



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE – PPGREC**



Fernanda Lima Ferreira

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE TEATRO: CONTRIBUIÇÕES DE
UMA PESQUISA-FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

**JEQUIÉ-BA
2025**

Fernanda Lima Ferreira

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE TEATRO: CONTRIBUIÇÕES DE
UMA PESQUISA-FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidades.

**Orientador: Prof. Dr. Benedito
Gonçalves Eugenio**

**JEQUIÉ-BA
2025**

FERNANDA LIMA FERREIRA

**ENSINO DE TEATRO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES
DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: Etnicidade, Memória e Educação

Aprovado em: 25 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA



Prof.º Dr.º Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)

Presidente da Banca/Orientador



Documento assinado digitalmente

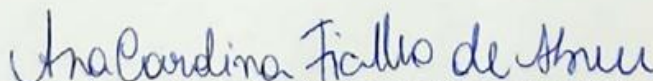
CRISTIANE BATISTA DA SILVA SANTOS

Data: 31/03/2025 10:48:56-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª Drª Cristiane Batista da Silva Santos (UESC)

Examinadora Externa



Prof.ª Drª Ana Carolina Fialho de Abreu (UESB)

Examinadora Interna

JEQUIÉ

2025

F383r Ferreira, Fernanda Lima.

Relações étnico-raciais no ensino de teatro:
contribuições de uma pesquisa-formação para uma educação
decolonial / Fernanda Lima Ferreira.- Jequié, 2025.
142p.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Benedito G.
Eugenio)

1.Formação de professores 2.Relações étnico- raciais
3.Decolonialidade 4.Ensino de Teatro I.Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 371.399

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária –
UESB - Jequié

“A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes, recolhe em si as vozes mudas caladas, engasgadas nas gargantas.” –

Conceição Evaristo

Para você, Eloá

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos orixás, aos meus ancestrais, aos astros, aos signos, aos búzios, aos cristais, às velas, aos óleos essenciais e incensos, às simpatias, às promessas, às mandingas, às fitinhas do Senhor do Bonfim e as terapias.

Ao meu orientador, Benedito G. Eugenio, pelas orientações afetuosas, mas principalmente, por acreditar em mim quando eu duvidava.

À minha filha Eloá, pelo “olhar esperar” diário.

Agradeço, com todos os átomos do meu corpo e a minha maior capacidade de ser grata, à minha rede de apoio na montanha-russa da maternidade solo, em especial a Fernanda Protásio, que mesmo sem laço sanguíneo, amou minha filha nas minhas ausências físicas, sonhando comigo meus sonhos acadêmicos. Se hoje eles se concretizam, é porque você sempre foi o lugar seguro de Eloá.

Ao meu pai, *in memoriam*, por todos os sacrifícios e amor incondicional ao ensinar o valor do esforço e da perseverança. Quanta saudade!

À minha mãe, pela vida.

Aos meus irmãos, Gustavo e Alice, por me ensinarem a vida toda a beleza de caminhar junto.

Aos tios, tias, primos e primas pelo encorajamento ancestral.

Aos amigos e amigas que me acompanharam ao longo desse processo, agradeço pelas dores e delícias compartilhadas.

Agradeço a Leomarcos pela presença que ofereceu afeto, acolhimento e incentivo.

Agradeço a Renato Tavares, professor que se tornou amigo, afeto e casa. Gratidão por cada segundo de amizade que me salvou das piores versões de mim, inúmeras vezes.

A banca que analisou este trabalho, às professoras Dra. Ana Carolina Filho de Abreu e Dra. Cristiane Batista da Silva Santos, por apontarem, de forma tão respeitosa, caminhos possíveis para o crescimento desta pesquisa.

Aos professores, colegas, ao ODEERE, à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade por todas as discussões valiosas, perspectivas de crescimento, recursos e infraestrutura que possibilitaram a construção deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206/2018.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Agradeço imensamente a todos os professores e professoras participantes desta pesquisa. Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, meu sincero obrigado. Cada palavra de incentivo, cada crítica construtiva e cada momento de partilha foram e sempre serão fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTO A TODOS OS PROFESSORES QUE UM DIA SONHARAM SONHOS PARA MIM

Anos iniciais

Eliana Barreto

Maria da Glória Sabino

Eneide Fernandes (in memoriam)

Jucelia Brito

Anos Finais

Viviane da Silva

Gilberto Gonçalves

Maricelma Fontoura

Mirian Oliveira

Célia Renê Gouveia

Iléia Índio do Brasil

Miguel da Silva

Elaine Cristina Barbosa

Clayron Campos

Jeferson Nascimento

Ailana educadora física

Louise Sales

Hidérico Sousa

Ytatila Kelly

Ensino Médio

Adeilton Dias Alves

Bruno Sanzio Mendonca Niella

Catherine Santana (in memoriam)

Cassia dos Santos Teixeira

Claudia Pungartnik
Daniel Carlos Pereira de Oliveira
Daniel Prudente
Danilo de Jesus
Gilvania Nunes Chaves dos Anjos
Joaldo Rocha Luz
João Victor da Silva Santos
Joaquim José Soares Souza Junior
José Carlos Dias Ferreira
José Ricardo Rosa dos Santos
Joseane Boaventura
Linsmara Nunes
Marcelo Mendonça Ribeiro
Mário Cléber Alves de Oliveira
Marcos Lemos
Milane Correia
Renata Ramos Vieira dos Reis
Risía Kaliane Santana de Souza
Taísa Fonseca Novaes Hoisel
Verena Santos Abreu

Graduação

Renato Tavares
Ana Carolina F. Abreu
Maria Aparecida de Souza
Francisco André S. Lima
Hayaldo Copque
Uendel de Oliveira
Roberto Fialho
Luanda Naiade
Aroldo Fernandes

Mestrado

Ana Angélica Leal Barbosa

Ana Carolina Fialho de Abreu

Benedito G. Eugenio

Danilo César Souza Pinto

Edson Dias Ferreira

Marise de Santana

Regina Marques de Souza Oliveira

Marcos Lopes

Luzia Wilma

Natalino Perovano

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as relações -étnico-raciais no ensino de Teatro no processo de formação continuada de professores. A pesquisa tem como questão central: Quais as contribuições de uma pesquisa-formação sobre as relações étnico-raciais e ensino de Teatro para a construção de práticas pedagógicas decoloniais? O objetivo geral da pesquisa é: Analisar as contribuições de uma pesquisa-formação envolvendo as relações étnico-raciais para o desenvolvimento de práticas de descolonização do conhecimento e indícios de interculturalidade crítica no ensino de Teatro. A pesquisa é qualitativa do tipo pesquisa-formação. O processo formativo foi organizado por meio de uma sequência didática desenvolvida no decorrer de 6 encontros realizados via *Google Meet*. Para a coleta dos dados foram empregados questionário inicial, diários de campo, entrevistas. O aporte teórico empregado nesta pesquisa são os estudos decoloniais e a interculturalidade crítica. As considerações finais apontam a importância de cursos de formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturalmente orientadas na sala de aula e para a construção de uma educação antirracista.

Palavras-Chave: Formação de professores; Relações étnico- raciais; Decolonialidade; Ensino de Teatro.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research study on ethnic-racial relations in Theatre education within the process of ongoing teacher training. The central question of the research is: What are the contributions of a research-training program on ethnic-racial relations and Theatre education to the construction of decolonial pedagogical practices? The general objective of the research is: To analyze the contributions of a research-training program involving ethnic-racial relations for the development of knowledge decolonization practices and signs of critical interculturality in Theatre education. The research is qualitative and of the research-training type. The formative process was organized through a didactic sequence developed over the course of six meetings held with the Google Meet. Data collection was carried out using an initial questionnaire, field diaries, and interviews. The theoretical framework employed in this research includes decolonial studies and critical interculturality. The final considerations emphasize the importance of ongoing training courses for the development of interculturally oriented pedagogical practices in the classroom and for the construction of an anti-racist education.

Keywords: Teacher training; Ethnic-racial relations; Decoloniality; Theatre education.

SUMÁRIO

“CORPO-MULHER-PRETA EM VIVÊNCIA- POR SER ESSE MEU CORPO E NÃO OUTRO”	
INTRODUÇÃO	19
1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
1.1 A pesquisa qualitativa e suas características	24
1.2 A pesquisa-formação: fundamentos e características	25
1.3. A produção dos dados da pesquisa	27
1.4. Os participantes da pesquisa	29
1.5. Perfil dos participantes do processo formativo	35
1.6. Os encontros formativos realizados	39
1.7 Da sala de ensaio para a tela do Meet: Entre Bonitezas e Contorcionismos	49
1.8. Teatro do Oprimido: A arena onde pisa a Decolonialidade	51
2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO: ESTADO DO CONHECIMENTO	58
2.1 O processo metodológico de mapeamento da produção	58
2.2 O que apontam as pesquisas	61
3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE TEATRO	66
3.1 Teatro nas salas de aula	66
3.2 As Artes: Algumas considerações sobre mediações	72
3.3 A perspectiva modernidade/colonialidade	77
3.3.1. A colonialidade do Saber	80
3.3.2.A colonialidade do Ser	81
3.4 A Lei 10.639/03, as relações étnico-raciais e a interculturalidade na formação em Teatro	83
3.4 Decolonialidade e Interculturalidade	87
4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROCESSO FORMATIVO EM ENSINO DE TEATRO	93
4.1 O que sinalizam os dados do questionário	93
4.1.1 Os motivos pela procura do curso de formação	94
4.1.2. As expectativas em relação ao curso de formação	95
4.2 Os planos de aula e as relações étnico-raciais	99
4.3 Formação continuada e relações étnico-raciais nos diários de bordo	110
4.4 Relações étnico-raciais e formação docente: As entrevistas	114
ALGUMAS DISCUSSÕES PARA CONCLUSÕES INTERMINÁVEIS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	139
APÊNDICE 2- FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	144
APÊNDICE 3- ROTEIRO DA ENTREVISTA	145

Lista coisas para fazer antes de ler essa dissertação

- Aterre seu corpo;
- Respire com consciência em qualquer posição de yoga;
- Queime um incenso de alfazema;
- Ouça o barulho que vem da dança das folhas e o vento;
- Fique nu, envolvido em pura poesia;
- Se permita experimentar lentes capazes de te fazer enxergar o mundo de dentro para fora;
- Pause e olhe para os próprios vazios;
- Dê-se o direito ao ócio;
- Deixe-se perder a hora para que possa preencher os espaços que encontraram a falta dentro da sua casa;
- Se apaixone, se encante, se deixa afetar;
- Leia Amoras para uma criança;
- Coe café (não vale descafeinado);
- Encontre a terra do faz de conta dentro do próprio peito;
- Molhe suas plantas, você e o outro;
- Lute contra o racismo, a desigualdade, o falso moralismo, a Lgbtqia+fobia;
- Construa formas de ensinar e aprender completamente rendidas ao afeto;

- Seja navegante nos mares de devaneios e utopias de uma sociedade sem as marcas cruéis do processo de invasão colonial;

- Desacelere. Não faça nada

Bônus:

- Fogo nos racistas!

Eu-Mulher

*Uma gota de leite
me escorre entre os seios.
Uma mancha de sangue
me enfeita entre as pernas.
Meia palavra mordida
me foge da boca.
Vagos desejos insinuam esperanças.
Eu-mulher em rios vermelhos
inauguro a vida.
Em baixa voz
violento os tímpanos do mundo.
Antevejo.
Antecipo.
Antes-vivo
Antes – agora – o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo
do mundo.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Perfil dos Participantes	31
Quadro 2 -Organização do processo formativo por tema	40
Quadro 3 -Estrutura do primeiro encontro	43
Quadro 4 - Composição do segundo encontro	44
Quadro 5 - Composição do terceiro encontro	45
Quadro 6 - Composição do quarto encontro	46
Quadro 7 - Estrutura do quinto encontro	48
Quadro 8 -- Estrutura do sexto encontro	49
Quadro 9 :- Comparação do Teatro do Oprimido com Pedagogia Decolonial	55
Quadro 10 -Teses e Dissertações foram selecionadas	59
Quadro 11 - Plano de aula 1	98
Quadro 12 - Plano de aula 2	101
Quadro 13 - Plano de aula 3	104
Quadro 14 - Plano de Aula 4	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem do Encontro	5	Figura 2- Foto do encontro	5
		Figura 3- Foto do Sumário do PCN	57
	67	Figura 4- Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	
	Erro! Indicador não definido.	Figura 5- Cartaz da Semana de Arte Moderna 1922	73
Figura 6- 3 Eixos da Proposta Triangular		Figura 7- Capa do livro “Nós de Axé”	75
		Erro! Indicador não definido.	
		Figura 8- Card de Divulgação do Curso	93
Figura 9- Nuvem de palavras sobre a motivação dos participantes retirada do formulário	95	Figura 10- Pergunta	94

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** Autodeclaração de Identidade Étnica **Erro! Indicador não definido.** **Gráfico 2-** Quantidade de docentes com Licenciatura em Teatro em relação aos docentes **39**
- Gráfico 3-** Principais Expectativas dos Participantes do Curso de Formação Continuada **97**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CMC- Coletivo Modernidade Colonialidade

FAPESB- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

ODEERE- Órgão de Educação e Relações Étnicas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGREC- Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

TO- Teatro do Oprimido

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Instituição de Pesquisa, ano e estado das defesas dos trabalhos selecionados	61
Tabela 2 - Metodologia e instrumentos/procedimentos metodológicos	62

“CORPO-MULHER-PRETA EM VIVÊNCIA- POR SER ESSE MEU CORPO E NÃO OUTRO”

Antes de me apresentar, gostaria de apresentar a minha escrita-samba, meu jeito mais pessoal de escrever. A escrita-samba que nasce do meu umbigo, sim do meu umbigo que a única parte do meu corpo que um dia me ligou à minha mãe, à minha avó e à minha bisavó; tem ritmo, axé, dendê do mesmo tanto que tem leveza, fluidez e intensidade, tem movimento e batida.

