nas conversas em grupo e que tivemos a oportunidade de ler e compartilhar as impressões advindas das fontes já relatadas no tópico anterior. Esses materiais possibilitaram o vínculo entre a realidade e a ficção.

Os/As estudantes tiveram a ideia de utilizar como pré-texto o mesmo texto que os/as estudantes de outra turma de teatro apresentaram no segundo semestre de 2018, ou seja, O fantástico mistério de Feiurinha de Pedro Bandeira (2009)⁴⁴. Neste

⁴⁴ Pedro Bandeira nasceu em Santos, São Paulo, no dia 09 de março de 1942. Formou-se em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo, lecionou Literatura Brasileira e Portuguesa para o ensino médio. A partir de 1962, passou a trabalhar na área de jornalismo e publicidade. Em 1972 começou a escrever histórias para crianças publicadas em revistas. Em 1983, publicou seu primeiro livro infantil "O Dinossauro que Fazia Au-Au". Sua segunda obra "A Droga da Obediência" foi a que mais se destacou. A partir de 1983, Pedro Bandeira dedicou-se exclusivamente à literatura. Recebeu

livro o autor fala sobre o que acontece no mundo dos personagens de contos de fada após os “felizes para sempre”. Como os estudantes sugeriram trabalhar com base nesse texto, não propus outros.

A obra em questão rendeu ao autor em 1986 o Prêmio Jabuti de melhor texto infantil. Trata-se de uma releitura de clássicos contos de fada. As personagens participantes são o autor-personagem e as princesas Branca de Neve e seu laçao, Bela Adormecida, Bela-Fera, Rapunzel, Rosa Encantado Della Moura Torta, todas casadas com seus príncipes encantados, Chapeuzinho Vermelho, Jerusa, Bruxas: Ruim, Malvada e Pioraínda. O encontro se dá após 25 anos do casamento das princesas, na ocasião voltam a se reunir com o objetivo de desvendar o desaparecimento da princesa Feiurinha, isso é necessário para que as suas respectivas histórias não venham a ter alteração em seu “felizes para sempre.” Nos diálogos iniciais as princesas discutem em prol de defender suas respectivas histórias como a mais interessante. A união se dá em prol da busca por Feiurinha, afinal se não a encontrarem, todas estão em risco. Como as princesas não se lembram de Feiurinha e nem de quem escreveu sua história, Branca de Neve envia seu laçao até um escritor, o narrador de O fantástico mistério de Feiurinha, para descobrir o que teria se passado com a princesa desaparecida. Ao ser procurado ele resolve procurar quem escreveu a história de Feiurinha, por fim, a personagem Jerusa, que trabalha como empregada doméstica na casa do autor-personagem, conhece e conta para todas as personagens do enredo a história de Feiurinha.

Essa opção de utilizar um pré-texto também encontra aporte teórico em Cabral e Pereira (2017, p.288): “o pré-texto deve ser desconstruído ou retrabalhado de forma a ser atualizado confrontado ou transformado pelos participantes”, no drama este é um processo vivo e inacabado que em acordo com os objetivos e reflexões do grupo podem tomar novos rumos tendo em vista a solução de questões pertinentes. A importância do pré-texto se estende ao fato de contextualizar a proposta do drama, no que diz respeito aos papéis, ações, e permeia o trabalho realizado pelo grupo.

diversos prêmios, entre eles, O Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, em 1986 e A Medalha de Honra ao Mérito Braz Cubas, da cidade de São Paulo, em 2012. Entre suas obras destacam-se: “Aqueles Olhos Verdes”, “A Hora da Verdade”, “Como Conquistar Essa Garota”, “Gente de Estimação”, “Mais Respeito, Eu Sou Criança!”, “O Pequeno Dragão” e “O Pequeno Fantasma”. **Biografia de Pedro Bandeira**. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/pedro_bandeira/biografia/>. Acesso em 27 dez. 2021.

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

A partir do pré-texto, a temática que utilizamos foi atrelada às questões que envolvem o racismo e antirracismo, foram agregadas novas personagens que não existiam no texto de origem: Moana e o apresentador Marcos Bezerra e suprimidas outras personagens, como Cinderela, Bela Adormecida, Rapunzel e Rosafior Della Moura Torta, Chapeuzinho *Vermelho*, Caio, o autor e Jerusa. Os personagens Branca de Neve, Bela e Moana em visita ao mundo real discutiram em um programa de entrevistas seu ponto de vista sobre o racismo e educação antirracista. As discussões entre as personagens se deram em torno de atitudes racistas e antirracistas. Como pré-texto foi utilizada apenas a parte em que ocorrem os diálogos entre as princesas.

O texto elaborado, “Entrelinhas com Marcos Bezerra” (anexo 3), a partir do pré-texto, trata-se de um programa de entrevistas na TV, meio de comunicação de massa, em que o apresentador entrevista personagens dos contos de fadas após terem passado uma temporada no mundo real. A entrevista é sobre o que estão pensando a respeito do Brasil em relação ao tema racismo.

O cenário consistia em cadeiras em semicírculo e o figurino das personagens lembrando os personagens originais, a saber: Branca de Neve, Bela e Moana, em contraponto com o apresentador que usou figurino em acordo com o ano de 2019. Ao pensarmos sobre a sonoplastia, coloquei para ouvirmos a música “cota não é esmola”⁴⁵ (anexo 5), da cantora Bia Ferreira⁴⁶, e eles acharam oportuna para ser utilizada na peça. Ela foi tocada na abertura da apresentação como abertura do programa de entrevistas.

⁴⁵ FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Disponível em: < <https://www.lettras.com.br/bia-ferreira/cota-nao-e-esmola>>. Acesso em set.2019.

⁴⁶ Bia Ferreira é multi-instrumentista, cantora de jazz, blues e soul, nasceu no interior de Minas Gerais, mas sua essência vem de Aracajú. O piano é a base de sua formação musical, Bia toca 26 instrumentos, entre eles violão, baixo, guitarra e cavaquinho, além de instrumentos de sopro e percussão, como atabaque, djembe e bateria. Em 2011 compõe a música “Cota não é esmola” e “Não precisa ser Amélia”. Em São Paulo Bia tocou no mesmo palco que o Rapper Criolo, além de suas parcerias com grandes influências do cenário do rap feminino nacional como Preta Rara e Luana Hansen. Bia Ferreira. **Dia da Música**. Disponível em:< <https://www.diadamusica.com.br/biaferreira>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

5.1.3 Leituras dramáticas, improvisações e ensaios

Neste tópico falo sobre a leitura dramática (2 aulas) e as improvisações com base no texto dramático produzido (2 aulas) e os ensaios (6 aulas). Ao realizar estas atividades, temos os episódios que são: “[...] os fragmentos e/ou eventos que compõem a estrutura narrativa. O processo desenvolve-se através de episódios que vão pouco a pouco construindo a narrativa teatral.” (DESGRANGES, 2017, p. 126).

As leituras dramáticas foram realizadas em dois encontros. Com as leituras o desejo de apresentar para a comunidade se tornou mais forte. Após as leituras dramáticas, os/as estudantes realizaram improvisações com base no texto (2 aulas). Para a improvisação os/as estudantes criaram cenas em acordo com o texto dramático já escrito, porém não fizeram uso dele, utilizaram apenas um roteiro acordado entre os participantes, improvisaram suas falas e movimentação em cena. Após as improvisações retomamos aspectos relacionados a linguagem teatral e ao texto coletivo.

Nas aulas seguintes aconteceram os ensaios em acordo com o texto coletivo, vale dizer que ideias surgidas na improvisação em relação ao texto e gestual dos personagens foram agregados ao ensaio e texto, esse período de ensaio ocorreu em seis encontros e, em algumas vezes, crianças e adolescentes que participavam de outros cursos no CMEC, funcionários que cuidavam da manutenção do espaço, e alguns professores em hora-atividade puderam assistir aos ensaios.

As personagens que fizeram parte do texto foram: Branca de neve, que é branca e racista e se vê como padrão de beleza, foi pensada em acordo com a já citada participante e campeã do bbb19 que mostrou atitude racista no programa. Ela também representa o estereótipo do racismo brasileiro. A personagem do texto original não tem pontos em comum com ela, exceto o fato de ser branca. Moana⁴⁷ é a personagem antirracista, ela explica para a Branca de Neve o que é racismo bem como aponta as atitudes racistas dela. Essa personagem não aparece no texto original, foi incluída por sugestão dos estudantes, por ser uma personagem negra da

⁴⁷ Moana estreou 23 de novembro de 2016 nos Estados Unidos e 24 de novembro de 2016 em Portugal, nos formatos Disney Digital 3-D, RealD 3D, D-Box, e grandes formatos *premium*. Após o lançamento, o filme recebeu a aclamação da crítica com elogios direcionados à sua animação, música e dublagem. Estreou em 5 de janeiro de 2017 no Brasil. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Moana>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

Disney, ela é uma princesa polinésia, corajosa, não precisa ser salva, ela salva a família. Bela é culta e compartilha seus conhecimentos acerca do fim da escravidão e sobre personalidades negras abolicionistas e intelectuais, a semelhança com a personagem original se dá em relação à sabedoria, por fim temos o apresentador Marcos Bezerra, esse é outro personagem que não faz parte do texto original além de orquestrar as demais personagens, no decorrer das entrevistas se percebe como negro. Ele representa a pessoa negra que desconhece sua própria identidade por ser negro de pele clara.

Vale dizer que cada personagem corresponde a um estereótipo agregando características de racismo e antirracismo. Branca de Neve em oposição a Moana, a exemplo de alguns pontos do texto coletivo “Entrelinhas com Marcos Bezerra”:

Marcos Bezerra: Então Branca, qual a sua opinião sobre o racismo?

Branca: Bem, eu acho estranho o fato de que pessoas como a Moana pensem que podem ter os mesmos direitos que eu...

Marcos Bezerra: Estranho por quê? O que você quer dizer com isso?

Branca: Olhe bem para mim. Me chamo Branca de Neve. Logo, tenho direitos conquistados por isso. Basta olhar ao redor. Os melhores cargos e salários estão concentrados em pessoas como eu. Acho que não se deve mexer no que está dando certo por tanto tempo.

Moana: O que você quer dizer com isso? Por que não podemos ter os mesmos privilégios que você?

Branca: Viram gente! A resposta você mesmo deu, “não podemos ter os mesmos privilégios que você”, até que ela é inteligente!

Moana: Falou a senhora sabedoria! Até que eu sou inteligente? Isso é racismo, e você está cometendo um crime. Sabia disso?

Branca de Neve: Racismo? Isso não existe neste país onde a maioria é mestiço, todos vivem em paz. Isso é mimimi. Aliás, adorei este termo. Vou usar muito em minhas falas e reflexões. Que eu saiba, racismo é contra negros. Você nem é negra, é moreninha, mulata....

Neste trecho do texto dramático coletivo podemos notar a personagem de Branca de Neve como estereótipo do racismo e privilégio branco, que reflete o desejo de que não haja mudanças neste aspecto, aliás ela dá ênfase ao privilégio branco como algo a ser mantido porque vem dando certo há muito tempo. Nesse sentido ela agiu ao contrário do que nos informa (2019), para a autora: “[...] uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio.” (RIBEIRO, D., 2019, p.16). Além de ver seu privilégio como mérito, a personagem de Branca de Neve, nesta elaboração teatral está configurando uma atitude racista, inferioriza a inteligência de Moana, a personagem negra,

atribuindo a ela menor capacidade intelectual e se mostrando admirada por mostrar certa inteligência.

Esse estereótipo vivenciado pelas personagens é atribuído às pessoas negras e, em muitos casos, começa desde o ambiente escolar onde a discriminação causa exclusão. Infelizmente, tenho percebido isso no decorrer de minha trajetória pedagógica onde estudantes negros/as, tanto crianças quanto adolescentes, são tidos/as como intelectualmente menos inteligentes e recebem menor atenção, ou seja, são excluídas. Em uma pesquisa realizada em 2018 em escolas municipais e estaduais do Brasil:

Dos 2,6 milhões de estudantes de Ensino Fundamental ou médio que reprovaram de ano em 2018, 48,41% são negros (pretos ou pardos). Segundo estudo da Unicef, o número de reprovados neste grupo é duas vezes maior que o de brancos, somando, em 2018, mais de 1,2 milhão de estudantes reprovados. (MORENO, 2019, p.1).

Sobre essa situação, quando não há a adoção de uma educação antirracista, “o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual.” (RIBEIRO, D., 2019, p.31). A exclusão gera insegurança, por sua vez, em certa medida, ocasiona uma defasagem escolar que se não fosse o racismo não existiria.

A personagem Branca de Neve nega a existência do racismo no Brasil, ao associar a fala de Moana ao “mimimi”, expressão popularmente utilizada nas redes sociais para minimizar assuntos importantes como o racismo. Joice Berth (2019) conceitua o termo “mimimi” ao relacionar com o “blablablá”:

Paulo Freire alerta, porém, que haveria pessoas que não ultrapassariam as primeiras páginas de seus livros. Umas por julgarem ser blá-blá-blá, expressão semelhante ao ‘mimimi’ empregada nas redes sociais, a quem pensavam que se perderia por tratar de temas como diálogo, esperança, humildade, simpatia; já outras ‘por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se ‘gratificam’, através de sua falsa generosidade’. Nesse sentido, Freire denunciava reações intolerantes de pessoas que não sabiam lidar com a denúncia concreta de situações opressoras e rechaçavam de pronto reflexões sobre teorias e práticas transformadoras. (BERTH, 2019, p. 29).