O propósito deste escrito faz rodeio nas possibilidades do samba, do carrossel, da tela, do movimento, da rítmica, do tempo, da alquimia, da ginga, do ritual e do Teatro que é apresentar minha trajetória pontuando, no meu percurso, alguns marcadores temporais e conceituais correspondentes aos temas em evidência dessa dissertação.

De tamanha ousadia, me encontro imersa nas palavras de Conceição Evaristo que migram constantemente do colo de acolhimento até ao soco no estômago, ao dizer “Quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um “corpo-mulher- -negra em vivência” e que, por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta.” (Evaristo, 2009, p. 18). Nada que sou, tento ser, faço, ou tento fazer, se despede ou se desapega do corpo-mulher-preta que, nessa existência, faço morada.

Meu nome é Fernanda Lima Ferreira, sou uma mulher negra, do interior da Bahia, filha de Iemanjá, filha do mar. Sou filha de Antonio e de Maria. Meu nome é encanto, define-se como “ousadia para encontrar a paz” e tenho feito isso desde que me entendo por gente. Antes de saber, eu já sentia, saía patinando pela casa dizendo que queria ser “atora que estudasse para sempre”. A minha boca já era um caldeirão do feitiço no mundo; hoje aquela menina é artista, arteira, professora, educadora, ARTE-EDUCADORA, sou “atora” e estudo para sempre, “um sempre” que é um passado, um presente e um futuro porque meu eu é circular, talvez sem ponto, sem vírgula, sem pausa, sem pontas, apenas sendo, formada em Licenciatura em Teatro¹ e mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade, mas antes de tudo e mais que tudo sou mãe de Eloá.

Esta escrita tem como objetivo destacar experiências relevantes que moldaram minha formação e contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional pelo mundo, levando às escolhas de caminhos, pontes, asas e estradas de pesquisa; seria bobagem omitir que minhas escolhas dançam com o que sou.

¹ Escreverei Teatro ao longo do texto, em letra maiúscula, como área de conhecimento

Mergulhar na imensidão da pesquisa tem sido um combinado que me fiz, ainda menina, de não morrer, de não padecer nas rochas que o racismo colocou em meu caminhar. Dentro dessa tentativa incessante e de caráter do crime perfeito, que só o racismo sabe como fazer com que nossos sonhos, caminhos e fabulações, de crianças pretas, sejam ceifados diria que, além de não morrer, eu sonhei!

Desse modo, desenvolvi uma pesquisa-formação sobre as relações étnico-raciais e Teatro no processo de formação continuada.

Da pedagogia ao encantamento

No âmago do corpo dormem as experiências estéticas da palavra, da experiência e do tempo, em uma espacialidade rítmica que não compreende a linearidade absoluta, mas sim, a linguagem poética e mitológica, discursos esses, descritos por Bosi (1992) “enquanto tecido de sons que vive um regime de ciclos.” Diria, sem dificuldade, que minhas experiências prestes a serem narradas são compreendidas sob a perspectiva de um “tempo espiralar” e um “corpo tela” conceitos galgados por Leda Maria Martins (2021) e que se aproximam do que Paulo Freire (1970) nos presentearia com a “Pedagogia do Oprimido” como mecanismo de libertação que só acontece em comunhão.

Antes de me reportar às minhas experiências, é válido ressaltar que este texto pode ser visto como trechos de rezas moldadas nos lábios de benzedeiras, ou ainda, como miçangas que formam contas que trazem proteção, ação e transformação. Desse modo, traço aqui parte de quem sou, entre conceito, memória e corpo-preto-palavra, o meu corpo-preto-palavra, entendendo o teatro e a pesquisa, dentro da minha história, são instauradores das revoluções necessárias em um “tempo espiralar” definido por Martins (2023, p.23):

Espiralar é o que, no meu entendimento, melhor ilustra essa percepção, concepção e experiência. As composições que se seguem visam contribuir para a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de revisibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração e simultaneidade das instâncias presente, passado, futuro, como experiências ontológicas e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem.

Martins (2023) nos conduz à reflexão de que não há mais espaço para caminhos lineares, pausados e fixos, o "espiral" sugere um movimento contínuo e dinâmico, onde se revisitam ideias e experiências de forma mais profunda a cada volta. Essa abordagem valoriza a reflexão

e a construção de conhecimentos de maneira mais integrativa e contextualizada, permitindo que o indivíduo amplie sua compreensão e habilidades ao longo do tempo. É uma forma de incentivar a criatividade e a autonomia no processo de aprendizagem, sendo assim, o conceito sempre pairou na minha existência acadêmica e profissional quando reflito, atualmente, sobre a minha trajetória.

Inicialmente cursei os anos iniciais e finais no município de Itagibá, localizado no sudoeste da Bahia, com aproximadamente 16 mil habitantes. O ensino médio cursei no Instituto Federal da Bahia no campus do município de Uruçuca. No IFBA começa a surgir meu interesse pelo movimento estudantil, bem como o interesse pela pesquisa científica e projetos de extensão. Formalmente minha vida acadêmica começou a caminhar em 2017, quando eu ingressei no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Jequié. Rememorando momentos da minha vida, percebo que tudo isso já me pertencia há muito tempo, antes que eu pudesse conceituar, categorizar, sistematizar, atuar, aprender e ensinar, pois aos 5 anos eu já havia subido no meu primeiro tablado que chamei de palco, vestida de cacau e encenando a música chocolate, de Tim Maia. Sinto que dali eu nunca saí. Um pouquinho depois, aos 8 anos de idade, alfabetizando meu irmão mais novo, eu me vi professora e nunca mais me enxerguei de outro jeito.

Freire (1970) me mostra, dentro dessa experiência prática, que ali eu já era educadora, e mais que isso, ali eu fui mediadora, não uma mera transmissora de conhecimento. Ouso dizer que aos 8 anos, já educadora, eu fui para meu irmão mais novo, o portal da liberdade. Anos mais tarde, com o diploma debaixo do braço, tenho tentado fazer o mesmo, com os filhos, filhas, irmãos e irmãs de outros vários.

Refletir como concluí minha graduação, em 2022, também é refletir como entro no Mestrado, em 2023. Meu trabalho de conclusão de graduação intitulado **“Laboratório liliths prática artístico-pedagógica inspirada no teatro das oprimidas”**. No TCC explorei o Laboratório Liliths, criado por mim durante a pandemia como um espaço artístico-pedagógico que potencializou a criação teatral. Investiguei as especificidades e subjetividades das opressões enfrentadas pelas participantes, adolescentes negras. Durante o processo, encruzilhamos memórias das “participantes-flores” com as da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, a partir do livro Quarto de Despejo: diário de uma favelada.

Este trabalho que realizei durante um estágio da graduação somando com a minha trajetória de mulher preta, levou-me ao caminho da pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, no qual venho buscado construir pedagogias decoloniais em processos de formação continuada que possibilitem aos professores participantes construir, em suas aulas

e dinâmicas escolares, práticas de descolonização do conhecimento e indícios de interculturalidade crítica para o enfrentamento e superação da colonialidade e da modernidade, mais especificamente, no ensino de Teatro.

É válido ressaltar que durante toda graduação estive vinculada a projetos de pesquisa, de extensão e iniciação à docência como os principais: PIBID, Residência e 60eassiste. Já durante o mestrado, tenho feito parte de grupos de pesquisa que desenvolvem discussões sobre formação de professores, currículo e decolonialidade, bem como participação em comissões de organização de eventos acadêmicos e um número expressivo de aprovação, publicação e participação de comunicação oral em eventos de nível nacional e internacional.

O interesse nessas temáticas está centralizado em ter a oportunidade de ampliar a pesquisa que consegui construir, de maneira muito bonita, diria que meu objetivo está intrínseco na possibilidade de desenvolver um trabalho que não apenas enriquece a pesquisa acadêmica, mas também e principalmente, que tenha um impacto direto em toda a comunidade escolar e para além dos muros da escola, compreendendo que a educação é, antes de tudo, um fenômeno social. Por mais que a globalização e o mito da modernidade construam esse imaginário, ela não é um produto individual, mas sim um meio de transmissão da cultura e dos valores que possibilitam a transformação social e a harmonia (Ball, 2014).

Todos os meus processos enquanto pesquisadora colocam-me em constante discursão das perspectivas das culturas negadas e silenciadas nos currículos, além da reflexão sobre a urgência de estudar, com um olhar crítico, a nossa história por um outro paradigma, o que acarreta a descolonização do currículo (Gomes, 2012), compreendendo que existe uma cicatriz indelével causada pelo processo da escravidão na tentativa de eternizar o pertencimento dos corpos negros, construiu-se um sistema de ensino que subalterniza e por ora nega o trato das relações étnico-raciais nas escolas, promovendo um espaço pouco aberto à diversidade étnica e racial, propagando o ponto de vista racista, colonial e ocidental.

Acredito que minha persistência na educação, no pensamento/ação decolonial e na pesquisa é um reflexo do que diz, tão bem, Freire sobre “inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens.” (Freire, 1970, p. 115) ao enfatizar a importância da educação como esse processo, não significa apenas a busca por mudar as condições externas, mas também promover o desenvolvimento humano pleno, nos encorajando a ganhar consciência de que conseguimos mudar as estruturas sociais e políticas que constroem as estruturas das opressões. Educação, pesquisa e decolonialidade caminham juntas construindo minha práxis como arte-educadora, assim como, me formo como gente.

Diria que não existo sem a crença do esperar que é possível contar outras histórias a partir dessas 3 dimensões; é possível sonhar sonhos para os meus educandos, quando a sociedade não educa para os sonhos deles.

É possível ser a professora-portal, que arromba todos os muros potencializando e oportunizando a visibilização de maneiras diferentes de ser, viver e saber, buscando o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que de forma simultânea nos alertam para a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras e assim como Freire (1970) tenho esperado que a esperança permaneça, da mesma forma que a confiança no povo, para que nunca se acabe a nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

INTRODUÇÃO

“A gente combinamos de não morrer”, escreveu Conceição Evaristo na chegada do final do meu livro preferido – Olhos d’água. Sempre penso nessa frase lembrando de pessoas pretas, daquelas que atravessaram, ao menos uma vez, meu curto caminhar ou daquelas que o tempo ainda não trouxe. As imagino, em algum momento, de olhos d’água, esvaziando o pulmão, no ecoar dessas seguintes palavras. Palavras que se desmancham ao vento, como fumaça, mas que, uma vez, já foi o que manteve o nosso pulsar vital resistindo. A gente sempre combinou de não morrer porque apesar das feridas que o racismo recortou em nossa pele e das acontecências do banzo, ainda temos a crença que vem das águas, das folhas, dos trovões e da lama, fortalecendo o nosso encanto de viver no aiyé.

Esta dissertação é o combinando que me fiz, ainda menina, de não morrer, de não padecer nas rochas que o racismo colocou em meu caminhar, dentro dessa tentativa incessante e de caráter do crime perfeito, que só o racismo sabe como fazer com que nossos sonhos, caminhos e fabulações, de crianças pretas, sejam ceifados. Porém, além de não morrer, eu sonhei!

Nessa pesquisa compartilho as reflexões extraídas de um processo de pesquisa formação que aconteceu a partir de sequências didáticas, pensadas e elaboradas no intuito de aumentar ou construir um repertório pedagógico calcado nas premissas decoloniais e interculturais para professores da rede básica de ensino, trilhando caminhos para que as temáticas voltadas para as relações étnico-raciais não se apresentassem de forma pontuais ou folclorizadas nas nossas práticas em sala de aula, levando em consideração as vivências dos sujeitos envolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa procuramos responder a seguinte questão: **Quais as contribuições de uma pesquisa-formação sobre as relações étnico-raciais e o ensino de Teatro para a construção de práticas pedagógicas decoloniais?**

O objetivo geral da pesquisa é: Analisar as contribuições de uma pesquisa-formação contínua envolvendo as relações étnico-raciais para o desenvolvimento de práticas de descolonização do conhecimento e indícios de interculturalidade crítica no ensino do teatro.

Os objetivos específicos são:

1) Compreender nos materiais produzidos (planos de aula e diário de bordo) e narrativas de professores participantes de um processo formativo acerca das relações étnico-raciais indícios de uma pedagogia decolonial;

2) Identificar possibilidades para um ensino de Teatro antirracista e intercultural na prática das relações étnico-raciais no processo de formação de professores.

Esta dissertação aponta para a importância de se compreender o processo de formação continuada para os professores, valorizando a ação, a intencionalidade e o planejamento, articulando o funcional e o heurístico e o funcional dentro de todo processo (Macedo, 2021).

O ato de formar articulando a experiência e a teoria nos leva à necessidade de se considerar os saberes acumulados pelos docentes no decorrer de seu processo formativo e exercício da docência. As áreas de conhecimento que a pesquisa envolve são variadas, transitando entre a linguagem do Teatro, além das relações com a área da Educação, precisamente da Pedagogia e a área das Ciências Sociais, a partir da Antropologia.

Essas áreas não artísticas vão dialogando com a minha área de formação, reafirmando a urgência de criarmos ferramentas que tenham a interdisciplinaridade como eixo orientador da produção do conhecimento, ao mesmo tempo que reforçam a impossibilidade de na atual conjuntura a disciplinaridade não é suficiente para a compreensão e intervenção na contemporaneidade.

Na contemporaneidade, precisamos nos atentar à necessidade inegociável da práxis, ou seja, nos atentamos a processos que não fazem dissociação entre prática e teoria, com comprometimento ético, estético e político. Sendo assim, as práticas artísticas em diálogo com os estudos decoloniais fomentam a criticidade e a relevância de processos mais criativos, (re)construindo lentes metodológicas de visão de mundo, de concepção de vivência e da múltipla grandeza questionando, revisando e modificando nos acervos sociais.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos alerta sobre o perigo de uma *história única* e o quanto podemos ser impressionáveis e vulneráveis diante dessa “história definitiva”. Ao pensar sobre as consequências desse fenômeno, entendemos que a história única é a ação de roubar a dignidade das pessoas, tornando difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Chimamanda critica e problematiza a colonialidade sobre a história da África e dos povos africanos promovendo a discussão das ideias construídas pela branquidade, que vivencia um processo de colonialidade contemporâneo, sobre o povo negro, e de como a escola reduz a história da África à escravização (Adichie, 2019).

Dentro desse contexto, a escolha por esta pesquisa também se dá pela possibilidade de contribuir com os professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se aproximem da decolonialidade. Sou provocada pela ausência gerada, durante a minha graduação inicial, que omitiu a devida relevância das relações étnico- raciais no universo do Teatro.

Na licenciatura, as disciplinas de *Antropologia* e a *A estética do teatro do Oprimido* foram dos poucos momentos em que a temática foi abordada no currículo. Essas ausências implicaram na formação de professores com pouco ou nenhum suporte teórico-metodológico

para trabalhar com as demandas das relações étnico-raciais e do antirracismo nas práticas curriculares no ensino de Teatro.

Com esta pesquisa foi possível discutir com os docentes na perspectiva das culturas negadas e silenciadas nos currículos e refletir sobre a urgência de estudar, com um olhar crítico, a nossa história por um outro paradigma, o que acarreta a descolonização do currículo (Gomes, 2012), compreendendo que existe uma cicatriz indelével causada pelo processo da escravidão na tentativa de eternizar o pertencimento dos corpos negros, construiu-se um sistema de ensino que subalterniza e por ora nega o trato das relações étnico-raciais nas escolas, promovendo um espaço pouco aberto à diversidade étnica e racial, propagando o ponto de vista racista, colonial, ocidental e binarista.

Descolonizar nossas práticas, teorias e imaginários é assumir a nossa capacidade, enquanto professoras/es, de sermos portões de chegada para um mundo que ainda está por vir. Para Frantz Fanon (2003), a Colonialidade é um processo que desumaniza, nega o indivíduo até que ele se esqueça de quem é: “O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quintessência do mal” (Fanon, 2003, p. 35). A violência gerada pelos efeitos da colonialidade atravessa a subjetividade de cada indivíduo não branco, reduzindo sua existência.

Fanon (2020) criticou toda a desumanização gerada pelo colonialismo, da mesma forma que denunciou a “Humanização eurocêntrica”² como justificativa para a exploração colonial, reconhecendo que as violências geradas pelo racismo mais que subjugar corpos, alienou mentes. Para ele, era preciso desenvolver um pensamento novo, tentar criar um homem novo, recriar a humanidade, para que surgisse um ser consciente de sua humanidade, livre de toda forma de colonização (social, política, mental e espiritual).

A pedagogia decolonial, busca romper esse sistema de violência e a construção de uma sociedade outra a partir de currículo, práticas pedagógicas, reconhecimento e autovalorização de todas as formas de produzir saberes e conhecimento. Para Catherine Walsh (2017), as pedagogias decoloniais são todos os processos e práticas que animam, provocam, fazem e reinventam o caminho, a luta, o questionamento e a semente da vida em tempos de guerra-morte, no qual, a colonialidade se reconstitui no capitalismo global.

Por isso, compreendemos que o projeto da decolonialidade atravessa as discussões que envolvem currículo, visto que ele se manifesta na contemporaneidade como uma arma de poder

² Para aprofundamento, é indicada a leitura do livro FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

dentro da perspectiva decolonial e para que possamos ir contra a essa corrente é necessário construir novos currículos que possam incluir os processos de lutas e resistência de povos subalternizados, evidenciando intelectuais que recontam a história dando protagonistas para aqueles uma vez silenciados.

Além das epistemologias produzidas a partir da perspectiva decolonial, entendemos a importância de promover temas educacionais, também, a partir das premissas do que entendemos por *interculturalidade crítica*, conceito sistematizado por Catherine Walsh (2009) de maneira ainda mais ampla. A pedagoga define a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica que nos movimenta a questionar continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder.

Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa, protagonistas deste trabalho, junto às suas narrativas, são professores formados e que lecionam em múltiplas áreas de conhecimento, errantes³, navegantes de mundos diversos, enquanto mundos diversos também são. Mundos de visões, semânticas, significados e sentidos em gigantes experiências sociais existindo e dançando em seus modos de ser e existir.

A pesquisa desta dissertação contribui com os trabalhos que discutem o ensino de artes na perspectiva decolonial. A dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1 são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa. Neste capítulo detalhamos a abordagem qualitativa e suas características, bem como a sistematização da pesquisa-formação. No 2º capítulo apresentamos o levantamento da produção em teses e dissertações no período 2003-2023 sobre relações étnico-raciais e Artes.

O 3º capítulo aborda as discussões entre relações étnico-raciais, interculturalidade e ensino de Teatro. Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos desta pesquisa. Buscamos compreender os avanços, as dificuldades e a correlação das práticas da arte no chão da escola com a insurgência do ensino decoloniais e intercultural.

Por fim, o 4º capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa-formação. Nele discutimos as contribuições do processo formativo em Teatro para a discussão de uma educação antirracista e intercultural.

³ Para aprofundamento: Elogio aos Errantes Paola Berenstein disponível em: [Universidade Federal da Bahia: Elogio aos errantes](#) e Didi-Huberman, Georges. Sobrevivência dos vagalumes. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“E o silêncio escapou ferindo a ordenança e hoje o anverso da mudez é a nudez do nosso gritante verso que se quer livre”

Conceição Evaristo

Neste capítulo são abordados o delineamento metodológico utilizado para a realização desta pesquisa e para produção e interpretação dos dados. Este capítulo está organizado em cinco seções, a saber: 1) a abordagem qualitativa e suas características; 2) a pesquisa-formação: fundamentos e características; 3) A produção dos dados da pesquisa; 4) os sujeitos da pesquisa e 5) os encontros formativos.

1.1 A pesquisa qualitativa e suas características

Toda pesquisa nasce de uma inquietude pessoal e de uma necessidade do campo científico: “As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (Minayo, 2002, p. 17).

O enfoque dado à pesquisa aqui apresentada fez o emprego da abordagem qualitativa da pesquisa social. Segundo Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Essa forma de pesquisar requer do pesquisador um olhar minucioso para compreender as ações e discursos dos sujeitos e de suas experiências.

Os dados não vão expressar quantidade e, sim, analisar a subjetividade do fenômeno que estamos pesquisando. Dessa forma, não se trata de quantificar, mas sim, de compreender os sujeitos e o processo de formação de professoras/res. É importante deixar explícito que a formação, aqui considerada, implica em todos os processos de aprendizagem concretos, dialogando com os objetivos da pesquisa sendo construídos e analisados e refletidos nela e a partir dela (Macedo, 2021).

Essa metodologia ofereceu à pesquisadora a oportunidade de acessar as informações para análise e concepção dos colaboradores diante das inquietações estabelecidas no início e durante a pesquisa.

Dessa forma, utilizamos uma proposta interventiva no campo de formação de professores para a abordagem das relações étnico-raciais. O processo de intervenção aqui

proposto busca maximizar o processo formativo dos professores de educação básica para o ensino decolonial, por meio de sequência didática.

A metodologia intervencionista que foi trabalhada nesta pesquisa se caracteriza como pesquisa-formação, aqui entendida conforme os estudos de Josso (2004, 1994) e Macedo (2021).

1.2 A pesquisa-formação: fundamentos e características

Esta dissertação apresenta, como fundamentação metodológica, a pesquisa-formação. Neste tipo de pesquisa, a formação e a produção dos dados acontecem concomitantemente. A pesquisa-formação que aqui é empregada está pautada na premissa de Marie Christine Josso (2004) que considera a concepção de “pesquisa-formação” cujos princípios epistemológicos se concretizam com o nosso entendimento e ampliam o nosso olhar para o trabalho que realizamos.

Macedo (2021, p. 19) aponta que na pesquisa-formação:

(...) já há intencionalidade, planejamento e ações estruturantes desde a elaboração do projeto no qual o heurístico e o formacional articulam-se e conjugam-se na configuração do constructo da pesquisa. Há de convir, ainda, que a pesquisa-formação implica em realizar ação formacional intencionada, sempre! (...)a formação aqui implica em processos de aprendizagem concretos e valorados se realizando, isto é, acontecendo como intencionalidade da pesquisa e sendo construídos e refletidos nela e a partir dela. Ademais, valorada, toda aprendizagem de formação aqui implica em processos de aprendizagem concretos e valorados se realizando, isto é, acontecendo como intencionalidade da pesquisa e sendo construídos e refletidos nela e a partir dela. Ademais, valorada, toda aprendizagem formacional deve estar sob o crivo de processos de problematização dentro da pesquisa, porquanto nem toda aprendizagem é boa, temos que aceitar, porque é sempre perspectiva!

A pesquisa-formação congrega a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Josso (2004; 2010) considera “uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado”. Dessa forma, a pesquisa-formação nos deixa cientes que ela corre de forma efetiva quando contempla o processo de se reabilitar assumindo as possíveis e produtivas possibilidades de mudança daquilo que já seria proposto, bem como dos sujeitos em formação. Logo, a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação (Josso, 2004).

Ao assumirmos um processo formativo como possibilidade de produção de dados, assumimos também o desafio de construirmos conhecimento de forma coletiva e compartilhada,

nos propomos a produzir novas epistemologias e compreensões de fenômenos dentro de um sistema que reconhece a importância do diálogo, valorização das experiências, significados e sentidos dos participantes junto à sua interação. É possível produzir conhecimento a partir da nossa capacidade de conhecer, reconhecer ou aprender e reaprender a nossa própria condição humana nessa busca compreensiva e escuta sensível (Macedo e Macedo de Sá, 2018). A pesquisa-formação compreende a urgência de associar, num processo de investigação, a produção de conhecimento e a intervenção.

A formação de professores, aqui discutida com a contribuição de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), não abarca um único conceito, no entanto, ao questionar, discutir e problematizar tal processo, deve-se considerar as diferentes leituras, interpretações e posições teóricas. A formação de professores deve assumir a responsabilidade de proporcionar situações que potencializam a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão de professor. As autoras salientam que “é dentro dessa perspectiva e dessa postura política e profissional que a articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores” (2015, p.14).

O processo formativo nos permite narrativas que nos levam a distinguir experiências coletivamente compartilhadas pelas nossas pertencas socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série. Todas essas experiências vão implicar de maneira genuína na pesquisa em todas as fases, comportando sempre nas dimensões sensíveis e afetivas e conscientes. A própria experiência constitui-se em referencial teórico que nos diferenciam de avaliações de situações, atividades e acontecimentos novos.

Por fim, a formação de professores deve assumir a responsabilidade de proporcionar situações que potencializam a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão de professor.

1.3. A produção dos dados da pesquisa

Para Macedo (2021), a pesquisa-formação busca uma transformação ou alteração que vai ser compreendida e efetivada dentro da perspectiva da formação. Ele continua definindo alterações como a ação de “mudar consigo próprio (a) e com os (as) outros (as), envolve alteridade em processos aprendentes” (Macedo, 2021, p. 21). A pesquisa-formação acontece como a arte de produzir novos processos aprendentes que considera o contexto e história de vida, não se resumindo a promoção de palestras, jornadas pedagógicas, eventos, aulas hierarquizantes carregadas de padrões e apriorismo.

Na busca por coletar dados, construímos um processo formativo utilizando uma sequência didática acerca das relações étnico-raciais e Teatro, de forma com que seja evidenciada essa perspectiva de valorizar o protagonismo existencial, subjetivo, singular, social, cultural e político dos sujeitos e que existe no processo ensinar-aprender, aprender-ensinar essa pesquisa foi desenvolvida na cibercultura, ou seja, todas as atividades foram elaboradas e realizadas no ciberespaço.

Ao assumirmos o contexto de realizar um processo formacional dentro de uma conjuntura de cultura digital que vivemos entendendo que a tecnologia vem influenciando e produzindo novas formas de pensar e efetivas processos de aprendizagem. Para Santos (2019, p.19), a pesquisa-formação na cibercultura gera epistemologias heurísticas a partir da interação “a partir do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais concebidas como dispositivos de pesquisa-formação”.

O ciberespaço oferece à pesquisa formação uma dinâmica de múltiplas linguagens para práticas que valorizem as interações, na perspectiva horizontalizada, promovendo situações de aprendizado que não distancia o espaço físico do espaço *online*, compreendendo que as pesquisas e ciências não devem separar a cultura contemporânea dos processos de ensino e aprendizagem, além do currículo escolar e universitário. Assim nos alerta Edméa Santos (2019, p.52-53)

A inovação encontra-se literalmente no que carregamos na palma das nossas mãos. Aprendemos em mobilidade e com conexão porque podemos nos comunicar em rede, produzindo conhecimento na interface cidade-ciberespaço. Aprender para além dos bancos das salas de aula e para além do modelo comunicacional unidirecional que separa emissão (professor) da recepção (alunos). Aprendemos por toda parte. Essa potencialidade comunicacional não substitui as aprendizagens mediadas formalmente pelas instituições educacionais. Muito pelo contrário, pode potencializá-las. O foco não é mais no professor transmissor de informações (Escola Tradicional), nem na aprendizagem centrada no aluno (Escola Nova) ou na tecnologia (Escola Tecnicista). O foco é a rede! O ator é a rede! Redes de seres humanos (professores, estudantes, praticantes culturais) e objetos técnicos cocriando na interface cidade-ciberespaço. Os dispositivos móveis fazem convergir e ressignificar arranjos espaço temporais diversos. Criar, compartilhar, remixar, reutilizar informações e saberes em rede e de forma colaborativa são desafios para a educação em tempos de cibercultura na era da mobilidade.

Nessa pesquisa fizemos uso de dois espaços virtuais para o desenvolvimento do processo: 1) O *Google Meet*, a ferramenta que nos possibilitou encontros e intervenções ao vivo e *online*; 2) O *Google Classroom*, que nos possibilitou o desenvolvimento de atividades assíncronas, atividades propostas, diário de bordo, provocando interação, ambas plataformas são gratuitas.