Nesse sentido, o “mimimi” se traduz em argumentos que tentam invalidar e minimizar pautas necessárias aos oprimidos. A personagem Branca de Neve no texto

produzido pelos/as estudantes faz o mesmo em relação à negritude de Moana, dizendo que ela é “moreninha”, o que nos remete ao colorismo em que o/a negro/a não chega a ser um/a branco/a como alude Devulsky (2021).

Essa classificação impacta negativamente na identidade do indivíduo:

A condição negra é imanente quando ela se apresenta na compleição física, no sentido de que ela está presente na construção identitária do sujeito, quer queira, quer não queira. Essa condição é imposta, da infância à idade adulta, para quem cresce e se sociabiliza sendo identificado pela sociedade como negro, ou pelas infelizes e insultantes nomações de “mulato” ou “morena escura”. (DEVULSKY, 2021b, p.94).

Ser lida como menos negra por Branca de Neve não fez com que Moana tivesse problema em relação à sua identidade já definida, então ela a informa de que ela está apresentando uma atitude racista e que racismo é crime.⁴⁸

Moana menciona um termo pejorativo muitas vezes utilizado para se referir a pessoas negras com tons de pele mais clara e nessa conversa a Bela também intervém e explica uma outra aplicação da palavra “mulata”:

Bela: Branca, você sabe o que significa mulata?

Branca: Claro que sei, mulata é uma pessoa parda. Quem não sabe disso?

Bela: Você.

Branca: O quê? Então me explique, senhora sabe-tudo...

Bela: Obrigada pelo elogio! Bem, o termo, dona Branca, é usado para se referir a pessoas negras de pele clara. A palavra mulata tem origem na palavra mula, que é o filhote de égua com jumento. Uma mistura de raças que dá origem à uma raça inferior.

Moana: Outra forma de uso, queridinha, é reforçar o corpo da mulher negra como mercadoria!

Branca: Nossa! Calma meninas, eu nem quis me referir a Moana desse jeito.

⁴⁸ **Injúria Racial x Racismo.** Os crimes de racismo estão previstos na Lei nº 7.716/1989, que foi elaborada para regulamentar a punição de crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, conhecida como Lei do Racismo. No entanto, a Lei nº 9.459/13 acrescentou à referida lei os termos etnia, religião e procedência nacional, ampliando a proteção para vários tipos de intolerância. Como o intuito dessa norma é preservar os objetivos fundamentais descritos na Constituição Federal, de promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, as penas previstas são mais severas e podem chegar até a 5 anos de reclusão.

O que diferencia os crimes é o direcionamento da conduta, enquanto na injúria racial a ofensa é direcionada a um indivíduo específico, no crime de racismo, a ofensa é contra uma coletividade, por exemplo, toda uma raça, não há especificação do ofendido. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/educacao-semanal/injuria-racial-x-racismo>>. Acesso em 14 out.2021.

Nesta parte do texto trabalhamos o conceito da palavra mulata, que remete a inferiorização das mulheres negras, descendentes de brancos e negros. Kilomba (2019, p.15) conceitua a palavra mulata: “[...] originalmente usada para definir o cruzamento entre um cavalo e uma mula, isto é, entre duas espécies animais diferentes, que dá origem a um terceiro animal, considerado impuro e inferior.” Dessa forma o termo designa uma raça inferior, concomitantemente a isso, esse termo também está relacionado à erotização do corpo da mulher negra, como podemos confirmar nas palavras de Devulsky (2021), quando ela explicita seu uso: “[...] vai da prostituição ao trabalho precarizado, passando pelo da artista ao da parceira não assumida publicamente, é ela quem sofre a hiperssexualização de seu corpo e de seus gestos.” (DEVULSKY, 2021b, p.59). Sendo assim, o termo não agrega nada de positivo à mulher negra, portanto, deve ser abordada a sua origem, bem como a proposta de não se utilizar mais o mesmo.

Na encenação que realizamos, Branca de Neve demonstra falso arrependimento quando se pronuncia, o que reforça sua atitude racista intencional em relação à Moana, e que mesmo sabendo do peso de suas palavras, opta por utilizá-las. Comportamento que retrata as ações racistas com as quais nos deparamos em nosso cotidiano. Na sequência vemos o apresentador apaziguando a situação que se desenrola:

Marcos Bezerra: Calma pessoal, temos muita conversa pela frente. E você Moana, o que está achando dos dias atuais aqui no Brasil?

Moana: Estou feliz com o fato de que há um movimento contra ações racistas, os negros aos pouquinhos, estão conquistando direitos que lhes foram negados por tanto tempo. Um exemplo é você como um apresentador de sucesso!

Neste diálogo Moana ressalta algumas das conquistas realizadas pelas pessoas negras, comentando sobre os direitos conquistados.

No próximo trecho vem a discussão da identidade do apresentador, um negro de pele clara vejamos:

Marcos Bezerra: Como assim? O que tem a ver o fato de eu ser um apresentador?

Moana: Olha bem para você... A maioria dos apresentadores são brancos.

Marcos Bezerra: Você acha que eu não sou branco? Mas, também não sou negro.

Bela: Calma gente, vou explicar: existe um termo chamado: colorismo. Ele foi criado em 1982 pela escritora Alice Walker. O colorismo fala que quanto mais pigmentada a pele de uma pessoa mais racismo ela sofrerá. E isso se confirma na fala da Branca quando ela disse: você nem é negra.

Marcos Bezerra: Como você sabe disso, Bela?

Bela: Eu fiz uma pesquisa sobre o assunto. Já que seria entrevistada sobre Racismo.

Branca: Você e seus livros...

Bela: Estudar, nunca é demais Branca. Você deveria experimentar!

Marcos Bezerra: Parem vocês duas. Me ajude a entender: Então quer dizer que eu sou negro, com uma pele mais clara?

Branca: Responde sabe-tudo!

Bela: De acordo com o colorismo sim. Então Marcos, você é o que chamam de pardo, um negro com pele mais clara.

Marcos Bezerra: Puxa, eu preciso aprender mais a respeito disso...

Bela: Depois te indico algumas leituras...

Marcos Bezerra: Muito obrigado, agora entendo por que não conseguia me encaixar como branco, nem como negro! Por isso algumas vezes senti que sofri racismo...

Nesta parte do texto dramático temos a discussão sobre a identidade negra atrelada ao colorismo, este conceito alinhado ao racismo, visa destruir os vínculos entre as pessoas negras ao propor hierarquias em acordo com a tonalidade de pele. Sendo mais beneficiada a pele negra com o fenótipo que chega mais próximo ao padrão branco, porém não promove acesso ao privilégio branco. Essa é mais uma forma de desumanizar pessoas negras e contribuir para a dificuldade na construção de sua identidade e união. Devulsky (2021b) destaca que o racismo estrutura o capital no mundo e o colorismo é uma tecnologia utilizada por ele. Segundo a autora, o colonialismo é resultado da colonialidade e escravidão, não criada por pessoas negras e que atinge de maneira diferente homens e mulheres negros. Ela nos informa ainda como isso ocorre no Brasil:

[...] Uma espécie de competição entre negros claros e negros de pele escura foi estimulada pelos proprietários de escravos e, posteriormente, mesmo após a abolição, com a persistência de certas vantagens vivenciadas por negros oriundos da mestiçagem, ela perseverou. Adentrando no seio das famílias, a introjeção do colorismo no modo como negros se relacionam trouxe efeitos deletérios no campo político e afetivo de sujeitos racializados. Repercutindo na estereotipização de negros e negros de maneira distinta, a sexualidade e o trabalho se estabeleceram como espaços únicos existenciais que aprisionam os corpos negros em uma espécie de camisa de força identitária da qual é difícil escapar. (DEVULSKY, 2021b, p.13).

O objetivo é criar uma fissura e enfraquecer a resistência negra, essa divisão consiste em hierarquizar as pessoas em acordo com sua tonalidade de pele, sendo que mesmo com essa estratégia, os que recebem algum benefício, ainda assim, não

atingem o padrão branco. No Brasil o pardo por sua mestiçagem sofre o efeito do colorismo.

Para além da pigmentação da pele, o colorismo leva em conta toda e qualquer marca de africanidade relevante na indicação de seu pertencimento não branco, hierarquizando os sujeitos de acordo com o número e a intensidade dessas características. (DEVULSKY, 2021b, p. 38).

Esse olhar classificatório se reflete aos acessos que a pessoa terá na sociedade, o racismo sofrido por uma pessoa negra de pele clara difere do que uma negra de pele escura sofre, entretanto ambas sofrem as agruras do racismo.

Entre todos esses elementos, conquanto, o fator predominante na escala racial discriminatória permanece sendo o da cor. É a quantidade de melanina na epiderme de um homem ou de uma mulher, na maior parte das vezes, o que ressalta de modo mais arguto qual será o local predeterminado na economia dos afetos e na distribuição de riquezas. (DEVULSKY, 2021b, p.29).

Mesmo que um indivíduo ascenda na escala social relacionada à economia, a questão do colorismo e racismo o persegue, “Ser rico, diplomado, servidor público ou um atleta reconhecido não protege o indivíduo de ser escrutinado segundo os critérios preestabelecidos socialmente do colorismo.” (DEVULSKY, 2021b, p.37). Para além disso, o colorismo muitas vezes impede a pessoa negra de construir sua identidade, não é branca e não se vê como negra. Isso se dá porque pessoas brancas, os colonizadores, criaram essa divisão entre as pessoas negras, e isso é utilizado por tanto tempo que influencia a percepção de pessoas negras a respeito de si mesmas. (DEVULSKY, 2021b). Portanto, essa questão deve ser discutida para conhecimento de todos e a escola é um meio de discussão desse assunto.

Nas próximas falas do texto coletivo podemos observar a discussão em torno do padrão de beleza, que é representado pelo branco europeu na visão de Branca de Neve:

Branca: Fui enganada por uma madrasta invejosa. E a maçã estava envenenada e não estragada. Ufa! Eu sofro por ser bela e branca.

Moana: Dramática! Fala sério Branca. Eu atravessei o oceano, lutei contra monstros para salvar a natureza e o meu povo. E você vem reclamar que sofreu por sua beleza? Que egoísmo seu.

Bela: Branca, a questão de beleza é muito relativa.

Branca: Não é não. Pelo visto, você ficou tão preocupada com os livros que não assistiu TV. Eu vi na televisão que as pessoas encaradas como belas têm um padrão de beleza semelhante ao meu... brancas, magras, cabelos claros.... Aliás, estou até pensando em platinar o cabelo e emagrecer mais...

Bela: Branca, você é muito bonita!

Branca: Isso eu sei. Até que enfim, concordamos em um ponto de vista!

Bela: Então Branca, não é necessário e nem saudável seguir o que a televisão ou outras mídias dizem sobre o padrão de beleza. Olhe para esta sala. Todos aqui são bonitos porque um é diferente do outro. Imagine se fôssemos todos iguais. Seríamos robôs... As diferenças fazem a verdadeira beleza.

Moana: Existem propagandas na TV mostrando vários tipos de beleza, você não viu?

Branca: Eu acho que até vi... Mas são tão poucas que nem me dei conta disso...

Em relação à questão de padrão de beleza e racismo temos o conceito de racismo estético, “quando o ideal de beleza está nos cabelos lisos e esvoaçantes ao vento, na pele e nos olhos claros, o racismo estético está posto e desafiando o nosso olhar.” (XAVIER, 2020, p.40).

Quanto à representatividade negra em comerciais, a pesquisa realizada pela agência Heads Propaganda e da ONU Mulheres envolvendo TV aberta e fechada, chegou aos seguintes resultados:

Realizada desde julho de 2015, a pesquisa aponta que a representação de mulheres negras como protagonistas cresceu até julho de 2017, mas se estagnou desde então. Em julho de 2018, o percentual chegou a atingir 25%, mas caiu para 17% em fevereiro de 2019 e voltou a subir para 22% em fevereiro de 2020. Já a representação de homens negros como protagonistas teve um pico de 22% em fevereiro de 2019, mas voltou a cair para 7% este ano, retrocedendo ao mesmo patamar de julho de 2017. A pesquisa destaca que quando o personagem masculino é coadjuvante, a participação dos homens negros salta para 41%, enquanto a das mulheres negras cai para 4%. (LISBOA, 2020, p.1).

Se nos atentarmos para a população negra no Brasil, que, em acordo com Djamila Ribeiro (2019), compõe mais da metade da população na classificação brancos, pretos ou pardos, ainda assim, somos pouco representados em propagandas publicitárias. Quase não há pessoas negras como apresentadoras de programas de televisão no contexto brasileiro, algo ressaltado pelos estudantes em nossas conversas, como destacam Henrique Santana e Iuri Salles (2017).

[...] Checamos 204 programas das sete emissoras citadas que foram transmitidos entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017. O resultado foi um levantamento de 272 apresentadores que compõem as grades de programação. Ainda que a maioria dos programas sejam exibidos em rede nacional, para os casos que variam de região para região foi adotado como padrão a programação de São Paulo. [...] As primeiras respostas obtidas não surpreendem. Apenas 3,7% dos apresentadores são negros. Em valores absolutos, de todos os analisados, foram apenas 10 apresentadores negros contra 261 brancos. (SANTANA; SALLES, 2017, p.1).