Santos (2019, p.56) nos alerta que “precisamos acionar dispositivos de pesquisa que façam emergir ambiências formativas que permitam a mobilização de saberes em articulação

com a cultura”. O processo formativo quando dialoga com as tecnologias promove a todos os envolvidos no processo novas possibilidades de produzir práticas, experiências e mediações que de fato possam sanar hiatos de uma educação contemporânea.

Compreendendo a importância do acolhimento da narrativa e percepção dos professores participantes ao longo do processo, usamos o diário de bordo, enquanto uma ferramenta de concentração de depoimentos que ampliam os horizontes da pesquisadora. Considerando que a escrita livre é capaz trazer para a narrativa aspectos sensíveis a partir das contribuições e ponderações do participante da pesquisa. Como escrevem Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017, p. 121) “o grande potencial metodológico do diário de bordo para alicerçar o registro e reflexão do educando”. Os mesmos autores definem como diário de bordo como “o local de registro das metas de investigação, onde devem constar além dos dados de identificação do estudante, o local e data das atividades, descrição de atividades, fotos, reflexão, crítica e comentários, bem como as investigações da pesquisa” (p. 123). Dessa forma, a escrita acontece no intuito de materializar a reflexão sobre a aula em questão e em consequência os direcionam a pensar nas contribuições para a prática em sala de aula, nas resoluções de conflito e em como o participante foi afetado de forma pessoal pelo conteúdo dialogando com a própria experiência.

Na concepção da pesquisa-formação, a experiência humana faz com que os envolvidos do processo questionem todo saber acumulado buscando uma reatualização desse conhecimento, lutando pela qualificação de mecanismos didáticos e formacionais acreditando na nossa capacidade de criar tecnologias aprendentes vindas da própria forma de ser e existir no mundo, conforme aponta Macedo (2021).

É importante frisar a urgência pulsante desse método em conviver de forma harmônica com o desejo, com a curiosidade, a própria criatividade humana, as utopias, conflitos, pretensão, incertezas e improviso que nascem das características humanas do processo e são essas características que fazem com que os envolvidos vivam as práticas formação de forma crítica.

1.4. Os participantes da pesquisa

Ao abrirmos chamada pública, no processo de recrutamento de professores-participantes, fazemos com que o sujeito da pesquisa, busque participar desse processo formativo, como uma oportunidade auto problematização e por consequência, a problematização, também, da subjetividade, subjetivação, linguagem, discurso, significação, culturas, verdade, moral, ética, poder, força, micropolíticas, diferença e singularidade que encontramos nos espirais intrínsecos do ato de ensinar e aprender.

Para a participação do processo formativo proposto pela pesquisa foram disponibilizadas 30 vagas. As inscrições foram realizadas via *Google Forms* e objetivam mapear quais professores que se interessaram pela formação.

Mais do que se enquadrar nos critérios de participação, os participantes se enquadraram na capacidade de “tornar possível”. Nas palavras de Martins (2023), é dessas encruzilhadas de saberes e produção de conhecimento que se derivam, nos revelam e nos ensinam, ainda que complexos e refinados possibilidades de formulação pelas quais a memória se reescreve, imanta e repõe valores culturais de variada abrangência. Por fim, essas encruzilhadas-pessoas reescrevem, doam e criam memórias.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que a aprovou com o parecer nº. 6.824.220/2024.

Os participantes da pesquisa são apresentados a seguir e no decorrer do texto são descritos como P e o número correspondente ao quadro abaixo, a exemplo de P01, P02 etc.

Quadro 1 Perfil dos Participantes

Nome	Idade	Formação	Componentes curriculares que assume	Situação Funcional	Tempo de serviço como docente	Cidade/UF
Participante 1	38	Letras	Professora do ensino fundamental e médio de redação, língua portuguesa, arte e literatura. Professora de anos iniciais do ensino fundamental.	Não informado no formulário	Não informado no formulário	Ipiaú-BA
Participante 2	24	Teatro	Ciências, Artes e Religião nos anos finais do ensino fundamental	Contrato	Não informado no formulário	Aiquara- Ba
Participante 3	46	Pedagogia	Anos iniciais- Afastada para mestrado	Não informado no formulário	Não informado no formulário	Ipiaú-Ba

Participante 4	62	Letras	Língua portuguesa/Filosofia/Ensino Religioso	Não informado no formulário	Não informado no formulário	Ipiaú-Ba
Participante 5	26	Pedagogia	Anos iniciais	Não informado no formulário	Não informado no formulário	Ipiaú-Ba
Participante 6	36	Teatro	Anos iniciais do ensino fundamental assume a disciplina de Arte	Não informado no formulário	Não informado no formulário	Ipiaú-Ba
Participante 7	26	Psicologia	Psicólogo Escolar na Rede Municipal de E de Santa Inês/BA.	Não informado	Não informado no formulário	Jequié-Ba
Participante 8	39	Língua Portuguesa e Filosofia	Educadora do campo, formada em Pedagogia da Terra e Letras, que atua na área de Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST.	Não informado no formulário	Não informado no formulário	Alcobaça/Ba
Participante 9	27	Filosofia e Fotografia	Filosofia no ensino médio	Não informado no formulário	Não informado no formulário	Ilhéus-Ba

Participante 10	41	Teatro	Artes	Efetiva	1 ano	Vitória da Conquista- Ba
Participante 11	37	Letras	Português e artes no ensino fundamental II	Efetiva	15 anos	Itapevi-SP
Participante 12	29	Arte-educadora	Artes no ensino médio	Contrato	Não informado no formulário	Ilhéus-Ba
Participante 13	51	Pedagogia	Não informado no formulário	Não atua em escolas	Não informado no formulário	Jequié-Ba
Participante 14	40	História	Não informado no formulário	Aprovado no concurso de professor do estado aguardando nomeação	Não informado no formulário	Jequié-BA

Participante 15	43	Arte-educadora, com pós em pedagogia Waldorf para o Ensino Fundamental em andamento. Também concluindo curso de Pedagogia Artista-educador formado pela UFBA, campus Salvador, com Licenciatura em Dança e Bacharelado Interdisciplinar	Arte e Ensino religioso	Contrato	Não informado no formulário	Vitória da Conquista-Ba
Participante 16	27 anos		Artes	Contrato	Não informado no formulário	Vitória da Conquista-Ba

em Artes.
Atualmente, é
professor do
ensino
Fundamental na
rede municipal
de Vitória da
Conquista.

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2025)

1.5. Perfil dos participantes do processo formativo

Os critérios de participação para a pesquisa foram: **a)** ser professor do ensino fundamental; **b)** ser professor do componente curricular Artes ou que tenha interesse nas discussões envolvendo alguma das linguagens das Artes; **c)** concordar com os objetivos da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE).

Antes de me reportar às experiências construídas ao longo desse caminhar-circular, é válido ressaltar que esse texto pode ser visto como trechos de rezas moldadas nos lábios de benzedeadas, ou ainda, como miçangas que formam contas que trazem proteção, ação e transformação, moldados e formados por professores, que uma vez preocupados com suas práticas, recorrem ao curso de formação de professores proposto por essa pesquisa. Desse modo, traço aqui a minha escrita-ginga entre conceito, memória e corpo-preto-palavra instauradora das revoluções necessárias e urgentes vindas de professores que contam e recontam suas histórias, de seus alunos e de contextos que estão inseridos em um “tempo espiralar”.

Leda Maria Martins (2023, p. 23) diz:

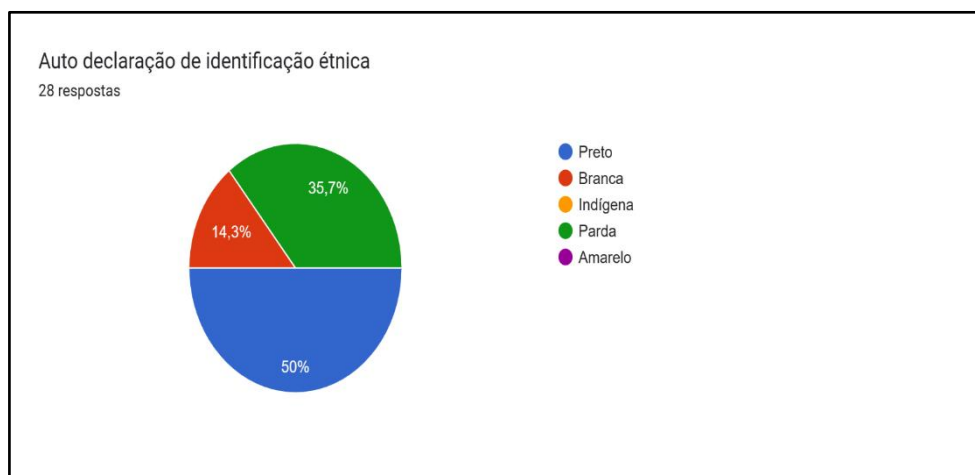
Espiralar é o que, no meu entendimento, melhor ilustra essa percepção, concepção e experiência. As composições que se seguem visam contribuir para a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de revisibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado, futuro, como experiências ontológicas e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem.

Houve uma diversidade na faixa etária, que possibilitou o contato com diferentes coortes geracionais, entre jovens e adultos dentro do processo de formação, que direciona o nosso trabalho para uma determinada amplitude das interpretações e visões sobre os mesmos fatos, e que por sua vez, podem ser justificados pelos recortes de idades variantes. Essa mesma equação se aplica à variação de anos dedicados aos trabalhados em sala de aula.

A seleção dos professores baseou-se no interesse e disponibilidade dos docentes. No entanto, algumas prioridades foram estabelecidas, como a necessidade do participante ser professor licenciado atuante no ensino fundamental, disponibilidade de comparecer aos encontros de formação. Não houve necessidade de limitar componente curricular assumido pelos professores.

Como podemos observar no gráfico não tivemos inscritos autodeclarados amarelos e indígenas. 50% dos inscritos se declararam preto; os autodeclarados pardos totalizam-se em 35,7% de inscritos e, por fim, 14,3% são participantes brancos.

Gráfico SEQ Gráfico * ARABIC 1 Autodeclaração de Identidade Étnica



fonte: Formulário Google

Ao reconhecer a importância da autoidentificação estamos, aqui, ancorados em pontos de intersecções que envolvem todo o corpo escolar. Esse reconhecimento da própria identidade deve ser considerado como uma forte dimensão que atravessa as relações pedagógicas, curriculares e todos os processos formadores e formadoras dos quais todos nós sempre podemos estar presentes: as tensões, os conflitos e as negociações entre semelhantes e os diferentes (Gomes, 2015).

Ao reconhecer a nossa história e perspectiva da diversidade somos provocados a refletir sobre a organização curricular atual e os processos de formação que não negue os conflitos existentes ao longo da história, mas que jogue luz nas múltiplas formas de ser, pensar e existir, ou seja, em busca da emancipação das nossas urgências e não do conformismo, diria Gomes (2023).

Um dos participantes, ao ser entrevistado, assim nos informou que mudou em suas práticas em sala depois que ele passou a se reconhecer como homem preto, o mesmo responde:

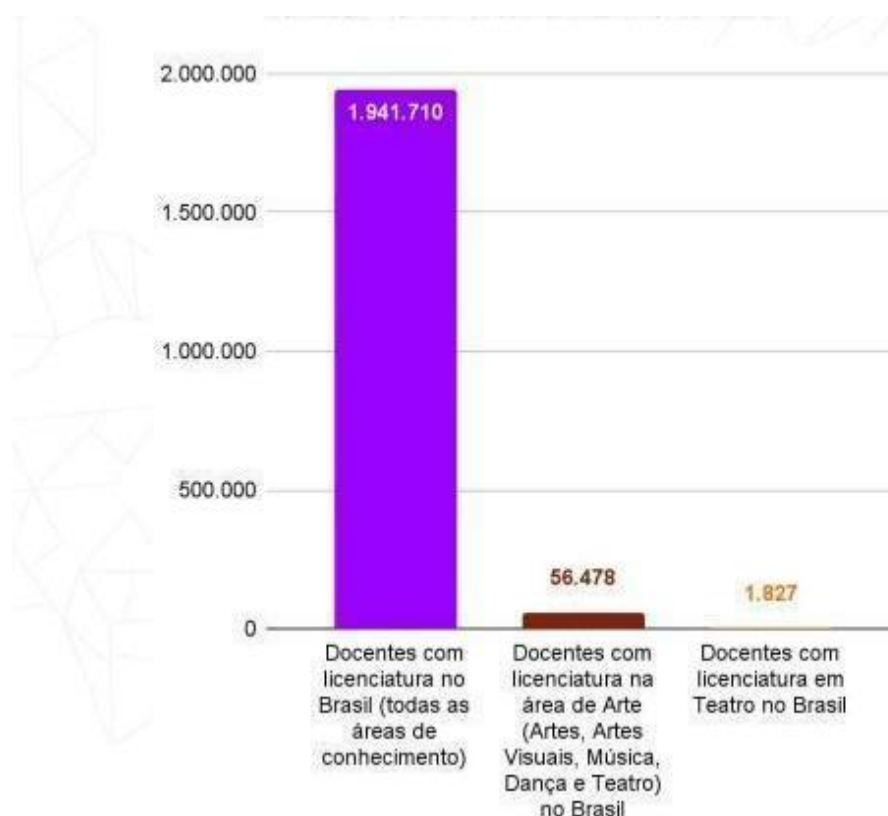
Porque, assim, embora eu tenha deixado meu cabelo crescer antes mesmo, na universidade porque eu me vi como uma pessoa, que se autodeclara pessoa negra, eu era um homem preto, de cabelo crespo e eu tinha essa afirmação. Eu comecei a fazer deixar o cabelo crescer por questão estética mesmo, mas eu encontrei muita dificuldade de aceitação social e eu passei por muito desse lugar de cortar o cabelo, porque eu não me sentia excluído. Eu tinha até medo de não conseguir emprego. Hoje é que eu tenho esse entendimento como uma pessoa preta, os meus alunos, que hoje já se identificam comigo. Porque quando eu corto o cabelo são coisas que me reclamam. Eu tive aluno também que ele era um menino preto retinto de cabelo crespo e que ele falava que queria cortar o cabelo, a mãe falou para mim: “ele falava não eu tenho

meu cabelo porque parecido com o XX, então desta forma, eu ajudo meus alunos nesse lugar de alto Imagem, né de autoafirmação. (P6)

No que diz respeito à formação de professores para o ensino de Artes, segundo o Censo Escolar (2022), atualmente existem cinco formações em nível superior que qualifica o professor para mediar aulas de arte nas escolas: *Artes formação de professor - Licenciatura; Artes visuais formação de professor - Licenciatura; Dança formação de professor - Licenciatura; Música formação de professor - Licenciatura e Teatro formação de professor - Licenciatura.*

Tiago Cruvinel e Túlio Fernandes (2023) publicaram na revista *Sala Preta* parte dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 sobre a quantidade de docentes que atuam nas escolas públicas do Brasil, em diferentes regimes de contratação, com licenciatura em Artes, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2- Quantidade de docentes com Licenciatura em Teatro em relação aos docentes



Fonte: Dados do artigo Docentes com licenciatura em teatro na Educação Básica: dados quantitativos de 2022 das escolas públicas no Brasil.