As personagens negras em telenovelas são sub-representadas, além disso, pouco se vê essa representação em programas de auditório em televisão, em filmes e seriados que seguem com pessoas brancas ocupando esses espaços.

Quando observamos filmes e seriados em que atores negros não são selecionados para os papéis de protagonistas ou galãs, a rejeição das estéticas negras está presente. Se os galãs ou as personagens bonitas de uma novela têm sempre as características estéticas diferentes da minha e aquilo é considerado belo e atraente e minhas estéticas diferentes e negroides não são representadas ou lembradas, eu entendo que não sou bonito e nem desejável. (XAVIER, 2020, p.40).

Ao passo que nós pessoas negras não nos vemos representadas na proporção que somos em relação à população brasileira nos meios de comunicação, o sentimento que temos é como descreve o autor “não sou bonito e nem desejável”. Esse sentimento me perseguiu desde a infância até a fase adulta e percebo o mesmo em relação aos/às meus/minhas estudantes, por isso reforço tanto o trabalho com a identidade afirmativa dos/as estudantes negros e negras, sejam eles/elas de pele clara ou escura. Esse é um ponto importante porque quando nossa beleza nos é negada tentamos nos enquadrar no padrão convencional do que é considerado como belo.

É importante reconhecer o papel das resistências que trazem avanços no que diz respeito à publicidade com visibilidade afirmativa negra. O texto produzido por Edvaldo Sales para o *jornal48*⁴⁹ relata o avanço na representatividade negra em propagandas publicitárias e cita como exemplo a empresa *O boticário* que veiculou, em 2018, uma propaganda relacionada ao dia dos pais estrelada por uma família negra:

⁴⁹ SALES, Edvaldo. **O negro na publicidade brasileira: é preciso ouvir a voz dos que foram silenciados.** Disponível em: <<https://jornal48.com/questoes- raciais/o-negro-na-publicidade-brasileira-e-preciso-ouvir-a-voz-dos-que-foram-silenciados/>>. Acesso em: 05 mar. 2022

Que a publicidade brasileira vem tentando trilhar o caminho da diversidade, não tem como negar, mas isso ainda está sendo feito a passos curtos em comparação às discussões que acontecem na sociedade. No entanto, essa busca por mais diversidade e representatividade está trazendo algumas mudanças. Em 2018, a campanha de Dia dos Pais da marca “O Boticario” colocou uma família negra estrelando uma propaganda, por exemplo (SALES, 2021, p.1).

Sem dúvidas essa mudança que vem ocorrendo é de fundamental importância na autoestima de pessoas negras contemplando as diferentes faixas etárias e diversidades de gênero para que as próximas gerações possam ter experiências diferentes das que eu tive.

Rememoro que sentia certo alívio ao ser chamada de “moreninha”, tenho a consciência de que o racismo sofrido por mim, por mais dolorido que seja, é menor do que meus irmãos enfrentaram, por conta de seus tons de pele serem mais escuros que o meu e os cabelos crespos.

Em meu caso, e dos meus familiares, não houve a tentativa de despigmentar a pele, mas em muitos casos as pessoas recorrem a produtos que clareiam a pele e trazem riscos sérios a saúde: “Há produtos que prometem acelerar a despigmentação epidérmica e contêm substâncias nocivas, como o mercúrio.” (XAVIER, 2020, p. 41). O racismo e suas diversas faces tem como principal meta causar a anulação de suas vítimas e se vale de diversos instrumentos para alcançar seu hostil intento desumanizante.

Na parte a seguir, nas falas de Branca e Moana, podemos ver um equívoco que ainda encontramos em sala de aula sobre a escravidão no Brasil, quando realizamos nossos encontros e falamos sobre esse assunto, os/as estudantes tinham a ideia de que a princesa Isabel foi bondosa com os/as escravizados/as ao assinar a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. O que me faz indagar: De onde veio essa colocação?, uma vez que apenas dois desses estudantes eram da mesma escola. Infelizmente na ocasião não perguntei a eles em quais aulas debateram o assunto, mas, ao que parece, faz parte de um mesmo imaginário social sobre a abolição da escravatura.

Branca: (Fica quieta e pensativa, em seguida fala.) Mas em uma coisa vocês tem que concordar comigo. Foi uma princesa branca que libertou os escravos.

Moana: Concordo com você. A princesa Isabel assinou. Mas você sabe por que ela fez isso?

Branca: Porque ela era uma princesa, generosa, boa e sensata.

Por ser um texto coletivo, os estudantes através da personagem Branca de Neve expressaram sua compreensão do assunto, antes de realizarmos as pesquisas sobre a princesa Isabel e os abolicionistas negros. Em acordo com Gomes (2019), o Movimento Negro a partir da década de 1970 trouxe informações relativas à história e cultura africana e afro-brasileira, o que inclui a história da escravização e libertação dos escravizados, ao destacar o papel de resistência de negros e negras em prol da liberdade e indenizações para os escravizados, o que é o oposto do que ocorre quando é celebrada a Lei Áurea, como se os/as escravizados/as houvessem aguardado passivamente uma salvadora branca.

Foi bom ver os olhos dos/as estudantes brilharem diante da descoberta que fizeram através de nossa pesquisa:

Moana: Bem, Branca, desta vez a culpa não é sua. A Princesa Isabel, assinou a abolição para não dar terras aos negros escravizados. Então, providenciaram que imigrantes europeus viessem para o Brasil trabalhar nas terras. Com a intenção de que o Brasil fosse uma nação de Brancos.

Marcos Bezerra: Isso mesmo, antes dela assinar, André Rebouças, um engenheiro negro, estava planejando uma maneira de dar terras para os escravos que fossem libertos. E também, quatro anos antes, já havia acabado a escravidão no Ceará e no Amazonas. Com a liberdade e sem terras e emprego, começou a desigualdade social, que vemos até nossos dias.

Bela: Eu vi sobre alguns heróis negros que foram abolicionistas: Luíz Gama que era advogado; Maria Tomázia, uma aristocrata que lutou para adiantar a abolição no Ceará; José do Patrocínio...

Moana: Eu também soube de alguns e algumas: Adelina que vendia charutos e atuava como espiã; Dragão do mar, o jangadeiro, que se recusou a transportar escravos para os navios; Maria Firmina dos Reis, a primeira escritora abolicionista.

Bela: A Maria Firmina dos Reis é maravilhosa. Estou lendo este romance dela chamado Úrsula, que é considerado o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. Onde ela fala das relações humanas na escravidão no século 19. Seria uma ótima leitura para você Branca.

Branca: Estou chocada, quer dizer que a história da princesa Isabel é tudo fake news?

Branca: E ainda ensinam isso nas escolas? E eu que sou a errada diante de vocês. Depois de todas estas informações, tenho que mudar meu modo de pensar. Eu realmente agi com racismo e percebi que agindo assim, mostro que fui muito ignorante. Podemos pesquisar juntas. Que tal?

Penso que essas falas dos estudantes do teatro II traduzem em poucas linhas aspectos da história do Brasil que foram ocultados nos espaços escolares em que estes/estas estudantes estiveram. A conclusão do texto dramático nos mostra a necessidade de pesquisar sobre a história e cultura negra, para dessa maneira obter os meios necessários para combater o racismo.

Marcos Bezerra: Então, vamos finalizar este programa. Vocês estão convidadas para uma entrevista após essa pesquisa que farão. Desta forma podemos ampliar nossa visão de mundo e nos libertar das amarras do racismo.

Essa ampliação de visão de mundo requer que efetivamente seja abordada a educação para as relações étnico-raciais em todas as disciplinas e, para além disso, a aplicação desse conhecimento no cotidiano escolar por parte dos/as professores/as e atores que fazem parte da escola. Penso que é necessário um esforço coletivo na efetivação de uma educação antirracista baseando-se nas leis e diretrizes já expostas nessa pesquisa, aliando a construção do Currículo escolar.

Ter consciência de que a minha prática envolveu esse processo de drama foi oportuno para a discussão de temas que agregam conhecimento em prol de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, através de cenas teatrais com foco na educação antirracista, bem como a produção de um texto coletivo.

5.1.4 A apresentação para a comunidade escolar e acadêmica

Nas improvisações e ensaios que realizamos surgiram falas e situações que impactaram na versão inicial do texto, que foi se afinando ainda mais aos anseios dos/as participantes, ressaltando que os trechos analisados anteriormente referem-se à escrita que foi colocada em cena. Após os ensaios, realizamos a apresentação para a comunidade, público composto pelos pais dos/as estudantes, amigos/as convidados/as por eles/elas e alunos/as do CMEC que participaram de outros cursos e prestigiaram a apresentação de teatro.

O espaço em que nos apresentamos era a sala em que realizamos o curso, em virtude do espaço ser pequeno, realizamos duas sessões e pessoas que já haviam assistido na primeira vez queriam novamente entrar. Ao notar as expressões da plateia, senti e penso que ficaram impactados com a apresentação, ao término algumas pessoas fizeram comentários ressaltando que gostaram muito e que aprenderam coisas novas com os personagens e suas falas. Esses comentários foram feitos para mim e para os/as estudantes. Os pais ficaram emocionados com a apresentação de seus filhos e suas filhas e teceram elogios, disseram que a participação dos/as filhos/as no curso de teatro havia agregado melhor desempenho escolar deles/as.

Para a apresentação no I Seminário do ErêYá, a qual aconteceu no período noturno e que foi realizada na UFPR, Campus Rebouças, tivemos mais um ensaio. A SMED providenciou o transporte e os pais acompanharam seus/suas filhos/as. Os/As estudantes puderam apreciar o espaço da Universidade Federal do Paraná, os olhos brilharam e planos para o futuro foram feitos ao percorrermos seus corredores. Em meio aos planos de uma dessas estudantes, a mãe reforça que a mesma terá todo o seu apoio para acessar o ensino superior, algo que não lhe foi possível. Eles/Elas se viram acessando aquele espaço no futuro, como universitários/as. Nesse percurso exploratório apreciaram as exposições com a temática étnico-racial e inclusive releituras dos/as meus/minhas estudantes do 4º ano da escola em que trabalho em Curitiba. Além disso, tiveram o prazer de conhecer pessoalmente a encantadora professora Diva Guimarães⁵⁰, que prestigiou a apresentação dos estudantes.

Ao término, os/as estudantes e eu fomos elogiados pela equipe organizadora, pelas pessoas da plateia e fomos agraciados com a fala emocionada de Diva Guimarães que se disse surpreendida com os apontamentos realizados e que a apresentação lhe acendeu a esperança de superação do racismo através da educação, disse que foi importante o que os/as estudantes apresentaram e que mais pessoas precisavam ver essa apresentação. É imensurável a alegria que todos/as sentimos pela realização desse trabalho que nos fez crescer em conhecimento e união do grupo.

Em meu percurso como professora percebo em certa medida a pouca importância no trabalho com a EREER em sua integralidade. Gomes (2007) fala a respeito da importância de estar no currículo a questão racial tendo em vista que envolve a “história social, cultural e política brasileira e que afeta todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial.” (GOMES, 2007, p.36). Sendo assim, a autora cita o papel do Movimento Negro na implementação da lei que prevê a obrigação de inclusão da educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar:

⁵⁰ Diva Guimarães, conhecida por sua participação na Flip, Feira Literária de Parati, em 2017, em que pediu a fala e contou sua história de resistência frente ao racismo, desde sua tenra idade, sua emoção e suas palavras tocaram a plateia que a aplaudiu emocionada. Depois desse evento ficou muito conhecida e participou do programa espelho com Lázaro Ramos, e outros programas da TV, entrevistas, capa de jornal e revistas. Ela já quis ser branca, hoje é símbolo da luta pela igualdade racial. Brasil de cor. In: **Conexão planeta inspiração para a ação**, 17 de julho de 2018. Disponível em: <<https://conexaoplaneta.com.br/blog/diva-guimaraes-ela-ja-quis-ser-branca-hoje-e-simbolo-da-luta-pela-igualdade-racial/#fechar>>. Acesso em: 28 dez. 2021

Nessa nova forma de intervenção do Movimento Negro e de intelectuais comprometidos com a luta anti-racista, as escolas de educação básica estão desafiadas a implementar a lei de nº 10.639/03. Esta lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se de uma alteração da lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual foram incluídos mais três artigos, os quais versam sobre essa obrigatoriedade. (GOMES, 2007, p.36).