Os dados apresentados neste artigo denunciam que dos 1.941.710 docentes com licenciatura no país, apenas 0,09% possuem licenciatura em Teatro nas escolas públicas no país.

Mesmo com a legislação que garante o ensino das artes na educação básica, ainda enfrentamos o descaso gritante, a ausência perturbadora, o sequestro de oportunidade, do

contato, do conhecimento. Enfrentamos dificuldades de sermos contratados ou de assumirmos de forma efetiva, pela ausência de concursos que reconheçam todas as linguagens que formam docentes para artes.

Esse cenário de negação do nosso espaço de trabalho, atribuindo as nossas funções a profissionais que possivelmente irão mediar de forma equivocada os nossos conteúdos é um cenário que expurga os adolescentes do interesse pelas linguagens artísticas, o jovem dos cursos de graduação em teatro, dança, música e artes visuais. É preciso lutar constantemente contra o caráter polivalente desse ensino, lutar pela efetivação do ensino de Teatro nas escolas, bem como, por editais que tenham registrado nossas formações específicas como habilitação necessária para o cargo e para que o componente seja mediado exclusivamente por profissionais com formação para tal.

Um exemplo concreto da existência de editais genéricos que negam as possíveis formações para atuação no componente Arte nas escolas foi o concurso público do município de Ipiaú-Ba, que lançou o edital nº 001/2024 para professor de arte (4 vagas) cuja habilitação era formação em Música. Por fim, pensando nos dados apresentados e no perfil dos professores que participaram da formação de professores me questiono: Um dia existirá mais espaços para docentes de Teatro nas escolas públicas? Para o preenchimento de vagas de emprego (professor de arte) como são realizados os professores que têm formação em linguagens diferentes? O que nós, professores de teatro, podemos fazer para não desacreditar do ensino público? Quem luta pelo nosso direito de dar aulas de teatro nas escolas quando não estamos fazendo parte das escolas? Como não desistir do ensino envolvido na práxis quando a escola não reconhece a importância de espaço cotidiano de prática? Como não se deixar adormecer pelo sistema limitador e de retrocesso do ensino?

Com tantas questões em aberto, apenas uso a frase da professora Carmela Soares, que traduz tudo que penso ao escrever, ler e reler esses questionamentos: “ensinar teatro na escola pública é uma atitude paradoxal de amor e ódio, de prazer e desprazer, de vida e morte, de luz e sombra, de possibilidades e impossibilidades” (Soares, 2006, p. 99).

1.6. Os encontros formativos realizados

Para que os objetivos fossem alcançados dentro da proposta de formação de professores, foram considerados dois pontos que delimitam a construção da sequência didática:

1) Consideramos que a pesquisa formação só acontece de forma plena a partir do rompimento da unilateralidade de aulas, oficinas e palestras proporcionando interação mútua entre todos aqueles que estão envolvidos no processo desde a escolha dos conteúdos e atividades até os relatos de experiências conclusivo;

2) O processo de formação de professores deve considerar a história de todos os envolvidos, bem como suas experiências divididas a partir da escrita, oralidade e narrativa, de modo a contribuir com o processo, pois não existe formação sem entendimento dos contextos e autocrítica.

O processo formativo aconteceu em 6 encontros ao longo de seis semanas, nos quais foram desenvolvidos conteúdos e atividades dentro de temáticas que dialogam com as relações raciais com alguns conteúdos presentes no currículo do ensino de Teatro dentro do ensino fundamental.

Sobre a seleção de materiais, recursos e plataformas utilizadas nas sequências didáticas consideramos alguns critérios a) linguagem simples e prática; b) fácil acesso e gratuito; c) disponíveis para download gratuito; d) interatividade; e) relevância e profundidade dos conteúdos abordados e f) possível para uso em sala de aula, para que assim, fosse garantido a democratização de acesso ao conteúdo entre todos os participantes.

Abaixo sistematizamos cada um dos encontros planejados para o desenvolvimento da pesquisa-formação:

Quadro 2-Organização do processo formativo por tema

Encontro	Temas
1	O perigo de uma História Única
2	Arte e educação e formação de professores
3	Relações étnico- raciais na educação
4	Como pensar propostas decoloniais para sala de aula
5	Teatro do oprimido como possibilidade para pensar o ensino de Artes
6	Encerramento do curso e avaliação do processo

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2025)

A sequência didática teve como objetivo, ampliar e questionar o repertório dos professores de Artes, para que, a partir da formação continuada seja possível desobedecer aos padrões de poderes coloniais que fazem com que povos sejam invisibilizados, diminuídos e estereotipados. Foram 6 encontros que aconteceram de forma sequencial, uma vez por semana, nos meses de junho e julho de 2024, com carga horária de 2h por encontro.

Construímos caminhos para o repensar dessa episteme eurocêntrica, única e excludente instalada no Brasil, desde as primeiras invasões europeias, e hoje, na contemporaneidade, faz com que currículos, profissionais da educação, conteúdos e escolas sejam racistas repassando uma única versão de arte, nas salas de aula, que é europeia estadunidense legitimada por um sistema hierárquico que desumaniza pessoas negras. Como menciona Candau (2011, p. 241):

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, ou homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Dessa forma ao pensarmos os conteúdos temos nosso olhar voltado para o que a professora Nilma Lino Gomes (2019) nos alerta sobre as ausências pedagógicas dentro dos currículos formadores, ao longo do tempo podemos observar que o campo se apresenta um espaço-tempo completamente inquieto, mas que nos aproxima de um tempo indagador e indagado, cada vez mais, mesmo que de forma tímida buscamos por reeducação que emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado. Esse contexto teórico dialoga com as práticas ao refletirmos os motivos que levam o P5 a participar do processo formativo:

Identificação é o principal motivo, antes, durante e após o curso de Pedagogia na UESB, eu sempre me senti convidada a buscar saberes envolvidos nas relações étnicas principalmente afro-brasileiras e indígenas. Hoje busco entender melhor a minha própria identidade e atuação como professora negra. Acredito que minha ancestralidade tem muito a me acrescentar, mas sinto que preciso primeiro buscar um maior entendimento e aproximação com a mesma.
(resposta do formulário de inscrição)

Só é possível notar e se inquietar diante de uma ausência quando temos conhecimento que ela deveria ser presença, só sentimos falta daquilo que sabemos que existe ou deveria existir, e só com o sopro de consciência que ganhamos fôlego para lutarmos para que ausências sejam sanadas, dessa forma, buscamos propor um processo de emancipação e superação sociorracial no campo da educação, incluindo em práticas formadores saberes advindos de

sentimentos, valores, corporeidade, identidade, culturas, gestos, cores, corpos e corpos⁴ compreendendo que essas múltiplas epistemologias formam e são instrumentos de poder, existir e resistir no mundo dando luz a *urgência* e *emergência* de tratar a temática das relações étnico-raciais.

A seguir, detalhamos todos os encontros formativos e suas especificidades, entre temática, forma de exposição, objetivos, material utilizado e atividades propostas.

O primeiro encontro se dedicou em construir uma base de conceitos que servirão para direcionar todas as discussões que envolvem as temáticas do processo de formação. foram discutidos e conceituados os termos *Colonialismo*, *Colonialidade* e *Decoloniadade* para que nesse encontro pudéssemos contextualizar qual *história única* Chimamanda Adichie questiona. Utilizamos nesse primeiro momento a ferramenta online Mentimeter para criação de uma nuvem de palavras a partir de uma questão disparadora.

Aqui é preciso reforçar que não estamos pensando em processos que eliminem algumas histórias em detrimento de outras, estamos pensamos caminhos para que todas as histórias possam existir, serem contadas, evidenciadas, problematizadas, refletidas, questionadas, glorificadas, anunciadas em livros, teatro e cinema em equilíbrio de protagonismo, numa espécie de ecossistema de todos os possíveis eventos sociais porque “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 16).

O encontro teve o propósito de salientar o quanto estamos inseridos em espaços colonizados e essa premissa inclui as instituições educacionais, que por muitas vezes são os primeiros espaços que questionam a beleza, a inteligência, a potencialidade a humanização de corpos negros em contextos perversos classificando que pode sonhar e quem não pode se atrever. de Teatro.

Refletimos o desconforto e a solidão que atravessa profissionais que compreendem a importância e lutam diariamente para construir movimentos decoloniais e o rompimento de paradigmas eurocêntricos, com enfoque nas relações étnico-raciais no ensino. Dedicamo-nos ao exercício de formular possibilidades de subversões.

Foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando como seria a dinâmica e cronograma dos encontros. Para o acompanhamento do processo ao longo da formação, todos os participantes produziram diários de bordo, por meio do qual

⁴ Para aprofundamento ver LEAL, Dodi. Teatro do Oprimido Contemporâneo: performatividade e fronteiras. In: LEAL, Dodi. Teatra da Oprimida: últimas fronteiras cênicas da pré-transição de gênero. Porto Seguro: UFSB, 2019.

descreveram sua visão de cada encontro, evidenciando suas percepções e memórias acerca das discussões e temáticas de cada dia, de modo a pensar suas próprias práticas.

Quadro 3-Estrutura do primeiro encontro

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	MATERIAL DE APOIO	ATIVIDADE PROPOSTA
			Vídeo: O perigo da história única- Chimamanda Adichie	1.0 Atividade de Apresentação
1	Perigo de uma História Única; Quais são as histórias únicas? Quais são as histórias contadas sobre a África? Como as práticas educacionais reafirmam no cotidiano as chamadas histórias únicas?	I.	Link: <u>TED - O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie - Dublado em português (youtube.com)</u> Artigo: RODRIGUES, M.; PIRES, A.D. Arte e diálogo decolonial na educação. Cadernos de Educação, n.68, 2024. https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25208 Sugestão para assistir e construir uma reflexão: Vídeo: Uma visão decolonial dos conhecimentos científicos, de Katemari Rosa	1.1 Atividade disparadora: “nuvem de palavras” Ferramenta online – Mentimeter (acesso gratuito) Como você pensa que deve ser discutida a temática das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Artes? <u>Atividade proposta:</u> Construa uma narrativa sobre o encontro formativo de hoje. Aborde as suas impressões sobre a temática antes e após a intervenção. Escreva como eram suas aulas de Artes quando estava na escola básica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025)

Este encontro foi dividido em 2 momentos. No primeiro recebemos a pedagoga e mestrandia em Relações Étnicas e Contemporaneidade Manuely Landym, que compartilhou as experiências práticas que estão sendo desenvolvidas ao longo de uma pesquisa formação, ainda em processo de desenvolvimento. Ao fim analisamos as atividades propostas para se construir

um ensino que valorize conhecimentos negados e silenciados, reconhecendo as variadas existências que formam uma sala de aula entre educandos e professoras.

Já no segundo momento foram discutidos alguns modelos de processos de formação de professores que mantêm um diálogo entre prática e teoria e que podem ser adaptados ao ensino das Artes numa perspectiva decolonial de respeito às diversidades, refletindo aos desafios que pairam sobre a necessidade de assumir uma postura de desobediência docente no contexto da América Latina.

A partir dessas explanações, iniciamos as discussões trazendo para o cotidiano e para a sala de aula que os participantes enfrentam atualmente, questionando currículo, formação política, processos de formação para todo o corpo escolar e a escola como instrumento de manutenção e perpetuação da colonialidade, centralização de uma branquitude e hierarquização de conhecimento.

O material de apoio utilizado neste encontro foi necessário para os seus desdobramentos foram os textos: Formação de professores e ensino da arte no contexto escolar brasileiro, Arte-educação e seus desdobramentos à formação pedagógica e Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina, além do vídeo Relações étnico-raciais, formação de professores e diversidade, com Nilma Lino. A atividade de avaliação desse momento foi a construção do DB.

Quadro 4- Composição do segundo encontro

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	MATERIAL DE APOIO	ATIVIDADE PROPOSTA
2	Arte e educação e formação de professores	<p>I. Compreender de que forma a desobediência docente se apresenta como uma alternativa para a decolonialidade desse campo de conhecimentos.</p> <p>II. Refletir sobre a opção decolonial no debate sobre as contradições e a hegemonia eurocêntrica.</p>	<p>Vídeo: Episódio 2: Relações étnico-raciais, formação de professores e diversidade, com Nilma Lino</p> <p>Texto obrigatório: MOURA, E.J.S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. Revista Gearte, v.6,n.2,2019.</p>	<p>Diário de aula II: Construa uma narrativa sobre o encontro formativo de hoje. Aborde as suas impressões sobre a temática antes e após a intervenção. Se possível, mencione fatos e experiências vividas pelos participantes.</p>

<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905>

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2025)

Neste encontro no primeiro momento recebemos a professora de teatro e mestrandia em Relações Étnicas Raciais Juliana Oliveira, que vem desenvolvendo uma pesquisa com objetivo de construir recursos didáticos que vão auxiliar professores do ensino fundamental I no planejamento teórico e prático de aulas visando a implementação da Lei 10639/2003.

As discussões desse primeiro navegaram pelas possibilidades de trabalhar temas como: autoestima, representatividade, identidade, ancestralidade dentro de viés afro centrado, dialogando com o teatro, infâncialização e antirracismo afirmando o direito que todos temos de sonhar, ser e saber.

No segundo momento discutimos conceitos estabelecidos no texto usado como recurso pedagógico: O ensino de artes e a educação das relações étnico-raciais: Contribuições teórico-metodológico e o vídeo de Clélia Rosa - Trabalhando relações étnico-raciais na educação.

Quadro 5- Composição do terceiro encontro

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	MATERIAL DE APOIO	ATIVIDADE PROPOSTA
3	Relações étnico raciais na educação	I. Construir um espaço de reflexões e compartilhamentos de práticas educativas desenvolvidas no encontro das disciplinas de Educação das Relações Étnico-Raciais	Vídeo: Clélia Rosa - Trabalhando relações étnico-raciais na educação Texto obrigatório: PENHA, J.; ARAUJO, D.C. O ensino de artes e a educação das relações étnico-raciais: contribuições teórico-metodológicas. Revista	1.0 Elaborar atividade decoloniais para sala de aula, apresentar plano de aula. 1.1 Diário da aula.

Interinstitucional
Artes de Educar, v..9,
n.2, 2023.
[https://www.e-
publicacoes.uerj.br/ri
ae/article/view/73674
/47935](https://www.e-publicacoes.uerj.br/ri/ae/article/view/73674/47935)

Modelo de plano de
aula (drive)

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2025)

O quarto encontro foi pensando para que os participantes da pesquisa pudessem construir um plano de aula direcionado para o ensino de Artes numa perspectiva decolonial que atendesse alguns critérios como: **a)** ultrapassar os limites de teorias eurocêntricas; **b)** valorizar categorias excluídas; **c)** legitimar formas de pensar e conhecer gestadas a partir do silenciamento/apagamentos.

O intuito principal da atividade foi compreender de que maneira os professores estavam conseguindo relacionar os conteúdos, textos e experiências produzidas pelo processo formativo para uma possível transformação das próprias práticas tendo em vista que “o pensamento decolonial significa também o fazer decolonial” (Mignolo (2007, p.290) quando pensamos dentro de um contexto de modernidade não se aplica distinção de prática e teoria.

Outro ponto a ser considerado na construção dos planos foi a coexistência entre sensibilidade, subjetividade e construção de conhecimento visto que o ensino das artes reconhece a importância dessa trindade indissociável para a formação criativa dos sujeitos, ampliando os olhares e explorando as diferentes perspectivas.

Ao apresentarem os planos, muitas discussões ganharam força dentro do processo formativo, entre elas calendários criativos, projetos baseados em potências culturais com autorrepresentação, a insistência de assumir um caráter facultativo para determinados conhecimentos. Esse encontro gerou uma pergunta: O que podemos fazer agora?

Quadro 6- Composição do quarto encontro

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	MATERIAL DE APOIO	ATIVIDADE PROPOSTA
4	Como pensar propostas decoloniais	Construir e refletir a possibilidade de ferramentas para	Apresentação e discussão do plano	I.0 Apresentação e discussão do plano

para sala de aula	aplicabilidade de atividades decoloniais na sala de aula.	1.1 Diário da aula
Apresentação e discussão do plano		

Fonte: Fornecido pela autora

Este encontro convidamos o professor Hayaldo Copque, professor adjunto da área de Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e membro do Grupo de Estudos do Teatro do Oprimido (GESTO/UFBA) para colaborar com o processo de formação de professoras construindo um momento formativo que direcionassem os participantes a perceberem o Teatro do Oprimido como possibilidade para pensar o ensino de artes.

Sabe-se que o Teatro do Oprimido foi construído na década de 70 a partir de inúmeros processos colaborativos, no entanto, é assinado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, o método teatral é reconhecido mundialmente pela sua relevância e eficácia por ser capaz de movimentar a vida dos envolvidos, relacionando resistência política e transformação social.

Um dos objetivos principais do Teatro do Oprimido é possibilitar a reflexão e conscientização dos sujeitos diante dos modos e padrões que estruturam a organização social considerando a relação entre oprimido e opressor ocasionando, assim, em uma mudança de realidade por meio da conscientização, sendo assim considerado como um teatro que se trata de um ensaio da vida real. As técnicas que constituem o Teatro do Oprimido são o Teatro Imagem, Teatro Jornal, Teatro do Invisível, Teatro Legislativo, Teatro Fórum, todas as técnicas foram abordadas no encontro ajudando a construir um repertório de possibilidades para trabalhar decolonialidade em sala de aula.

Percebo o Teatro do Oprimido coexistindo com o Pensamento Decolonial em muitos encontros e ações, no entanto, ambos nos ensinam que a nossa história é um tesouro e contá-la é válido, potente e necessário, construiremos conhecimentos transgressores que fazem a gira girar a partir de tudo que somos e temos para contar.

Esta aula foi rica em tantos sentidos, no entanto o que percebo com mais intensidade do que em outros encontros, tenha sido justamente a partilha ativa. Houve uma participação plural, todos que estavam no encontro foram motivados pela discussão e construíram conexões entre o que era exposto pelo professor Hayaldo e o que viviam dentro de suas realidades no contexto escolar. Terminamos esse encontro realizando a escrita do diário de bordo.

Quadro 7- Estrutura do quinto encontro

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	MATERIAL DE APOIO	ATIVIDADE PROPOSTA
5	Teatro do oprimido como possibilidade para pensar o ensino de artes	Refletir sobre o Teatro do Oprimido e a proposta dessa metodologia enquanto possibilidade para pensar o ensino de arte na perspectiva decolonial. I Apresentar Augusto Boal e a árvore do Teatro do Oprimido II Explicar a técnica e objetivos do teatro jornal	Vídeo: Teatro do oprimido e educação Textos obrigatórios: A unidade teórica-metodológica do Teatro do oprimido de Augusto Boal https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/16680/1582 <u>5</u> O ensino do teatro como educação antirracista: A construção da identidade Negra https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/73671/479377	Organizar uma prática de Teatro Jornal, em dupla, para ser apresentado na próxima aula.

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2025)

O último encontro foi idealizado para que pudéssemos finalizar as atividades com uma revisão dos conteúdos e conceitos trabalhados ao longo dessa caminhada, e que os professores-participantes pudessem avaliar o processo.

O professor convidado Drº Benedito Eugênio assumiu o último encontro promovendo o debate que buscava compreender, de forma crítica, sobre quem dominou e faz a manutenção dessa dominação na qual usa-se de epistemologia que elimina a reflexão epistemológica do

contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento. A discussão caminhou para a abordagem das consequências dessa descontextualização que beneficia e explora determinadas etnias, grupos e povos, principalmente no cenário escolar, mas acima de tudo buscou-se refletir no que podemos, para além das dificuldades, pensar e fazer enquanto epistemologias outras em busca de transformação.

Esse encontro buscou, de maneira crítica, refletir e propor em como construir alternativas de intervenção epistemológicas que além de denunciar a violência da supremacia de saberes, o epistemicídio, a norma epistêmica dominante, é urgente e necessário combater no campo das ações do cotidiano. Não é fácil, mas é possível pensar em calendários decoloniais, conteúdos que incluam um maior número de existências, valorização da diversidade e o combate a reprodução de estigmas e conhecimentos trabalhados de forma facultativa e turística.

Este curso de formação encerrou-se com discussões que refletem acerca da importância de investimentos em processos formativos como fundamental para o ensino de qualidade e que leve em consideração as relações étnico-raciais.

Quadro 8-- Estrutura do sexto encontro

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	MATERIAL DE APOIO	ATIVIDADE PROPOSTA
				Apresentar o teatro de jornal
		Apresentação da atividade anterior		Metimenter
6	Conclusão das atividades	Conclusão do curso		Diário de aula: Construa uma narrativa sobre o encontro formativo de hoje. Aborde as suas impressões sobre a temática antes e após a intervenção. Se possível mencione fatos e experiências vividas por você
		Discussão sobre o processo formativo		

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2025)

1.7 Da sala de ensaio para a tela do Meet: Entre Bonitezas e Contorcionismos

Nesta seção dedico-me a relatar e refletir sobre as principais dificuldades encontradas durante o processo de formação, acontecido no ciberespaço, na realização de atividades específicas da área de conhecimento de Teatro. A proposta original da realização da intervenção da pesquisa era que acontecesse de forma presencial, na rede municipal de Jequié-Ba, no entanto, por questões burocráticas, acolhimento e valorização da pesquisa e a sobrecarga de atividades dos professores não foi possível.

Com a pandemia do Coronavírus, debates sobre adaptação de metodologias pedagógicas de técnicas tradicionais na área do teatro foram levantados com mais ênfase no intuito de tornar ou construir um ensino de teatro no ciberespaço que se mostre como uma alternativa viável em tempos de pandemia, mas que além disso, a prática continue sendo uma opção para muitos alunos e professores como processo de campo de experiência que busque o convívio, o brincar, a exploração, expressão e o conhecer-se.

O Teatro pode ser definido como o desenvolvimento da expressão, da ação e da comunicação humana que favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele de valor estético e/ou educativo, sendo assim, produz sensibilidade, pensamento, subjetividade e emoção, tornando a centralidade desta área de conhecimento o próprio corpo. Nas vivências produzidas nessas aulas é preciso potencializar os educandos para o protagonismo e criação, refletindo na possível construção de criticidades, estesias, expressões, fruições e reflexões.

Quando pensamos em construir essas práticas via telas, nos deparamos com um cenário provocativo aos discentes nos desafios próprios de se pensar e criar arte nesse formato. Usando da poética de Drummond (1930): “No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho/tinha uma pedra/no meio do caminho tinha uma pedra” para refletir que tamanha descrição poética pode ser articulada à prática cênica no ciberespaço por reconhecer que é quase impossível não se deparar com uma “pedra no meio do caminho”.

Mesmo que o ensino online tenha sido uma alternativa viável para a execução do processo formativo, ainda assim, nos deparamos com limitações e dificuldades ao longo de todo o processo, revelando a desigualdade no acesso e/ou falta de habilidade com as tecnologias, além, de conexão instável de internet. Podemos dizer que esses seriam os principais fatores que podem ter prejudicado a interação ativa de mais participantes no grupo. A limitação de trocas de experiências e a dificuldade na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo interfere tanto no processo de aprendizagem quanto no processo de coleta de dados.

Por mais que o período pandêmico tenha requerido, dentro de uma necessidade urgente, que professores dominassem plataformas de ensino a distância, ferramentas de videoconferência e recursos digitais, esse processo pode ter sido realizado sem treinamento adequado e sobrecarga dos profissionais. Alguns professores tinham dificuldades de manusear ferramentas como a Mentimeter e inicialmente não quiseram participar dessa atividade no primeiro encontro, no entanto, com uma mediação mais minuciosa e cuidadosa todos conseguiriam participar.

Entendemos que na maior parte das atividades vinculadas ao Teatro podemos afirmar que o corpo e o movimento são a centralidade desta área de conhecimento, quando pensamos nessas mesmas atividades considerando as especificidades do ciberespaço, logo percebe-se que a própria prática solicita por adaptação.

Pensando o Teatro no contexto pós-moderno entendemos que as práxis que envolve todo esse ensinar e aprender nas diferentes salas, sejam elas de aula, ensaio ou Meet, atualmente, instaurando novas configurações, realocando as fronteiras e as percepções do fenômeno teatral. Pensar o ensino de Teatro no contexto online é abocanhar portões de entrada para possibilidade de outros conhecimentos e reconhecimentos deste mesmo que já chamamos de real ou através de um novo olhar que se estabelece diante das urgências atuais da nossa sociedade.

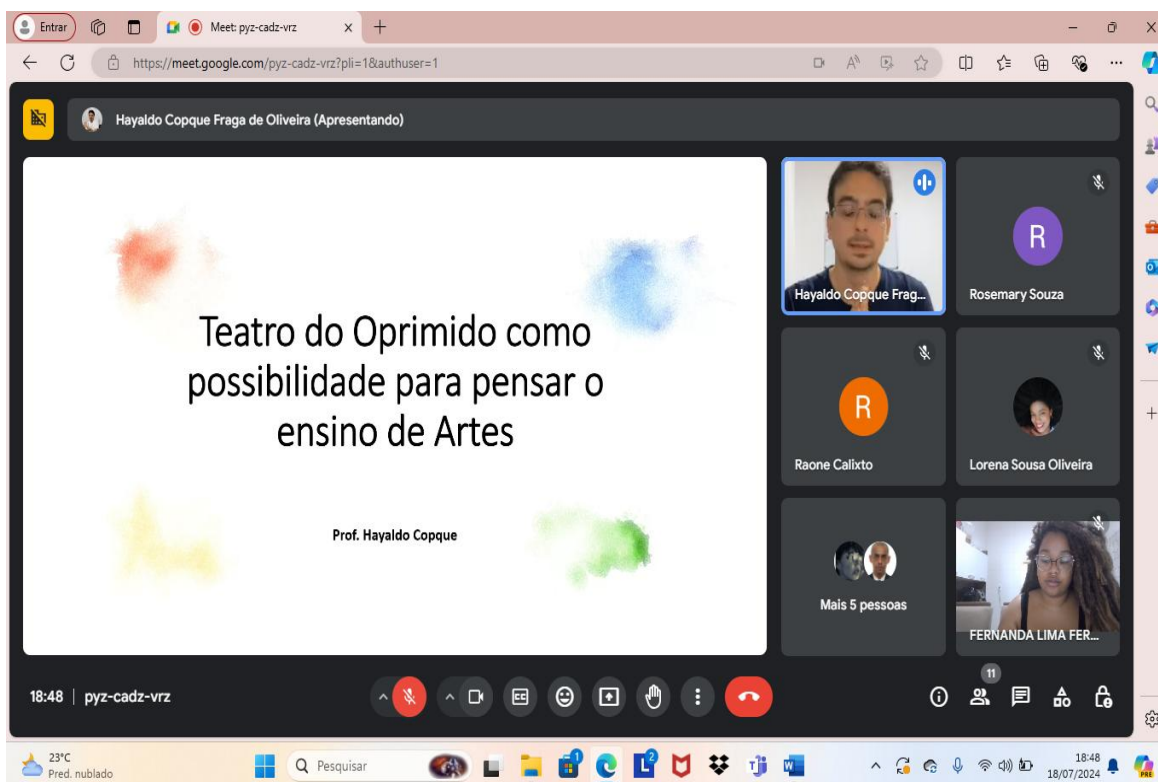
Pensar nas dificuldades, nas adaptações que mais se pareciam com contorcionismos e nas ausências de abraços nas chegadas e saídas reclamam de imediato por discussões por “negociações da teatralidade” o ensino remoto de Teatro nos oferece uma práxis híbrida, na qual, ao mesmo tempo que rompe com as fronteiras do tradicional e do clássico, as mantém nas pequenezas de signos que comunicam e que tornam o teatro, em um processo constante de assimilação e elaboração.