A lei é clara e objetiva, entretanto, observo que ao ser solicitado o trabalho ligado à temática étnico-racial, alguns professores encaram como um peso a mais a ser carregado na elaboração de suas aulas e como algo menos necessário de se enfocar. Esses não compreendem que não se trata de mais um conteúdo, mas sim, uma reestruturação de currículo e que deve ser abordado em todas as disciplinas, no cotidiano escolar. Em parte, porque há pouca ou nenhuma formação inicial e pouca formação continuada nesta temática, e se não houver uma boa formação não haverá a conscientização da busca de conhecimentos nesse sentido, além disso é necessária a vontade de pesquisar o assunto. Outro motivo que impede o efetivo trabalho com foco em que prevê a lei é o próprio racismo brasileiro com sua característica marcante: “[...] o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação.” (GOMES, 2005, p.46). Esse discurso no ambiente escolar muitas vezes é propagado pela frase: “somos todos iguais.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa para esta dissertação no contexto do Mestrado Profissional em Educação da UFPR foram expostas as percepções e reflexões sobre o racismo e educação antirracista evidenciadas em minha história de vida e formação como professora negra e pesquisadora. Abordar essa relação entre o eu, mulher negra, minha história de vida e profissão, possibilitou um diálogo com outras pessoas, que assim como eu resolveram atender ao convite de escrever sua própria história, afinal,

Para que possamos ter diálogos bem fundamentados com os outros, é preciso que cada um de nós aprenda a escrever sua própria história, em vez de procurar um livro único que conte todas as nossas histórias. Precisamos de mais livros que contêm as verdades da vida das pessoas que foram reprimidas, mas cuja dignidade, ainda assim, permanece intacta. (COLLINS, 2019, p.17).

Os percalços advindos do racismo se fizeram presentes na minha trajetória, em que pesou a falta de uma certeza quanto a minha identidade negra; o não afeto no ambiente escolar, por parte de alguns colegas e professores; a autoestima prejudicada; a minha inserção aos doze anos ao mercado de trabalho, na condição de babá e doméstica, realidade enfrentada comumente por algumas mulheres negras. Em minha experiência de vida convivendo com a pobreza e o racismo estrutural, tive nos estudos a única forma de acesso à uma melhor condição de vida e sobrevivência. Nesse percurso de escrita, reflexões e pesquisas, se deu a construção de minha identidade negra, mais precisamente em 2019, na disciplina cursada no mestrado, onde pude ter a plena convicção de minha negritude. Sempre soube que não era branca; entretanto, por ser negra de pele clara, aceitava ser chamada de morena, isso me colocava em um não lugar, mesmo que ao tratar da temática étnico-racial eu tenha afirmado aos/às estudantes que era negra, não tinha plena convicção em meu íntimo. Penso que essa negação da identidade é resultado do racismo e do colorismo.

Em relação ao CMEC, ambiente de desafios e aprendizados em que tive o privilégio de trabalhar e realizei a proposta de drama analisada nessa pesquisa, encontrei profissionais competentes e preocupados/as com uma educação de qualidade. A parceria e troca de ideias e informações fez com que eu realizasse o mestrado em educação. Foi enriquecedor e estimulante trabalhar com esse grupo de

professores/as e nessa dinâmica pedagógica com o ensino de teatro e a EREER. Atualmente cada professor/a se encontra em outra unidade educacional de Araucária, nosso contato continua acontecendo de maneira virtual, temos um grupo de WhatsApp e ainda é enriquecedor. Durante todo o tempo em que sou profissional do magistério jamais tive uma experiência tão afetuosa e profunda quanto essa. Concomitantemente ao trabalho desenvolvido com os/as estudantes, eu cresci como pessoa e profissional, o clima de aprendizado constante e a busca por conhecimento que por fim me tornou mestranda.

Olhando para o passado em relação aos lugares em que vivi, a vizinhança era semelhante a mim, éramos negros e negras, e nossa condição social miserável era também semelhante. Não diferente de muitos e muitas estudantes de quem já fui professora nesse percurso que se dá desde 1995. E essa noção de que, em grande medida, o racismo nos colocou nessa situação só foi possível de perceber em reflexões realizadas quando comecei a estudar essa questão, algo ainda mais aprofundado em uma das disciplinas do mestrado. A princípio eu pensava apenas na questão social e econômica, dissociada da questão racial e de gênero.

Essas percepções e reflexões tiveram impacto em meu trabalho em sala de aula e no projeto de teatro, com o teatro e o drama, em turmas do Ensino Fundamental I de Curitiba e um grupo de teatro composto por adolescentes de Ensino Fundamental II e Médio em Araucária /PR.

O mito da democracia racial infelizmente ainda se faz presente nas escolas pelas quais passei, percebo que ainda está intrínseco em discursos e práticas que se negam a enxergar as diferenças e a trabalhar efetivamente com a EREER, comportamentos que ficam subtendidos nas seguintes afirmações: “não vejo cores” ou “somos todos iguais”. Nas conversas com os pares e nas ações distantes de uma prática antirracista ainda impera implicitamente o discurso velado do mito da democracia racial. Ao não se abordar as diferenças presentes em sala de aula, não há o devido enfoque na abordagem da EREER. Nesse sentido, não se aplica a legislação vigente desde 2003, Lei nº 10.639/2003, que vem pautando o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica e que é reiterada pela Lei nº 11.645/2008, com a inserção de assuntos relativos ao contexto indígena.

A escola é uma instituição que pode ser decisiva na construção de uma identidade positiva negra através da educação para as relações étnico-raciais aliada

a práticas antirracistas. Foi possível reconhecer que minha história de vida e a construção de minha identidade negra teve impacto direto em minha prática pedagógica, nessa escrita em especial com o ensino do teatro, na constituição das identidades dos/as estudantes através da construção de uma educação antirracista.

Sobre a proposta de drama realizada com os/as estudantes do CMEC, em contraturno escolar, ao realizar improvisações teatrais, além de explorar as questões pertinentes ao teatro em si, os/as participantes discutiram questões que estão presentes no seu cotidiano e no dos demais estudantes, e desta forma contribuíram para uma educação crítica e emancipatória.

Encontrei semelhanças no cotidiano dos/as estudantes que participaram dessa pesquisa em relação ao racismo enfrentado no ambiente escolar e a ausência de consciência de sua identidade negra. As reflexões sobre as questões raciais que envolvem o racismo e o colorismo mostrou a importância de uma educação antirracista capaz de proporcionar a construção da identidade negra positiva dos/as estudantes, ao proporcionar a leitura crítica do mundo que se lhe apresenta pelos meios de comunicação tais como a TV, as mídias sociais e, em grande medida, o próprio ambiente escolar.

A compreensão das relações étnico-raciais nos propicia o conhecimento a respeito de nós mesmos e da nossa relação com a sociedade na qual estamos inseridos, tendo a ciência de que a estrutura desta sociedade está imbricada ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), então, a arte teatral nos propiciou a desnaturalização dessa situação que se apresenta cotidianamente nas experiências vivenciadas pelos/as estudantes tanto na escola quanto na família.

O silêncio diante do racismo se fez presente no relato dos/as estudantes sobre o professor e os/as colegas que mostraram uma atitude de discriminação racial, na atitude do pai que foi racista com o filho e os demais membros da família também, marcas do racismo estrutural que se reflete nas instituições (ALMEIDA, 2018) no caso da escola e no cotidiano (KILOMBA, 2019) em relação à família.

As aulas de teatro com foco na educação antirracista despertaram nos/as estudantes uma consciência antirracista, bem como a construção da identidade negra. A princípio, ao serem indagados sobre sua identidade, preferiram omitir sua negritude, o que mostrou um reflexo da imposição do “branco” como norma. No decorrer da proposta realizada, eles/as adquiriram a segurança necessária para se reconhecer como negro e negra. Igualmente, os/as estudantes tiveram a vontade de informar a

comunidade a respeito de suas descobertas, o que se deu por meio da construção do texto dramático coletivo e das apresentações realizadas.

Ao serem protagonistas como estudantes-atores/atrizes, tiveram a oportunidade de expor suas ideias em relação ao tema proposto, ao responderem às duas perguntas iniciais e colocarem sua visão do assunto trazendo para o debate situações vivenciadas por eles/as no âmbito familiar, escolar e, observados na TV e notícias da mídia. Também discutiram as pesquisas realizadas, bem como construíram o texto coletivamente, adaptado da obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira (2019), e colocaram em cena as pesquisas que realizamos a partir das ideias do grupo, que envolvem questões pertinentes a educação para as relações étnico-raciais e foi um dos caminhos para colocarmos em prática uma educação antirracista.

No processo de autoavaliação, na posição de professora e pesquisadora, se eu fosse realizar hoje esta proposta em drama, teria mais embasamento teórico para discutir as questões que permearam a proposta, falaria a respeito de Abdias do Nascimento⁵¹ que trabalhou com Boal, de quem conheci o percurso no desenvolvimento desse trabalho. Igualmente, incluiria nas conversas com os/as estudantes os diferentes tipos de racismo que descobri enquanto realizava essa pesquisa; estudaria os conceitos e leis que falam sobre injúria racial e racismo; enfim aprofundaria a pesquisa em torno do drama e do texto resultante. Saberaria que os direitos e conhecimentos advindos da história e cultura africana e afro-brasileira chegaram até mim a partir das lutas realizadas pelos Movimentos Negros. Na ocasião eu não tinha esse conhecimento e, portanto, não transparece na fala dos personagens da apresentação esse tema em particular, com base no texto dramático *Entrelinhas com Marcos Bezerra* (anexo 5). Reconheço que não dediquei tempo suficiente em minha autoformação para leitura e estudos de maneira aprofundada, sobre as legislações e diretrizes que tratam da EREER, o que tornaria minha prática pedagógica ainda mais efetiva.

⁵¹ Abdias do Nascimento (Franca, São Paulo, 1914 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011). Ator, diretor e dramaturgo. Militante da luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra. É responsável pela criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), que atuou no Rio de Janeiro entre 1944 e 1968. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa359885/abdias-nascimento>>. Acesso em 07 jan.2022.

Gomes (2019) nos ensina sobre o protagonismo do Movimento Negro como educador, o que me conscientizou de que o conhecimento que eu e os/as estudantes adquirimos em nossas pesquisas tem como base fundamental as articulações deste movimento, isto é, se não fosse todo esse empenho, provavelmente, não estaríamos discutindo essas questões e a construção de uma educação antirracista, porque não seria algo relevante em nossa sociedade, estaríamos ainda na ilusão da existência de uma democracia racial.

É necessário ampliar a possibilidade de acesso à formação inicial e continuada de professores e professoras no que diz respeito à EREER. A formação continuada deve ocorrer nas respectivas horas/atividades, de cada disciplina do Currículo. Me refiro às duas redes municipais das quais faço parte e ressalto que esse é um trabalho coletivo, que envolve: formação de professor, compromisso e atitude de mudança por parte do/a docente; adequação das legislações ao ensino de arte para possibilitar espaço para os conteúdos referentes à EREER, ligados a cada linguagem de arte (artes visuais, teatro, dança e música). Ao analisar as colocações feitas na BNCC em relação ao ensino de arte em acordo com Pimentel e Magalhães (2018) percebe-se que o documento não evidencia aspectos relativos ao tempo de hora/aula semanal, formação e conteúdo pertinentes ao ensino da arte em suas diferentes linguagens. Em relação a EREER, de acordo com Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020), o documento invisibiliza a abordagem de uma educação antirracista, por não estabelecer como este deve ser colocado em prática em cada disciplina que compõe o currículo. Isso vem a ser mais um entrave na implementação de uma efetiva educação antirracista, sem levar em conta que ela contribui com uma educação de qualidade e igualitária para todas as pessoas envolvidas nesse processo, ou seja, estudantes e professores de todas as etnias.

Embora haja avanços na aplicação da Lei nº 10.639/03, que foi sancionada em 2003 (BRASIL, 2003) e que altera a Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), ainda presenciamos o não cumprimento do que está posto em seu Artigo 26 A. A legislação prevê a abordagem de conteúdo sobre a luta do povo negro no Brasil, entre outros aspectos relacionados à contribuição de negros e negras em aspectos fundamentais da sociedade brasileira.

Dias (2005) ressalta que a questão de raça tem um longo percurso que se dá desde a processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou seja, a Lei nº 4.024/61. Entretanto, em acordo com autora, a questão raça estava

mais atrelada ao objetivo de promover educação para todos, o que incluía a questão social e não abordava a questão racial atrelada à situação de negros e negras na educação. Na sequência, ainda em acordo com Dias (2005), temos a Lei nº 5.692/71, que não aborda a palavra raça e só volta a ser novamente citada na Lei nº 9.394/96. Entretanto, apenas em 2003, através da Lei nº 10.639/03, foram acrescentados os artigos 26-A e 79-B.

Se a discussão vem de longa data, a questão é: Por que em 2019, estudantes ainda não obtiveram em seu percurso escolar o conhecimento ligado à questão racial que envolve história de negros e negras no Brasil no que diz respeito às suas lutas contra a escravização e sua contribuição intelectual para o Brasil? Fica em aberto outra questão que merece ser discutida: Como trabalhar com a BNCC aliando às linguagens artísticas a educação antirracista pelo fio condutor da educação para as relações étnico-raciais?

Mesmo sem ter seguido as BNCC nas aulas de arte, modelo de currículo que acentua o aspecto polivalente atribuído ao/à professor/a da educação básica, percebo que o tempo disponível em sala de aula é escasso para aprofundamento envolvendo a linguagem teatral em si, bem como uma educação antirracista; constato também que projetos de teatro em contraturno em toda a rede municipal de ensino tanto em Araucária/PR quanto em Curitiba/Pr e acessível aos/às estudantes, possibilita um avanço na aprendizagem e desenvolvimento tanto dos/as estudantes quanto dos/as profissionais envolvidos/as nesse processo, aliando a formação continuada às práticas reais. E digo mais, para se trabalhar efetivamente com a arte em suas quatro linguagens há que se contar com especialistas em cada uma das linguagens e que as atividades do contraturno mostrou-se como uma alternativa para a disposição do tempo necessário, que envolve a hora/aula.

Hoje tenho consciência de que muito do que sou como professora reflete a forma como fui instruída desde a infância, ainda enfatizo para os/as estudantes o empenhar-se nos estudos e o valorizar do acesso à educação, não apenas como forma de ampliação dos conhecimentos, mas como forma de sobrevivência. Meu objetivo é ser mais equilibrada nas exigências comigo mesma e com os/as estudantes, a formação como pessoa e professora é um processo contínuo. Ainda bem!

REFERÊNCIAS

ACS. Injúria racial x racismo. In: **Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, TJDFT**, 2020. Disponível em:

<<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/1-racial-x-racismo>>. Acesso em: 14 out. 2021.

ALCÂNTARA, Leide Rosane. Pedagogia do teatro: uma experiência de ensino aprendizagem na sala de aula. **Revista Nupeart**, v. 17, p. 74-85, 2017.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador. **BBC NEWS**, ROSSI, Amanda São Paulo, 13 de maio 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>>. Acesso em: MAIO 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Editora: Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAUCÁRIA, Paraná. **Diretrizes Curriculares**. Prefeitura do Município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

ARAUCÁRIA, Paraná. **Planejamento Referencial**. Araucária: Prefeitura de Araucária, 2016.

ARAUCÁRIA, Paraná. **LEI Nº 2848/2015**. (Regulamentada pelos Decretos nº30.989/2017 e nº32.027/2018). Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr-2018-03-29-versao-compilada>> Acesso em 20 nov. 2021.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: O Negro na Telenovela Brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2019.

ARAUJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. **Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 16, n. 3, pág. 979-985, dezembro de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ASSIS, Liliana Coutinho de; DIAS, Lucimar Rosa. Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 11, p.1-20, Mar. 2019. Disponível em: <[file:///C:/Users/G&G%20Fiaschi/Downloads/61468-261712-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/G&G%20Fiaschi/Downloads/61468-261712-1-PB%20(2).pdf)> Acesso em: 02 ago. 2020.

AVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. Trabalho doméstico remunerado: Contradições estruturantes e emergentes nas relações sociais no Brasil. In: **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, pág.1-13, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822020000100407&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 abr. 2021.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. 3 ed. Cidade?: Ed. Moderna, 2009.

BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **OPUS**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/424>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BEZERRA, Juliana. Preconceito, racismo e discriminação. Diferença. In: **diferenca.com**. Disponível em: <<https://www.diferenca.com/preconceito-racismo-e-discriminacao/>>. Acesso em 26 dez. 2021.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6. Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 11a. Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

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

BORTOLUCCI, Ana Beatriz Forte; VALENZOLA, Juliana; COLETTI, Carla Maria Nicola. O ENSINO DA ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista Eletrônica da Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 100-113, dec. 2020. ISSN 2595-0401. Disponível em: <http://portal.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/229>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA, Neto Vicente. No “olho do furacão”: Uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2009, p. 131-146. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338540009>>. Acesso em: 12 mar. 2022.
BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 de out.2020.

BRASIL. **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”.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Dorothy Heathcote – Mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo. In: TELLES, Adilson F. Narciso; et al. (org.). **Cartografias do ensino do teatro.** Uberlândia: EDUFU, 2009, p.37-48.

CABRAL, Beatriz Biange; PEREIRA, Diego de M. O espaço de jogo no contexto do Drama. **Urdimento**, v.1, n.28, p.285-301, jul. 2017.

CAMPOS, Augusto Luiz; CANDIDO, Rangel Marcia; JÚNIOR, João Feres. A Raça e o Gênero nas Novelas dos Últimos 20 Anos. In: **gemaa- Grupo de estudos multidisciplinares de ação afirmativa.** Disponível em: <<https://gemaa.bemvindo.co/infografico3/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CASTANHEIRO, Fernanda Christina da Silva. **Literatura infantil afro-brasileira: Sentidos produzidos pelas crianças leitoras no Ensino Fundamental.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2021. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71823/R%20-%20D%20-%20FERNANDA%20CHRISTINA%20DA%20SILVA%20CASTANHEIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

CERQUEIRA, D. R. C. et al. **Atlas da Violência.** Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 25 nov. 2021

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CONTIERO, Lucinéia. Movimento reflexivo de entrelinhas. In: CONTIERO, L.; SANTOS, F. F. dos.; FERNANDES, M. V. S. **Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente.** Natal, RN: EDUFRN, 2018, p.11-21. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25714/3/Pedagogia%20do%20Teatro.pdf>> Acesso em: 20 jul.2020.

CRENSHAW, Kimberlé. **A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Cruzamento: raça e gênero. Texto de palestra proferida na UNIFEM. In VV.AA. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2022/02/Kimberle-Crenshaw.pdf>>.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução de: ROCHA, L. de O da. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURITIBA. **Plano Curricular Arte – anos iniciais**. SME: 2016. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125303.pdf>>. Acesso em 15 de dez. 2021.

CURITIBA. Decreto nº 421, de 16 de março de 2020. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19). **Legislação da Cidade de Curitiba**. Disponível em: <<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00296738.pdf>>. Acesso em: 10 nov.2021.

DAMACENO, Janaína. Por que você deve parar de afirmar que o racismo reverso existe? **Portal Geledés**.03 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/por-que-voce-deve-parar-de-afirmar-que-o-racismo-reverso-existe/>>. Acesso em 02 de jan. 2022. Entrevista concedida a Michelli Oliveira e Nathalia.

DESGRANGES, Flávio. O drama: Construção coletiva de uma narrativa teatral. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 4ª. Ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2017.

DEVULSKY, Alessandra. Em livro, Alessandra Devulsky revela como o colorismo atua como um braço do racismo para hierarquizar e segregar pessoas negras. In: **Gênero e número**, abr.2021a. Entrevista concedida a Vitória Régia da Silva. Disponível em:< <https://www.generonumero.media/alessandra-devulsky-colorismo/>>. Acesso em: 28 fev.2022

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo (Feminismos Plurais)**. São Paulo: Editora Jandaíra. 1ª Edição do Kindle, 2021b.

DIAS, Lucimar Rosa. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003”. In: **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE**. Educação do negro e outras histórias. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 11 Mar. 2019.

DJOKIC, Aline. Colorismo: o que é, como funciona. **Portal Geledés**. Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>>. Acesso em: mai. 2019

Estudo do Ipea traça um perfil do trabalho doméstico no Brasil. **IPEA, 2019**. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255>. Acesso em 24 de nov. 2021.

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

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 1, p. 275-288, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262563243_FERREIRA_A_J_Educacao_antirracista_e_praticas_em_sala_de_aula_uma_questao_de_formacao_de_professores_Revista_de_Educacao_Publica_UFMT_v_1_p_275-288_2012> Acesso em 17 nov.2021.

FERREIRA NETTO, Carolina Angélica. Letramento para as relações étnico-raciais e formação de professores. In: **Revista África e Africanidades** – Ano XII – n. 32, nov. 2019. Disponível em: <<https://africaeaficanidades.online/documentos/0090112019.pdf>>. Acesso em 12 out. 2020.

FIASCHI, Genice de Fátima Fortunato da Silva. De menina a mulher negra curitibana. In: **Narrativas afro-curitibanas- Histórias de luta, de dor e do orgulho negro em Curitiba**. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2020, p. 11-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. 2003, v. 29, n. 1, p. 167-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo**, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em 06 out.2021

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. ISBN 978-85-326-6148-7 – Edição digital

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>. Acesso em 14 mai.2021

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad.Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JUCÁ, Beatriz. **Doze militares são denunciados por fuzilamento de músico e catador no Rio**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/militares-do-exercito-matam-musico-em-abordagem-na-zona-oeste-do-rio.shtml>>. Acesso em abr.2019

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1ª.ed. Rio de Janeiro Cobogó, 2019.

KOUDELA, Ingrid Dormien.; SANTANA, Arão P. de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, V. 3, n.2, p. 145-154, dez. 2005.

LIMA, Mariane Mello. **Caçadas de Pedrinho: Representação racial do negro na obra de Monteiro Lobato**. COPENE SUDESTE, 3., 2029, Vitória. Disponível em: <https://www.copenesudeste2019.abpn.org.br/resources/anais/14/copenesudeste19/1563050785_ARQUIVO_b16d70fe0a2364bf480fecc2525c4b4c.pdf>. Acesso em 03 dez. 2021.

LIMA, Vinício Artur de. Para além da alfabetização: cultura do silêncio e os 50 anos da Pedagogia do Oprimido. In: **Instituto Paulo Freire**. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>>. Acesso em 19 mai. 2021.

LISBOA, Vinícius. Diversidade racial na publicidade vive estagnação, indica pesquisa. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-12/diversidade-racial-na-publicidade-vive-estagnacao-indica-pesquisa>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LOPES, Fernanda. Com racismo e assassinato, Sítio do Picapau estreava há 40 anos. In: **Notícias da tv.uol**, 10 de março de 2017. Disponível em: <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/com-racismo-assassinato-sitio-do-picapau-estreava-ha-40-anos--14380?cpid=txt>>

MADALENA, resgatada de cativo, era tratada como escrava por professor universitário, que roubava sua pensão. **Brasil 247.com**, 21 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/regionais/sudeste/madalena-resgatada-de-cativo-era-tratada-como-escrava-por-professor-universitario-que-roubava-sua-pensao>. Acesso em: 21dez.2020.

MARASCIULO, Marília. Mulata. In: **7 palavras preconceituosas ou racistas que você deveria parar de usar**. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/08/7-palavras-preconceituosas-ou-racistas-que-voce-deveria-parar-de-usar.html>>. Acesso em 20 abr. 2019.

MORAES, Dislane Zerbinatti.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 10-13. Jan/abr.2016. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2517>> Acesso em 15 abr.2021.

MORAES, Eunice Lea de; SILVA Lucia Isabel Conceição. Feminismo Negro e a Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe. In: **Interfaces entre raça, gênero e classe social**. Cadernos de Estudos Sociais e Políticos. Rio de Janeiro, V.07. n.13, p. 58-75, 2017. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/view/32989/27666>> Acesso em: 28 fev. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, pág. 156-168, agosto de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso>. acesso em 20 de dezembro de 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismos: diferenças culturais e a prática pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008. p. 13-37.

MORENO, Ana Carolina. Número de alunos negros reprovados nas escolas do Brasil é duas vezes maior que o de brancos, diz Unicef. **G1 educação**, 31 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/31/alunos-pretos-representam-39percent-do-total-das-matriculas-e-58percent-do-total-de-reprovados-diz-unicef.ghtml>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de. Resenha Autoetnografia. **Cadernos de Saúde Pública**. 2015, v. 31, n. 6, p. 1339-1340.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311XRE020615>>. Acesso em 13 out.2021.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MULHER é libertada em MG após 38 anos vivendo em condições análogas à escravidão. **G1.com**, Fantástico, 20 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/12/20/mulher-e-libertada-em-mg-apos-38-anos-vivendo-em-condicoes-analogas-a-escravidao.ghtml>>. Acesso em 21 dez 2020.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação /Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2005. 200p.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.]**, 2004. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> Acesso em 08 jul. 2019.

OLIVEIRA, Herivelto. Ela já quis ser branca, hoje é símbolo da luta pela igualdade racial. Brasil de cor. In: **Conexão planeta inspiração para a ação**, 17 de julho de 2018. Disponível em: <<https://conexaoplaneta.com.br/blog/diva-guimaraes-ela-ja-quis-ser-branca-hoje-e-simbolo-da-luta-pela-igualdade-racial/#fechar>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

OLIVEIRA, Keila de; RAUEN, Margarida Gandara. A formação docente antirracista e anti-sexista. IN Anais da 40a Reunião Nacional da ANPED, 2021, p. 1-5. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_13>. Acesso em: 04 mar. 2022.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama e a teoria histórico-cultural: interlocuções possíveis. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 174 - 185, jul. 2015. ISSN 2358-6958. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015174>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. A (re) educação das relações étnico-raciais: algumas considerações. In: DIAS, Lucimar Rosa; BATISTA, Clarice Martins de Souza. **Reflexões e Experiências na Construção de uma Educação Antirracista no Contexto do Grupo de Estudos e Pesquisa ErêYá**. Ed. Brasil Publishing. Curitiba/PR, 2019.p.25-42.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, ago. 2018. ISSN 2357-9854. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234>>. Acesso em: 06 jan. 2022

PONTE, Carolina Moura. **PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas**. 19 de setembro, 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html> Acesso em: abr. 2019

RAUEN, Margarida Gandara Do problema social à performance. In MALUF, Sheila Diab e AQUINO, Ricardo Bigi (organizadores). **Reflexões sobre a Cena**. Maceió: EDUFEL, 2005, p. 233-245.

REVERBEL, Olga Garcia. Jogos teatrais na escola. Editora Scipione. São Paulo, SP, 1993

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisações teatrais**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

ROSSETO, Robson; GONÇALVES, Melaine Pilatto. Processo de Drama na Educação Infantil: uma análise a partir das estratégias Professor-personagem e Professor em ação dramática. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 136-148, mar. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p136>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ROSSI, Amanda; COSTA, Camila. Muito além da princesa Isabel, 6 brasileiros que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil. **BBC NEWS**, São Paulo, 13 de maio 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091469>>. Acesso em: maio 2019.