1.8. Teatro do Oprimido: A arena onde pisa a Decolonialidade

Esta seção apresenta uma análise reflexiva sobre pedagogia decolonial e o teatro no contexto escolar, para além das convenções modernas/coloniais, a fim de ampliar os estudos do teatro do oprimido no ensino fundamental II com base na experiência desenvolvida no 5º encontro da sequência didática que tinha como tema o Teatro do Oprimido como possibilidade para pensar o ensino de Artes nas escolas. O nosso objetivo é compreender essa metodologia teatral no campo da pedagogia decolonial e, em expansão, refletir sobre abordagens desse método no cotidiano escolar. Como suporte teórico utilizaremos a biografia que envolve o coletivo colonialidade/modernidade (Mignolo e Quijano) a interculturalidade crítica (Candau) e

a perspectiva do Teatro do Oprimido (Boal).

Figura 1-Imagem do Encontro 5



Fonte: Captura de tela do site Meet, elaborada pelo autor (2024)

Neste encontro, tivemos o professor Hayaldo Copque como mediador da discussão e reflexão, pensando o Teatro do Oprimido como um palco, no qual as cortinas só se movem anunciando o fim do espéculo, quando há uma valorização plena de saberes e culturas diversas advindas do constante questionamento das estruturas de poderes dominantes. Neste debate podemos compreender que a colonialidade vai impactar na construção e internalização de valores, subjetividades e características que são moldadas e/ou distorcidas pelos legados do colonialismo e o TO pode ser um possível caminho de enfrentamento.

O ato de formar dançando entre a experiência e a teoria nos leva à subjetividade e ao singular, nos proporcionando o constante estado de alerta aos símbolos, significados e sentidos, compreendendo que todos estamos repletos de saberes acumulados. Este artigo, busca-se ingenuamente questionar a si, ao mundo, ao currículo e as possíveis didáticas e práticas, como possibilidade de construir arena, chão e palco dentro da educação, acendendo potencialidades já existentes, que são capazes de possibilitar, estimular e acolher práticas antirracistas e decoloniais em todos o espaço escolar.

Existe uma cicatriz indelével causada pelo processo da escravidão na tentativa de eternizar o pertencimento dos corpos negros, construiu-se um sistema de ensino que subalterniza e por ora nega o trato das relações étnico-raciais nas escolas, promovendo um espaço pouco aberto à diversidade étnica e racial, propagando o ponto de vista racista, colonial, ocidental e binarista, no entanto, é inadiável construir novas possibilidades.

O ensino de Teatro nas escolas pode estar inserido nesse contexto, sendo reproduzido e utilizado como método de manobra para a permanência e multiplicação de padrões estabelecidos pela colonialidade e o mito da modernidade. Tal processo pode, inclusive, distanciar ou apagar os conhecimentos advindos das linguagens artísticas dos currículos e das salas de aula, em nome da manutenção de uma hierarquia que categoriza conhecimentos, atribuindo valor apenas aqueles produzidos dentro das premissas do eurocentrismo.

Dentro deste contexto, cabe-nos encontrar caminhos que vão contra esses processos de apagamento, opressão e domínio da educação pela colonialidade. O Teatro do Oprimido é um método desenvolvido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal⁵ que permite que os participantes analisem e questionem as estruturas de poder que perpetuam a opressão por meio da encenação.

Em suma, temos como objetivo situar o TO no campo das pedagogias decoloniais para que seja possível analisar se o Teatro do Oprimido, dentro do contexto escolar, pode ser interpretado como uma metodologia teatral decolonial.

Sabe-se que a pedagogia decolonial propõe um rompimento com todas as perspectivas ditadas e influenciadas pela modernidade e pela colonialidade, a fim de destruir as estruturas hegemônicas históricas, culturais, epistêmicas e políticas, reproduzidas no ambiente escolar, fortemente relacionado pela colonialidade do ser e do saber. Boal sistematizou o TO para que metodologia teatral seja capaz de possibilitar ações concretas em contextos terapêuticos, estéticos e pedagógicos, neste trabalho, nos dedicamos a compreender a prática dentro da educação como ação pedagógica, reconhecendo-a enquanto decolonial e que dialoga com a interculturalidade crítica.

A educação escolar deve ser lida como uma parte indissociável do processo de humanização, socialização e formação de todos os indivíduos, não apenas os educandos, por estar intrinsecamente ligada aos processos culturais e à construção de identidades. Entende-se que ao investigarmos o campo teatral para a abordagem decolonial, estamos nos dedicando a construir possibilidades outras que vão encontrar direções e caminhos de valorização e

⁵Augusto Boal, (1931-2009) foi um dos dramaturgos que mais contribuiu para a criação de um teatro genuinamente brasileiro e latino-americano e um dos criadores do Teatro do Oprimido, mais informações: <http://augustoboal.com.br>.

reconhecimento do plural. Infelizmente, o ambiente escolar, uma vez, manipulado pela força do poder da colonialidade e do eurocentrismo, aniquila pensamento, saberes e formas de existir que se distanciam do padrão branco, exterminando condições de expansão ou mesmo de existir da população negra, tornando a escola, um espaço onde crianças negras, diariamente, têm os primeiros contatos com violências étnicas e raciais.

A decolonialidade sugere que para a superação dessa barbárie é necessário mais que reorganizar a modernidade, precisamos de um novo projeto de sociedade que garanta a quebra desse padrão de poder, além de garantir o fim da exploração de umas culturas por outras, extinguindo a subalternização de experiências de vida, hierarquização de pelo colonialismo, colonialidade e eurocentrismo. O método incentiva a criação de narrativas, conhecimentos e as reproduções de dominações.

O TO pode ser definido como uma metodologia que, pisando no chão da escola, tem potencialidade de contribuir socialmente para construir uma formação política e estética de sujeitos oprimidos, que vise a humanização. Boal buscava com o TO a possibilidade de transformação social, sendo uma perspectiva, que está alinhada com os princípios decoloniais, que buscam reverter opressões e criar novas formas de relacionamento e organização social.

A poética do oprimido derrubando a hierarquização entre protagonista, coro e espectador, logo, da plateia ao palco, todos são artistas, agentes transformadores com potência de reorganização social e quebra de padrões de opressão ao refletir suas próprias experiências. Todos são e podem ser lidos como sujeitos de ação. O método, ainda, ancora-se numa práxis singular, que parte da necessidade de democratização do teatro e de libertação dos oprimidos, sendo aqueles que sofrem com as opressões impostas pela hegemonia do sistema de sociedade que estamos inseridos, ao compreender as próprias opressões é possível se mobilizar para transformá-las, “o espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!” (Boal, 1983, p. 181).

Dessa forma, é possível situar o TO no campo da colonialidade relacionando a prática teatral com o objetivo da pedagogia decolonial. Bárbara Santos⁶ (2016, p. 354) ao refletir sobre o TO assume que seu “caráter pedagógico é fundamental, pois se refere à necessidade de criação de um ambiente propício e adequado para a produção coletiva de conhecimento, para a aprendizagem coletiva”. O processo criação no campo teatral pode ser considerado como um dos primeiros passos para o processo de construção humana, no momento em que o ambiente escolar se apropria desse mecanismo enquanto uma pedagogia decolonial, reconhecemos que a educação é constituída do mundo, da mesma forma que ele também a constrói.

⁶Coringa e trabalhou ao lado de Augusto Boal no desenvolvimento das práticas do teatro do Oprimido.

É urgente que o TO faça das escolas, arenas de socialização, de reconhecimento de si e do outro, de reconexão com conhecimentos historicamente produzidos e oportunizar a visibilização de maneiras diferentes de ser, viver, saber. É possível buscar o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas, que de forma simultânea nos alertam para a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras sem construir novas hierarquias.

Ao representar experiências de opressão e resistência, o teatro oportuniza que esses grupos, uma vez oprimidos, se reconheçam e se empoderem, desafiando narrativas coloniais. O TO é um ensaio para a revolução, estimula a potencialidade, a reflexão e a criticidade de sujeitos dentro dos seus próprios contextos, para que possam construir, de forma coletiva, vias contrárias à colonialidade do ser e do saber.

A interculturalidade crítica levanta um debate epistemológico e um enfrentamento político, que nasce de quem somos e de quem o outro é, lutando por um poder e um saber que é pertencente e de direito de todos. Esse projeto antes de falar de diferença, fala de existência e o direito de existir, mas que isso aconteça com condições justas e recíprocas para tal, assim como o Teatro do Oprimido e suas inúmeras formas de manifestação. Podemos notar algumas aproximações entre o teatro do Oprimido e as pedagogias decoloniais:

Quadro 9-: Comparação do Teatro do Oprimido com Pedagogia Decolonial

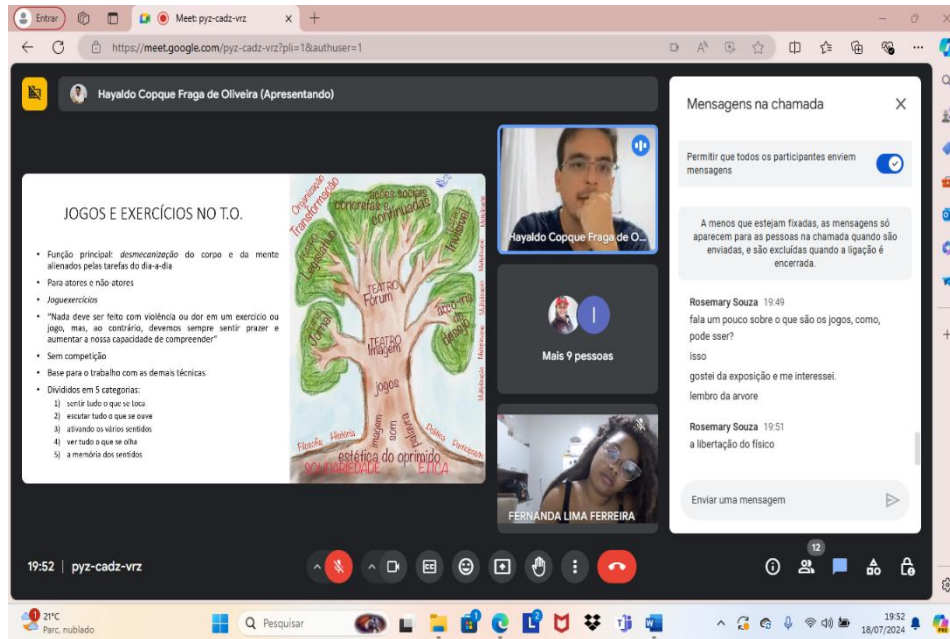
Teatro do Oprimido	Pedagogia decolonial
O teatro é usado como espaço para representar as realidades opressivas enfrentadas por diversos grupos, permitindo que as pessoas reflitam e discutam suas lutas, compreendendo o sistema de dominação que estão inseridos	Questiona as estruturas de poder, de ser e de saber que foram impostas durante o colonialismo e que ainda persistem na educação.
Busca envolver vozes diversas, especialmente grupos marginalizados, na criação e na prática do método abordando questões de opressão e injustiça, refletindo as realidades do público.	Promove o reconhecimento e a valorização de saberes e culturas indígenas, afro-brasileiras e outras tradições não ocidentais.

Teatro do Oprimido	Pedagogia decolonial
<p>Metodologia teatral possibilite ações concretas em contextos terapêuticos (saúde), estéticos (espetáculo) e pedagógicos (educação),</p>	<p>Integra diferentes áreas do conhecimento e favorece uma abordagem mais questionadora de fenômenos na educação</p>
<p>A ideia é que o teatro pode ser uma ferramenta de transformação social, permitindo que o público se reconheça nas histórias e, a partir disso, questione e mude a sua realidade.</p>	<p>Busca desenvolver um pensamento crítico e reflexivo nos educandos, estimulando-os a questionar a realidade e a agir em prol de mudanças sociais.</p>
<p>Foca na conscientização e empoderamento dos oprimidos, promovendo reflexão e ação, assumindo que ao compreender a opressão o sujeito tem a possibilidade de transformação da realidade e libertação</p>	<p>Foca no empoderamento dos educandos, especialmente nos que estão inseridos de contextos marginalizados, para que se tornem agentes de transformação.</p>

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2025)

Pensar o TO, a interculturalidade crítica e decolonialidade nas escolas são sobre reconhecer e respeitar as diferenças, criar espaços saudáveis para que isso aconteça, promovendo a relação entre todas as existências possíveis, enfatizar os sujeitos das relações, possibilitar o confronto e a compreensão de diversas realidades sociais, e principalmente, que todos somos seres ativos e produtores de conhecimentos, cultura e estéticas, logo, somos capazes de promover rompimentos históricos. É possível circular contextos e existências nesses ambientes havendo reciprocidade, horizontalidade e pertencimento, dessa forma e só dessa forma é possível superar ou minimamente construir caminhos para superação da visão hegemônica e discriminatória estabelecida dentro das escolas.