RUY, Marcos Aurélio, Propaganda de O Boticário com família negra faz a casa grande surtar de ódio; confira. CTB- **Central dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil**. São Paulo, 30 de julho de 2018. Disponível em: <<https://ctb.org.br/noticias/cultura-a-midia/propaganda-de-o-boticario-com-familia-negra-faz-a-casa-grande-surtar-de-odio-confira/>>. Acesso em: 25 dez. 2021.

SALES, Edvaldo. **O negro na publicidade brasileira**: é preciso ouvir a voz dos que foram silenciados. 15 de abril de 2021. Disponível em: <<https://journal48.com/questoes- raciais/o-negro-na-publicidade-brasileira-e-preciso-ouvir-a-voz-dos-que-foram-silenciados/>>. Acesso em: 05 mar. 2022

SANTANA, Henrique; SALLES, Iuri. Por que os negros não apresentam programas de televisão. In: **VAIDAPÉ**, 27 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/por-que-os-negros-nao-apresentam-programas-de-televisao/>>. Acesso em 20 out. 2021.

SANTOS, Sílvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural - Revista de Ciências Sociais/USP**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Assis, Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, São Paulo, V.13, N. 30, p. 553-570, maio-ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056/952>>. Acesso em: 06 de jan. 2022.

SILVA, Genice de Fátima Fortunato da. **A importância da Pedagogia de Augusto Boal para o Teatro- Educação**, Curitiba (PR), 2004, Monografia- Faculdade de Arte do Paraná.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; GOMES, Nilma Lino; RÉGIS, Kátia. Capítulo 1 - A proposta e seus objetivos. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; REGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**, p. 21-32 Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. E-Book. ISBN 978-85-66278-15-6. Disponível em: <https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58>. Acesso em: 12 MAR. 2021

SOUZA, Claudenir de. O Trabalho doméstico no Brasil. In: **Mulheres negras contam sua história**. Secretaria de Políticas para as Mulheres — Presidência da República Brasília—DF.2013, p.67-96. Disponível em: <https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1723699_Livro___Mulheres_negras_contam_sua_historia.pdf>. Acesso em: 15 mai.2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267>. Acesso em: 27 fev.2021

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>> Acesso em: 06 mar.2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4, Nº 04, 37-50 – jul. -dez.2008. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808/1594>>. Acesso em: 06 mar.2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>>. Acesso

em 31 mai. 2021

SOUZA, Elizeu Clementino de. **OUTRAS FORMAS DE DIZER: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 29, p. 12 pgs., out. 2012. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24295>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. In: **Educação em Revista**, p.327-332, abr. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/2825/1/v27n1a14.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**; tradução de Ingrid Dormien Koudela. 1ª. Edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

RIBEIRO, Raquel Martins. Doze vezes em que Paula foi preconceituosa no BBB19. **Metrópolis**. Brasília, 27 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/entretenimento/bbb/videos-veja-todos-comentarios-preconceituosos-de-paula-no-bbb19>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Editora: Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2019.

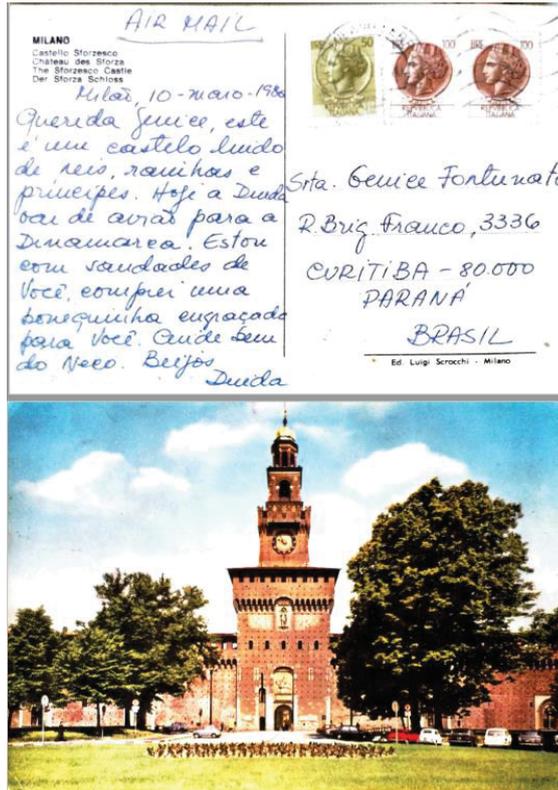
TROVÃO, Fernanda Fares Lippmann. **A arte visual Africana e Afro-brasileira na Educação Básica: Apropriações e significados no ensino de arte**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2019. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=70106&idprograma=40001016080P7&anobase=2019&idtc=41>> Acesso em 01 nov.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). CAMARGO, Denise. **Breves anotações sobre a História do Curso de Psicologia**. 2017. Disponível em< http://www.humanas.ufpr.br/portal/memoria/files/2017/07/SCHLA_70anos_Denise-DEPSICO.pdf>. Acesso em: 06 abr.2021.

VAQUER, Gabriel. - Paula é indiciada por intolerância religiosa contra Rodrigo no BBB19. **Notícias da TV, UOL**. São Paulo, 18 de abril de 2019. Disponível em: <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/bbb/paula-e-indiciada-por-intolerancia-religiosa-contra-rodrigo-no-bbb19-26156?cpid=txt>> Acesso em: 16 de Outubro 2019.

XAVIER, João Paulo. **Racismo Estético: Decolonizando os corpos negros**. Projeto editorial: João Paulo Xavier. 2020. Edição do Kindle.

XONGANI, Ana Paula; SCHWARCZ, Lili. **O mimimi do racismo reverso**. 4 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/cRCxiDEjZdE>> Acesso em: abr. 2019.



EDEN HOTEL - ROSIA
59, Via Libanosi

Montuolo, 6 de
fevereiro, 75

Querida Janicota!

A Duda está num lugar muito bonito, cheio de igrejas e castelos. Na montanha lá longe está branco de neve.

Aqui tem um cachorrão grande e lido que gosta de brincar com a Duda e tem 2 gatos, um se chama Pussi e o outro me deu um arranhão, com ele não brinco mais.

Amanhã vou para a Grécia por que já vi bastante a Itália.

Como vai a Lida? Já foi no balauço? E a Pepa melhorou? Cuida dos cachorros que logo a Duda vai chegar e vai levar presente para você.

Estou com muitas saudades, beijos da

Duda

ANEXO 2 – HISTÓRICO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COM HABILITAÇÃO EM ARTES CÊNICAS



Faculdade de Artes do Paraná
Secretaria Acadêmica
Rua dos Funcionários, 1357 - Juvevê
80035-050 - Curitiba - Pr
Fone: (41) 253-1771 - Fax (41) 253-7114
www.fapr.br

Reconhecida pelo Decreto Federal nº 70.906
Publicado no Diário Oficial da União em
01/08/1972 e Portaria nº 1062 de 13/11/90 do
Ministério da Educação

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso: **Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas**
Reconhecimento: **Decreto 77.413 - Publicação no D.O.U. em 13/04/1976**

Nome:
GENICE DE FÁTIMA FORTUNATO DA SILVA

Registro Acadêmico:
113010091

Data de Nascimento: 18/11/1975		Estado: PR	Nacionalidade: Brasileira	
Filiação: Orlando Ribeiro da Silva - Aparecida Luzia da Silva				
Documento de Identidade			Título de Eleitor	
Número: 6.708.503-5	Órgão Expedidor: II - PR	Número: 638295906-20	Zona: 145	Seção: 0538
Documento Militar-		Número:	Órgão Expedidor:	
Ensino Médio ou Equivalente	Instituição: Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli - Ensino de 1º e 2º Graus Regular			Ano Conclusão: 1.995
	Local: Curitiba - PR			

PROCESSO SELETIVO

Ano: **2001**

Instituição: **Faculdade de Artes do Paraná**

UF: **PR**

Curso: **Licenciatura em Educação Artística**

Pontos: **5,39**

Ano	Disciplina	C.H.	Freq%	Média	Situação
2001	0101 FECA I - Oficina de Música	90	85	9,1	Aprovado
2001	0201 FECA II - Oficina de Artes Plásticas	90	93	8,2	Aprovado
2001	0301 FECA III - Oficina de Artes Cênicas - Teatro	90	96	9,2	Aprovado
2001	0306 Técnicas de Expressão Vocal I	60	100	9,5	Aprovado
2001	0313 Improvisação I	60	96	8,1	Aprovado
2001	0401 Introdução à Filosofia	60	93	8,1	Aprovado
2001	0414 Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I	60	96	8,7	Aprovado
2001	0422 Métodos e Técnicas de Pesquisa	60	96	7,2	Aprovado
2001	0608 Psicologia da Educação I	60	100	7,5	Aprovado
2001	0724 FECA IV - Oficina de Artes Cênicas - Dança	60	96	10,0	Aprovado
2002	0302 Expressão Corporal I	60	100	8,3	Aprovado
2002	0304 Evolução do Teatro e da Dança I	60	86	6,8	Aprovado
2002	0307 Técnicas de Expressão Vocal II	60	100	9,2	Aprovado
2002	0314 Improvisação II	60	91	9,0	Aprovado
2002	0317 História da Literatura Dramática I	60	96	8,0	Aprovado
2002	0403 Estética I (Geral)	60	93	7,6	Aprovado
2002	0405 História da Arte I	60	100	8,3	Aprovado
2002	0412 Folclore Brasileiro I	60	95	8,7	Aprovado
2002	0415 Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas II	60	100	8,1	Aprovado
2002	0417 Antropologia	60	94	8,2	Aprovado
2002	0601 Fundamentos da Arte - Educação I	60	93	9,0	Aprovado
2002	0609 Psicologia da Educação II	60	96	10,0	Aprovado
2003	0303 Expressão Corporal II	60	93	8,4	Aprovado
2003	0305 Evolução do Teatro e da Dança II	60	93	8,6	Aprovado
2003	0308 Técnicas de Expressão Vocal III	60	83	8,6	Aprovado
2003	0316 Técnicas de Teatro	60	87	8,8	Aprovado
2003	0318 História da Literatura Dramática II	60	93	9,8	Aprovado
2003	0322 Estética IV (das Artes Cênicas)	60	97	8,5	Aprovado
2003	0324 Psicologia III (da Personagem)	60	97	8,0	Aprovado
2003	0327 Cenografia I	60	90	9,0	Aprovado
2003	0406 História da Arte II	60	97	8,3	Aprovado



Faculdade de Artes do Paraná
Secretaria Acadêmica
Rua dos Funcionários, 1357 - Juvevê
80035-050 - Curitiba - Pr
Fone: (41) 253-1771 - Fax (41) 253-7114
www.fapr.br

Reconhecida pelo Decreto Federal nº 70.906
Publicado no Diário Oficial da União em
01/08/1972 e Portaria nº 1062 de 13/11/90 do
Ministério da Educação

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso: Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas
Reconhecimento: Decreto 77.413 - Publicação no D.O.U. em 13/04/1976

Registro Acadêmico:
113010091

Nome:

GENICE DE FÁTIMA FORTUNATO DA SILVA

2003	0413	Folclore Brasileiro II	60	90	8,9	Aprovado
2003	0602	Fundamentos da Arte - Educação II	60	97	8,8	Aprovado
2003	0604	Didática I	60	93	8,6	Aprovado
2003	0614	Prática de Ensino I (das Artes Cênicas)	150	100	8,5	Aprovado
2003	0725	Técnicas de Dança	60	100	7,9	Aprovado
2004	0320	Laboratório de Pesquisa Dramática	60	100	8,6	Aprovado
2004	0321	Teatro Brasileiro	60	100	8,5	Aprovado
2004	0321	Teatro Brasileiro	180	93	9,0	Aprovado
2004	0326	Encenação	60	93	9,8	Aprovado
2004	0328	Cenografia II	60	100	9,0	Aprovado
2004	0605	Didática II	60	87	7,8	Aprovado
2004	0606	Estrutura e Funcionamento do Ensino	60	87	7,8	Aprovado
2004	0615	Prática de Ensino II (das Artes Cênicas)	150	100	9,0	Aprovado
2004	0618	Psicodrama Pedagógico	60	83	9,0	Aprovado

Carga Horária Total do Curso: 3030

Sistema de Avaliação:

Cálculo da Média Anual

$$\frac{1^{\circ} \text{ Bim} + 2^{\circ} \text{ Bim} + 3^{\circ} \text{ Bim} + 4^{\circ} \text{ Bim}}{4} = 7,0 \text{ ou mais} = \text{Aprovado}$$

Cálculo da Média com Exame Final

$$\frac{\text{Média Anual} + \text{Exame Final}}{2} = 5,0 \text{ ou mais} = \text{Aprovado}$$

Observações:

Colação de Grau: 19/02/2005

Expedição do Diploma: 19/02/2005

Curitiba, 21 de fevereiro de 2005.


Maria Ceia de Souza
Secretária


Maria Emilia Possani
Diretora

ANEXO 3 – HISTÓRICO SOBRE AÇÕES DA SME/CURITIBA SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Em consonância com a Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná que estabelece normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a Resolução n.º 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e com a meta 25 do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015) que trata de Direitos Humanos e Cidadania, a RME organiza as ações de Educação em Direitos Humanos a partir da constituição de Comissões nas unidades educacionais (Comissão Local) e nos departamentos, coordenadorias e Núcleos Regionais (Comissão Interna).

As atribuições das(os) representantes da Comissão Local e Interna são:

- Articular e promover nos seus locais de trabalho, junto com a comissão local e a equipe gestora, ações de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, promoção, proteção, prevenção, defesa e reparação de direitos humanos, que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar (responsáveis, profissionais da educação, educandas(os)).
- Divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito e valorização da diversidade humana.
- Acompanhar o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- Participar das reuniões e outros eventos organizados pela SME;
- Articular a elaboração do plano de ação e do relatório final com a participação de todas(os) as(o)s profissionais das unidades educacionais, de acordo com as orientações da SME.

As representantes da Comissão Local e da Comissão Interna participam de uma formação permanente e mensal denominada **Fórum Permanente de Educação em Direitos Humanos**. Os encontros de cada Comissão têm pautas específicas e datas distintas.

Essa organização é fruto de um trabalho coletivo que teve seu início em 2005 com a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. No mesmo ano foram

ofertados cursos de formação para professoras(es) dos componentes curriculares de História, Arte e Geografia, e as unidades organizaram suas comissões de Diversidade Étnico Racial para cumprir com as exigências das Leis.

Ao longo dos anos esse processo foi se consolidando, pela qualidade das equipes das(os) profissionais que acreditaram e acreditam serem agentes de transformação social.

Histórico da efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Temos como proposta apresentar as estratégias metodológicas utilizadas pela gestão do Sistema de Ensino da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, na Rede Municipal de Ensino. O objetivo é tornar público as ações realizadas e os resultados alcançados, no período entre 2005 a 2021, assumindo o compromisso permanente e a responsabilidade do Estado no enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminação social, de raça e de gênero. Desde 2005, professoras e professores especialistas do componente curricular de História propuseram e executaram planos de formação continuada para professoras(es) do Ensino Fundamental I e II das áreas de História, Geografia e Arte; articularam ações formativas com a Universidade Federal do Paraná e com o Projeto A Cor da Cultura; realizaram compra de livros paradidáticos e de literatura Infantil; dentre outras ações. Concomitante aos processos descritos, foram constituídas as Comissões de Educação e Diversidade Étnico-Racial nas unidades do Ensino Fundamental, em cumprimento a Deliberação n.º 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Em 2012, a responsabilidade de continuidade do trabalho assume a dimensão da Gestão Escolar das escolas do Ensino Fundamental. Em 2017, a formação foi ampliada para os Centros Municipais de Educação Infantil e todo o corpo técnico dos demais Departamentos e Coordenadorias que compõem a estrutura da SME. Atualmente, a Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção, Gerência de Educação em Direitos Humanos, responde pelas ações formativas, preservação dos relatórios e planos de ação, acompanhamento de denúncias e atendimento a todas as unidades educacionais. Consideramos que é um trabalho contínuo e de muita persistência para rompermos com a estrutura histórica social racista, machista e desigual que temos em nosso País.

Histórico da efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

- 2005 a 2012 - Participação na Comissão do Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná.

- 2020 - Participação na elaboração da escrita do Plano Municipal de Promoção da Igualdade Étnico Racial (*PLAMUPIR*) de Curitiba

- Vaga no Conselho Municipal da Igualdade Racial de Curitiba

- Vaga no Comitê Pró-equidade de gênero e raça da PMC

Na inclusão do tema nos documentos, como:

- 2006 a 2015 – Inclusão do tema nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

- 2014 - as unidades escolares passam a elaborar um plano de ação anual.

- 2016 - Escrita de um novo documento denominado “Currículo do Ensino Fundamental” que continha um item denominado - Tema integrador Direitos Humanos e Cidadania; Projeto político-pedagógico de todas as unidades escolares da RME.

- 2020 – Reorganização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e os Cadernos Educação Infantil, com a transversalidade étnica e demais marcadores de desigualdades.

- 2020 e 2021 – Videoaulas - Famílias e Direitos Humanos

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLEtRs8lszO9VdPMYNY6mqaegQfv7dAkHF>

Nas Comissões

- 2006 a 2012 - Constituição de Comissão de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

- 2013 - Comissão de Educação e Diversidade Étnico-Racial, de Gênero e Sexual do Departamento de Ensino Fundamental (DEF)

- 2014 e 2015 – Comissão de Educação e Diversidades

- 2016 e 2017 – Comissão de Educação em Direitos Humanos

- 2018 a 2021 – Fórum Permanente de Educação em Direitos Humanos

Cursos, oficinas e eventos ofertados pela SME ou instituições como UFPR (NEAB), UNESPAR, Fundação Cultural de Curitiba (Programa Curitiba Lê, Cinemateca), Assessoria da Igualdade Racial

- Cursos nos componentes curriculares de História, Arte e Geografia, sobre a implementação da Lei 10639/03;
- Visita ao Museu Afro-Brasil, em São Paulo;
- Compra de livros paradidáticos e de literatura infantil para as unidades educacionais;
- Produção de material: Pasta Museu na Escola;
- Produção de material: Coletânea de relatos;
- Curso Arte Afro-brasileira no Ensino Fundamental;
- Curso de Dança Afro;
- Curso de Dança Popular;
- O corpo e as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física;
- O Fenômeno Religioso nas Tradições Afro-Brasileiras;
- Em cursos de extensão em Educação das relações étnico-raciais e curso de especialização em Educação das relações étnico-raciais, presenciais e na modalidade à distância;
- Projeto “A Cor da Cultura”;
- Boas Práticas: Educação e Diversidade Étnico-Racial, para as representantes da Comissão de diversidade: étnico-racial, de gênero e orientação sexual da RME;
- II Ciclo de Palestras – Educação e Diversidades;
- Curso: Educação e diversidades I: questões conceituais e metodológicas/2015, para profissionais de escolas de 1.º ao 9.º ano que nunca fizeram cursos sobre a temática;
- Curso: História e Cultura Indígena, para professores(as) e pedagogos(as) do 1.º ao 9.º ano;
- Curso: Educação e diversidades – História e cultura africana e afro-brasileira, para professores(as) e pedagogos(as) do 1.º ao 9.º ano que já realizaram formação em temáticas relacionadas às diversidades;
- I Seminário Municipal de Direitos Humanos de Curitiba, foi organizado em articulação à Assessoria de Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Curitiba. O Seminário reuniu representantes de movimentos sociais e comunidade local;
- Curso “A Poética do Gesto Afro-Brasileiro: Ethos, História e Corporeidade”;
- Curso Educação das Relações Étnico-raciais: revendo a prática pedagógica;
- Sessão de filmes sobre Histórias Indígenas na Cinemateca;

- Palestra sobre o racismo e homofobia como dispositivos de poder para servidoras(es);
- Produção de material digital com coletânea de marcos legais;
- Curso: Literaturas Indígenas, Afro-brasileira e Africana;
- Produção da Coletânea das Histórias Afro-curitibanas;

Vale ressaltar que apesar da alteração dos nomes das Comissões, ao longo dos anos, a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígenas são temas prioritários nos encontros de formação, com estudos de documentos e conceitos, divulgação de referências literárias com representatividade negra e indígena nas imagens e autoria; nos seminários e jornadas temos um dia na programação priorizando palestrantes negras, negros e indígenas, como também apresentações de práticas pedagógicas, na perspectiva de ERER; na EXPO educação o tema foi representado pelos valores civilizatórios da circularidade, da ancestralidade e na oficina de Adinkras,

Nossa formação tem como perspectiva o enfrentamento ao preconceito e a discriminação nas ações pedagógicas e também nas ações de gestão (da unidade e da sala de aula), sensibilizando as profissionais para perceberem o racismo institucional, ações lgbtfóbicas e demais violações de direitos que acontecem nos locais de trabalho.

ANEXO 4 – CONTEÚDOS DE TEATRO E DANÇA PARA: 1º, 3º E 5º ANOS DA SME/CURITIBA, TERCEIRO TRIMESTRE, ENSINO FUNDAMENTAL I.

1.º ANO – 3.º TRIMESTRE – TEATRO

ARTE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas⁷. • Perceber diferentes materiais e técnicas presentes nas produções artísticas. • Perceber relações entre os elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais. • Ampliar o repertório artístico e cultural por meio da leitura de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços⁸. • Perceber a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as). • Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo em relação a diferentes espaços (jogo cênico em diferentes espaços educativos). • Criação cênica a partir de diferentes estímulos: adereços, objetos e figurinos. • Brincadeiras infantis e suas possibilidades cênicas (brincadeiras tradicionais de diferentes culturas)⁹. • Teatralidades na literatura infantil das diferentes culturas. • Jogo cênico: exploração da linguagem corporal. • Formação de plateia: apreciação de espetáculos cênicos e da produção do(as) colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora, nas brincadeiras infantis, as possibilidades expressivas do corpo. • Improvisa individual e coletivamente, com objetos, figurinos e adereços e outros estímulos. • Experimenta a linguagem teatral por meio da expressão corporal, com variados estímulos. • Participa de jogos teatrais e dramáticos, explorando o corpo. • Experimenta cenicamente as possibilidades dramáticas na literatura infantil. • Percebe a criação do(a) colega, colocando-se como espectador. • Aprecia as produções artísticas, desenvolvendo a fruição e o conhecimento dos códigos cênicos.

⁷Os elementos das linguagens artísticas estão contemplados em todos os anos do ensino fundamental. No entanto, a ênfase dada a determinados elementos está relacionada ao conteúdo de cada ano.

⁸Na perspectiva de oportunizar o trabalho pedagógico mais abrangente e diversificado, optamos por indicar repertório nas quatro linguagens artísticas. Essas indicações são maleáveis, e podem ser ampliadas.

⁹Indicações: Espetáculo Romeu e Julieta do grupo Galpão; Companhias Cia Abração, Pê no Palco; Série de TV – Quintal da Cultura (série exibida pela TV Cultura), autores: Ingrid Koudela e Viola Spolin.

6

1.º ANO – 3.º TRIMESTRE – DANÇA

ARTE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
	<ul style="list-style-type: none"> • Cantigas de roda e brincadeiras infantis de diferentes culturas¹⁰. • O corpo e suas partes: movimentos articulares; base de apoio. • Experimentação do espaço do corpo e diferentes formas de deslocamento: espaço individual, espaço compartilhado, movimentos homolaterais. • Qualidades do movimento: peso leve e pesado. • Lugares e espaços para dançar: espaços na comunidade relacionados à dança; – artísticas e grupos da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe o corpo dançante a partir das cantigas de roda e brincadeiras infantis. • Reconhece as partes do corpo e as possibilidades de movimento articulares. • Experimenta o espaço do corpo e as possibilidades de deslocamento no espaço: individual e compartilhado. • Explora o corpo, no espaço, a partir das diferentes qualidades de movimento: peso leve e pesado. • Conhece lugares e espaços para dança e artistas e grupos da comunidade.

¹⁰ Indicações: estabelecer relações com outros períodos históricos e lugares – dança na pré-história, danças indígenas e de povos africanos.

7

3.º ANO – 3.º TRIMESTRE – TEATRO

ARTE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas, em seus processos de criação, na perspectiva da poética pessoal²⁸. • Reconhecer e nomear diferentes materiais e técnicas presentes nas produções artísticas. • Reconhecer as relações entre os elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais. • Ampliar o repertório artístico e cultural por meio de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços²⁹. • Perceber a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as). • Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentações corporais e sua relação com diferentes contextos cênicos. • Teatro de animação³⁰. • Práticas cênicas com máscaras³¹. • Artistas e técnicas do teatro de animação e sua relação com diferentes culturas. • Jogo cênico: exploração corporal e elaboração da cena com o uso de objetos, máscaras, bonecos e outros. • Formação de plateia: apreciação de espetáculos cênicos e da produção dos(as) colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta o corpo no espaço na elaboração das ações cênicas. • Utiliza a expressão corporal e o jogo na experimentação cênica. • Reconhece as diferentes produções cênicas e suas relações com diferentes contextos culturais de produção. • Amplia o conhecimento sobre os aspectos históricos e a estética do teatro, desenvolvendo as noções da linguagem do teatro de animação. • Reconhece e experimenta diferentes formas de representação cênica: sombras e formas animadas. • Participa da elaboração de cenas coletivamente, utilizando-se dos elementos da linguagem teatral. • Reconhece a si mesmo ora como aquele(a) que olha e ora como aquele(a) que faz na convenção palco/plateia.

²⁸ Os elementos das linguagens artísticas estão contemplados em todos os anos do ensino fundamental. No entanto, a ênfase dada a determinados elementos está relacionada ao conteúdo de cada ano.

²⁹ Na perspectiva de oportunizar o trabalho pedagógico mais abrangente e diversificado, optamos por indicar repertório nas quatro linguagens artísticas. Essas indicações são maleáveis, e podem ser ampliadas.

³⁰ Indicações: manipulação direta de objetos, marionetes, boneco de luva e vara, entre outros; Companhias teatrais: grupo de teatro Armatrix, Cia Trux, entre outras.

³¹ Indicações: neutra, meia máscara, nariz de palhaço, máscaras expressivas.

17

3.º ANO – 3.º TRIMESTRE – DANÇA

ARTE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
	<ul style="list-style-type: none"> • Dança nas manifestações da cultura regional³². • Exploração do espaço pessoal do corpo e compartilhado por outros corpos: união das células coreográficas. • Elementos constitutivos do movimento: tempo – lento e rápido; acelerado e desacelerado. • Grupos e companhias de dança paraenses. • Organização do palco e espaços de apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe a dança nas festas populares e manifestações culturais regionais. • Reconhece a dança como manifestação cultural regional. • Explora o espaço pessoal do corpo e compartilhado por outros corpos. • Experimenta os elementos constitutivos do movimento: tempo – lento e rápido; acelerado e desacelerado. • Conhece grupos e companhias de dança paraenses. • Percebe a organização do palco e de espaços de apresentação.

³² Indicações: estabelecer relações com outros períodos históricos – Reinado de Luís XIV.

18

5.º ANO – 3.º TRIMESTRE – TEATRO

ARTE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Utilizar com propriedade as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas, em seus processos de criação, na perspectiva da poética pessoal⁵³. Reconhecer e nomear diferentes materiais e técnicas presentes nas produções artísticas. Refletir sobre as relações entre os elementos das linguagens artísticas, em diferentes contextos culturais. Ampliar o repertório artístico e cultural por meio de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços⁵⁴. Perceber a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as). Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> Corpo em relação a diferentes espaços. (Experimentações corporais e sua relação com diferentes contextos cênicos). Jogo cênico: elaboração da cena. Teatralidades presentes em produções audiovisuais⁵⁵. Formação de plateia: análise e apreciação de espetáculos cênicos e da produção do(as) colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisa a função simbólica dos códigos cênicos utilizados em diferentes produções artísticas. Utiliza na sua experimentação cênica diálogos com a tradição cênica e com o teatro contemporâneo. Desenvolve formas de representação pessoal, com liberdade, imprimindo sua marca pessoal através da utilização de diferentes técnicas, procedimentos e sistemas significantes da cena. Utiliza-se da convenção palco e plateia de forma reflexiva, crítica e autônoma.

⁵³Os elementos das linguagens artísticas estão contemplados em todos os anos do ensino fundamental. No entanto, a ênfase dada a determinados elementos está relacionada ao conteúdo de cada ano.

⁵⁴Na perspectiva de oportunizar o trabalho pedagógico mais abrangente e diversificado, optamos por indicar repertório nas quatro linguagens artísticas. Essas indicações são maleáveis, e podem ser ampliadas.

⁵⁵Indicações: (cinema, videoclipe, telenovela, fotonovela, radionovela, desenhos animados, redes sociais, aplicativos de celular, jornais, histórias de vida, teatro jornal, teatro fórum, teatro imagem, entre outros).

29

5.º ANO – 3.º TRIMESTRE – DANÇA

ARTE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
	<ul style="list-style-type: none"> A dança em diferentes espaços midiáticos. A dança contemporânea⁵⁶. Tecnologia e dança. Fluência: livre e contida. Processo coreográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece a função da dança em diferentes espaços da mídia. Reconhece a dança contemporânea, dançarinos e diferentes companhias de dança. Compõe coreografias a partir das qualidades de movimento. Reconhece a si próprio como produtor(a) de dança. Explora a fluência em seus movimentos. Atribui diferentes significados aos gestos.

⁵⁶Indicações: Grupo Corpo, Deborah Colker, Momix, OMSTRAB, Pina Bausch, Stagium, entre outros.

30

ANEXO 5 – TEXTO DRAMÁTICO COLETIVO: ENTRELINHAS COM MARCOS BEZERRA

Entrelinhas com Marcos Bezerra

Personagens:

Apresentador: **Marcos Bezerra**

Entrevistadas: **Branca de Neve, Moana, Bela**

Cenário: Uma sala com quatro cadeiras em semicírculo.

Apresentador: Bom dia senhoras e senhores! Quero agradecer a presença de todos aqui, para mais uma edição do programa: Entrelinhas com Marcos Bezerra! As nossas entrevistadas de hoje são personagens conhecidas por todos nós, através da literatura infantil. Após uma temporada no mundo real, elas vão falar sobre o que estão pensando a respeito do Brasil em relação ao tema Racismo, que por sinal é bem polêmico. Apesar de que hoje, mais da metade da população de nosso país é composta por negros e negras.

(Apresenta os personagens e destaca suas características...)

(Entram as convidadas, todas muito simpáticas, exceto Branca de Neve com seu ar de superioridade).

Marcos Bezerra: Então Branca, qual a sua opinião sobre o racismo?

Branca: Bem, eu acho estranho o fato de que pessoas como a Moana pensem que podem ter os mesmos direitos que eu...

Marcos Bezerra: Estranho por quê? O que você quer dizer com isso?

Branca: Olhe bem para mim. Me chamo Branca de Neve. Logo, tenho direitos conquistados por isso. Basta olhar ao redor: os melhores cargos e salários estão concentrados em pessoas como eu. Acho que não se deve mexer no que está dando certo por tanto tempo.

Moana: O que você quer dizer com isso? Por que não podemos ter os mesmos privilégios que você?

Branca: Viram gente! A resposta você mesmo deu, “não podemos ter os mesmos privilégios que você”, até que ela é inteligente!

Moana: Falou a senhora sabedoria! Até que eu sou inteligente? Isso é racismo, e você está cometendo um crime. Sabia disso?

Branca de Neve: Racismo? Isso não existe neste país onde a maioria é mestiço, todos vivem em paz. Isso é mimimi. Aliás, adorei este termo. Vou usar muito em minhas falas e reflexões. Que eu saiba, racismo é contra negros. Você nem é negra, é moreninha, mulata....

Bela: Branca, você sabe o que significa mulata?

Branca: Claro que sei, mulata é uma pessoa parda. Quem não sabe disso?

Bela: Você.

Branca: O quê? Então me explique, senhora sabe-tudo!

Bela: Obrigada pelo elogio! Bem, o termo, dona Branca, é usado para se referir a pessoas negras de pele clara. A palavra mulata tem origem na palavra mula, que é o filhote de égua com jumento. Uma mistura de raças que dá origem à uma raça inferior.

Moana: Outra forma de uso, queridinha, é reforçar o corpo da mulher negra como mercadoria!

Branca: Nossa! Calma meninas, eu nem quis me referir a Moana desse jeito.

Marcos Bezerra: Calma pessoal, temos muita conversa pela frente. E você Moana, o que está achando dos dias atuais aqui no Brasil?

Moana: Estou feliz com o fato de que há um movimento contra ações racistas, os negros aos pouquinhos, estão conquistando direitos que lhes foram negados por tanto tempo. Um exemplo é você como um apresentador de sucesso!

Marcos Bezerra: Como assim? O que tem a ver o fato de eu ser um apresentador?

Moana: Olha bem para você... A maioria dos apresentadores são brancos.

Marcos Bezerra: Você acha que eu não sou branco? Mas também não sou negro.

Bela: Calma gente, vou explicar: existe um termo chamado colorismo. Ele foi criado em 1982 pela escritora Alice Walker. O colorismo fala que quanto mais pigmentada a pele de uma pessoa, mais racismo ela sofrerá. E isso se confirma na fala da Branca quando ela disse: você nem é negra.

Marcos Bezerra: Como você sabe disso, Bela?

Bela: Eu fiz uma pesquisa sobre o assunto. Já que seria entrevistada sobre Racismo.

Branca: Você e seus livros...

Bela: Estudar nunca é demais, Branca. Você deveria experimentar!

Marcos Bezerra: Parem vocês duas. Me ajudem a entender: Então quer dizer que eu sou negro, com uma pele mais clara?

Branca: Responde sabe-tudo.

Bela: De acordo com o colorismo sim. Então Marcos, você é o que chamam de pardo, um negro com pele mais clara.

Marcos Bezerra: Puxa, eu preciso aprender mais a respeito disso...

Bela: Depois te indico algumas leituras.

Marcos Bezerra: Muito obrigado, agora entendo por que não conseguia me encaixar como branco, nem como negro! Por isso algumas vezes senti que sofri racismo...

Branca: Começou o mimimi, até você, o famoso Marcos Bezerra?! Na minha opinião as pessoas têm que encarar os problemas de frente. A vida é assim...

Marcos Bezerra: Falou a corajosa que saiu correndo dos problemas, precisou da ajuda de sete anões e por fim, comeu maçã estragada.

Branca: Fui enganada por uma madrasta invejosa. E a maçã estava envenenada e não estragada. Ufa! Eu sofro por ser bela e branca.

Moana: Dramática! Fala sério Branca. Eu atravessei o oceano, lutei contra monstros para salvar a natureza e o meu povo. E você vem reclamar que sofreu por sua beleza? Que egoísmo seu.

Bela: Branca, a questão de beleza é muito relativa.

Branca: Não é não. Pelo visto, você ficou tão preocupada com os livros que não assistiu TV. Eu vi na televisão que as pessoas encaradas como belas têm um padrão de beleza semelhante ao meu: brancas, magras, cabelos claros.... Aliás, estou até pensando em platinar o cabelo e emagrecer mais...

Bela: Branca, você é muito bonita!

Branca: Isso eu sei. Até que enfim, concordamos em um ponto de vista!

Bela: Então Branca, não é necessário, e nem saudável, seguir o que a televisão ou outras mídias dizem sobre o padrão de beleza. Olhe para esta sala. Todos aqui são bonitos porque um é diferente do outro. Imagine se fôssemos todos iguais. Seríamos robôs... As diferenças fazem a verdadeira beleza.

Moana: Existem propagandas na TV mostrando vários tipos de beleza, você não viu?

Branca: Eu acho que até vi... Mas são tão poucas que nem me dei conta disso...

Marcos Bezerra: Realmente princesas. A melhor coisa que temos são nossas diferenças, elas enriquecem as relações humanas. Mas, isso só acontece quando adquirimos conhecimento e agimos com respeito.

Branca: (Fica quieta e pensativa, em seguida fala.) Mas em uma coisa vocês tem que concordar comigo. Foi uma princesa branca que libertou os escravos.

Moana: Concordo com você. A princesa Isabel assinou. Mas você sabe por que ela fez isso?

Branca: Porque ela era uma princesa, generosa, boa e sensata.

Moana: Bem, Branca, desta vez a culpa não é sua. A Princesa Isabel assinou a abolição para não dar terras aos negros escravizados. Então, providenciaram que imigrantes europeus viessem para o Brasil trabalhar nas terras. Com a intenção de que o Brasil fosse uma nação de Brancos.

Marcos Bezerra: Isso mesmo, antes dela assinar, André Rebouças, um engenheiro negro, estava planejando uma maneira de dar terras para os escravos que fossem libertos. E também, quatro anos antes, já havia acabado a escravidão no Ceará e no Amazonas. Com a liberdade e sem terras e emprego, começou a desigualdade social, que vemos até nossos dias.

Bela: Eu vi sobre alguns heróis negros que foram abolicionistas: Luíz Gama que era advogado; Maria Tomázia, uma aristocrata que lutou para adiantar a abolição no Ceará; José do Patrocínio...

Moana: Eu também soube de alguns e algumas: Adelina que vendia charutos e atuava como espiã; Dragão do mar, o jangadeiro, que se recusou a transportar escravos para os navios; Maria Firmina dos Reis, a primeira escritora abolicionista.

Bela: A Maria Firmina dos Reis é maravilhosa. Estou lendo este romance dela chamado *Úrsula*, que é considerado o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. Onde ela fala das relações humanas na escravidão no século 19. Seria uma ótima leitura para você Branca.

Branca: Estou chocada, quer dizer que a história da princesa Isabel é tudo *fake news*?

Marcos Bezerra: Exatamente Branca de Neve, as *fake news* tomaram conta do Brasil... E tem enganado muitas pessoas!

Branca: E ainda ensinam isso nas escolas? E eu que sou a errada diante de vocês. Depois de todas estas informações, tenho que mudar meu modo de pensar. Eu realmente agi com racismo e percebi que agindo assim, mostro que fui muito ignorante. Podemos pesquisar juntas. Que tal?

Moana: Tudo bem, vamos sim.

Bela: Pode ser lá em casa. Tenho uma biblioteca maravilhosa!

Branca: Orgulhosa! Brincadeirinha, pode ser em sua casa sim...

Marcos Bezerra: Então, vamos finalizar este programa. Vocês estão convidadas para uma entrevista após essa pesquisa que farão. Desta forma podemos ampliar nossa visão de mundo e nos libertar das amarras do racismo.

ANEXO 6 – COTA NÃO É ESMOLA – BIA FERREIRA

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV

Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais

Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro 'busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no 'busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!

E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem 'busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora fala

Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'

E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais
O que você faria?

Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita

Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP

Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola

Cansada de esmolos e sem o 'dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
'Cê vai ver como são diferentes as oportunidades

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Que isso é 'vitimi, que isso é 'vitimi, que isso é vitimismo

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Que isso é vitimi, que isso é vitimi, que isso é vitimismo

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar

Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Revolução

Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Revolução

Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai, é
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

'Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
'Vamo reinar igual Zumbi, Dandara
Odara, Odara

'Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Odara, Odara, ei!

Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!

Eu disse: Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, é
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio revolucionar

Cota não é esmola!