Figura 2- Foto do encontro 5



Fonte: Captura de tela do site Meet, elaborada pelo autor (2024)

Em suma, enquanto uma mulher preta que reflete sobre pesquisas de viés decoloniais e formada em licenciatura em teatro eu lembro que escolhi construir esse caminho, muito antes de saber que já havia me escolhido. O teatro, mais especificamente, o Teatro do Oprimido é a minha urgência e a urgência dos meus ancestrais em contar história outras e revoluções outras para os ancestrais que ainda virão. O Teatro do Oprimido nos conta que todos somos atores, todos temos potência plena de possível de transformação de si e da nossa realidade, nesse palco não existe espaço para reprodução de hierarquias.

Descolonizar nossas práticas, teorias e imaginários é assumir a nossa capacidade, enquanto professoras/res, gestores e diretores de sermos os portões de chegada para um mundo que ainda está por vir. Para Frantz Fanon, a Colonialidade é um processo que desumaniza, nega o indivíduo até que ele se esqueça de quem é: “O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quintessência do mal” (Fanon, 2003, p. 35). A violência gerada pelos efeitos da colonialidade atravessa a subjetividade de cada indivíduo não branco, reduzindo sua existência e a busca da própria criação e reconstrução radical do ser, do poder e do conhecimento, distanciando-se da lógica eurocêntrica

No próximo capítulo apresentamos o mapeamento da produção em dissertações e teses sobre as relações étnico-raciais e o ensino de Teatro

2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO: ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo apresenta o estado do conhecimento sobre arte e relações étnico-raciais no cenário escolar em dissertações e teses (2003-2023). Para o levantamento dos trabalhos consultamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações empregando os descritores “Artes” e “relações étnico-raciais”, o que resultou em 20 trabalhos após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

A Lei 10.639/2003, conforme já sinalizado anteriormente, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas da educação básica. Atribui-se a responsabilidade de discutir esses conteúdos em todas as disciplinas, no entanto, em especial, no ensino de Artes, História e Literatura.

Para que o processo de reconhecimento desses conteúdos, enquanto potência epistêmica essencial na construção do indivíduo dentro da sociedade, aconteça atendendo verdadeiramente aos critérios de eficiência, equidade, eficácia, respeito e reconhecimento é necessário colocar em evidência debates e reflexões que envolvem a prática dos processos de formação de professores, visto uma vez, que quanto mais complexas se dão as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar mais desafiados serão os professores da educação básica.

A Lei 9394/96 reconhece que a escola é um espaço estratégico capaz de reconhecer o processo racista de apagamento dos símbolos e legados dos povos africanos e afro-brasileiros, além de promover reparação históricas aos diferentes espaços e sujeitos afetados pela prática de violência, exclusão e colonialismo do saber.

Este estado do conhecimento tem como questão orientadora: Como as dissertações e teses abordam a relação entre Artes e relações étnico-raciais no espaço escolar no período 2003-2023? O objetivo é mapear as dissertações e teses que abordam a relação entre Arte e Relação Étnico Racial produzidas entre 2003-2023.

2.1 O processo metodológico de mapeamento da produção

Para o levantamento das pesquisas utilizamos os seguintes descritores: "arte" e "relações étnico raciais" na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Nosso foco foram as pesquisas que abordaram a educação básica e que estivessem disponíveis na íntegra. Foram excluídos trabalhos de revisão, que não estivessem disponibilizados na íntegra, além de teses e dissertações que não estavam diretamente relacionadas à Educação, Arte, Formação de

Professores e/ou às Relações Étnico Raciais e pesquisas que não foram desenvolvidas em escolas como campo de pesquisa.

Todos os critérios de inclusão e exclusão foram atribuídos com o objetivo de assegurar a seleção de estudos relevantes e alinhados ao que propomos com a revisão. Contribuindo com a qualidade e a objetividade da pesquisa em questão.

No primeiro momento identificamos as dissertações e teses abrangendo o período de 2003 a 2023. A delimitação desse período leva em consideração os 20 anos de aprovação da Lei 10.639/2003. Iniciamos a busca utilizando os descritores "arte" e "relações étnico raciais" juntamente com o operador booleano "AND" e tivemos como resultados o total de 59 trabalhos, dos quais 47 são dissertações e 12 são teses. Na sequência foi elaborada uma planilha com os dados gerais dos textos, lemos todos os resumos e aplicamos os critérios de exclusão. Após essa etapa, foram excluídas 35 dissertações e 10 teses. Os trabalhos selecionados para a construção dessa análise estão abaixo:

Quadro 10-Teses e Dissertações foram selecionadas

Ordem	Título	Autor(a)
D1	Ensino de arte na educação de jovens, adultos e idosos: um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais	Adriana Santana da Silva
D2	A arte na elaboração de sequências didáticas para aulas de história de alunos dos anos finais de ensino fundamental na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais	Susy Cléa Lisbôa Melo
D3	A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro	Monique Priscila de Abreu Reis
D4	Formação continuada de professores/as a partir da Lei N° 10.639/2003 : as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais	Semíramis de Medeiros Fernandes

D5	Abordagens de ensino-aprendizagem em dança interculturalmente orientadas: educação das relações étnico-raciais em processos educativos no curso técnico em Dança do Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologia – CICALT	André Luiz de Souza
D6	Conteúdos étnico-raciais e ensino de arte na rede municipal de Uberlândia	Camila Ribeiro do Nascimento
D7	A valorização do patrimônio estético de raiz africana na sala de aula: contribuições do acervo do Museu Afro Brasil	Gabrielle maria de Souza Leite
D8	Ensinando história: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil	Mário César Alves Ferreira
D9	Educação étnico-racial no ensino de artes visuais	Karyna Barbosa Novais
D10	Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interraciais	Maria José da Silva
D11	Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores	Ana Claudia Dias Ivazaki
D12	Educação indígena: construções dialógicas entre os saberes tradicionais e conhecimentos científicos no Campus Avançado do Oiapoque	Mário Rodrigues da Silva
T1	A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afrobrasileira: formação, saberes e práticas educativas	Bejamin Xavier de Paula

Fonte: Elaborada pela autora

2.2 O que apontam as pesquisas

Construir práticas decoloniais a partir da diversidade encontrada na sala de aula e do reconhecimento das epistemologias advindos de povos, que historicamente foram lidos

enquanto inferiores é assumir o campo educacional como um campo inquieto que na mesma velocidade que é indagador é indagado, podendo ser agente disparador ativo de produção de conhecimentos emancipatórios, decoloniais e antirracistas.

Nesse processo de assumir a responsabilidade da escola, como espaço formador, que se compõe de diferentes gerações, grupos étnicos, classes socioeconômicas, credo, religião e gênero é possível refletir, mediar e reeducar os processos educacionais que movimentam caminhadas à ressignificação, valorização e politização da raça, reeducando e emancipando à si próprio e consecutivamente à sociedade, nos levando a produzir e resgatar conhecimentos acerca das relações étnico raciais, diáspora africana, seus legados e racismo no Brasil.

Para que essas questões geradas em sala de aula, sejam interpretadas como potências que movimentam o indivíduo de forma eficaz, é urgente que práticas de formação de professores para a diversidade não seja vista com um olhar simplório e signifique, apenas, a necessidade de criar uma “consciência de diversidade”. Antecedendo isso, ela proporciona apropriação de espaços, discussões e vivências étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, vão se preparar para conhecer essa relação entre alunos e alunas. É necessário produzir espaços de formação que compreendam que o uno e múltiplo, a semelhanças e diferenças são inerentes ao ser humano e educadores e educadoras devem ser mais capazes e sensíveis ao reconhecer o outro enquanto sujeito (Gomes; Silva, 2015).

É inegável o aumento de publicações e pesquisas que envolvem a educação das relações étnico raciais, no país, nos últimos 20 anos, principalmente com periódicos especializados neste campo, linhas de pesquisa na pós-graduação, programas de pós-graduação específicos, fornecendo subsídios e qualidade para que se torne palpável sanar hiatos que se enraizaram na estrutura social, permanecendo na atualidade. O que nos leva ao aumento do número de informações acessíveis e implantação de novos programas de pós-graduação preocupados com a urgência da temática.

A seguir, apresentamos as instituições onde as pesquisas que compõem o corpus foram realizadas.

Tabela 1-Instituição de Pesquisa, ano e estado das defesas dos trabalhos selecionados

Ordem	Instituição de defesa	Ano	Estado
D1	Universidade Federal de Minas Gerais	2019	MG

D2	Universidade Federal de Sergipe	2020	SE
D3	Universidade Federal de São Carlos	2017	SP
D4	Universidade de Brasília	2018	DF
D5	Universidade Federal de Minas Gerais	2022	MG
D6	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2018	RN
D7	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2015	PR
D8	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2022	PR
D9	Universidade Federal de Goiás	2019	GO
D10	Universidade Estadual da Paraíba	2015	PB
D11	Universidade Estadual da Paraíba	2017	PB
D12	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2019	RJ
T1	Universidade Federal de Uberlândia	2013	MG

Fonte: Elaborada pela autora

Observamos que a região Sudeste se destaca com a concentração do maior número de trabalhos sobre o tema em questão, com um total de pesquisas. O estado de Minas Gerais apresenta o maior número de pesquisas defendidas, com 6 trabalhos.

Nas dissertações e teses os pesquisadores mais citados na fundamentação da pesquisa são Nilma Lino Gomes, Ana Mae Barbosa, Kabengele Munanga e Miguel Arroyo. Com relação às perspectivas teóricas empregadas nos trabalhos, identificamos abordagens diversas.

Em termos metodológicos, dos trabalhos selecionados, a abordagem qualitativa é predominante, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 2- Metodologia e instrumentos/procedimentos metodológicos

Trabalho	Abordagem metodológica	Instrumento e procedimento de coleta dos dados.
-----------------	-------------------------------	--

D1	Qualitativa	Entrevista semiestruturada com a docente participante e observação participante
D2	Qualitativa	Análise documental
D3	Qualitativa	Pesquisas documental e entrevistas semiestruturadas com pesquisadores/as ligados à área de Teatro e com estudantes concluintes dos cursos de Licenciatura em Teatro das universidades pesquisadas.
D4	Qualitativa	Pesquisas documental e entrevistas semiestruturadas com pesquisadores/as ligados à área de Teatro e com estudantes concluintes dos cursos de Licenciatura em Teatro das universidades pesquisadas.
D5	Qualitativa	Questionários, entrevistas e dados visuais com os/as professores/as de artes que realizaram os cursos de formação continuada
D6	Quantitativa e qualitativa	Análise documental e questionário
D7	Qualitativa	Observação e narrativas da comunidade escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal
D8	Qualiquantitativa	Entrevista semiestruturada
D9	Qualitativa	Questionário e entrevista semiestruturada
D10	Qualitativa	Análise documental e aplicação de questionário

D12	Qualitativa	Atividades escritas, orais e vídeo gravação das aulas
D13	Qualitativa	Entrevistas
D14	Qualitativa	Entrevista, observação
D15	Qualitativa	Questionário com questões fechadas, observação participativa, produções textuais dos alunos
D16	Qualitativa	Observação e entrevista
D17	Qualitativa	Observação e diário de campo
D18	Qualitativa	Observação participante e questionários
D18	Qualitativa	Entrevista direta através da metodologia da história oral.
T1	Qualitativa	Entrevista

Fonte: Cedida pela autora

A grande maioria dos trabalhos aqui analisados utiliza a abordagem metodológica qualitativa, com exceção da D8, a qual faz uso da abordagem mista. Além disso, os principais instrumentos de coleta de dados aqui empregados foram análise documental, observação e entrevista. As entrevistas aconteceram, em sua maioria, com professores de artes.

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE TEATRO

Somos invenção

Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos da pesquisa. Assim, abordo aqui as temáticas referentes às Relações Étnico-Raciais, Interculturalidade e Ensino de Teatro.

3.1 Teatro nas salas de aula

Em análise retrospectiva da experiência do Teatro em sala de aula, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) garante a inclusão da **Arte** no currículo das escolas desde 1996, assim como o Projeto de Lei 7.032/2010.

Em toda a história da humanidade, é possível reconhecer, que os seres humanos, sempre tiveram a necessidade de representar, dos mais variados sentimentos e emoções, até costumes e rituais religiosos e culturais em caráter educador, esses eventos fizeram com que a sociedade, reconhecesse que o teatro, ao longo da história foi um instrumento educacional, ao difundir conhecimento em forma de representação em diferentes períodos, como nas civilizações egípcias, gregas, romanas, na idade média, e até mesmo durante as colonizações das Américas, por exemplo.

A partir do século XIX temos conhecimento de um ensino de arte mais estruturado, nos padrões da época, com a implementação das escolas de artes, em um viés totalmente europeu, que valorizava e difundia algumas linguagens artísticas, como o ensino de desenho (1940) realizado como uma preparação técnica para trabalhos artesanais, e com as Escolinhas de Artes (1948) em um caráter de autoexpressão e prática, em variadas linguagens artísticas como dança, pintura, teatro, desenho e poesia.

Na contemporaneidade, as escolas podem ser os primeiros locais ou únicos onde crianças e adolescentes vão ter contato com Teatro. Essa realidade foi fortemente influenciada, inicialmente, pelos movimentos precursores da Bossa Nova, principalmente, na década de 60, onde os artistas desse movimento se preocupavam em refletir sobre alguns contextos brasileiros, até então o Teatro aparecia no contexto escolar apenas como construção de mostras em datas comemorativas. Anos depois, veio a primeira Lei 5.692 de 1971 e a Educação Artística é implementada no currículo como uma atividade educativa que condensou o ensino das artes plásticas, educação musical e artes cênicas, no contexto histórico e político do regime militar,

surgindo assim a necessidade de novas resoluções pelo Conselho Federal de Educação, a nº **23/73** e nº **36/77**. Essas resoluções vão propor a construção de cursos de licenciatura em arte, sendo primeira resolução a construção de cursos curtos que foram cursos gerais, com duração de 2 anos, e de caráter polivalente; na segunda, os cursos que duravam 2 anos eram específicos para habilitação em artes, plásticas, artes cênicas música ou desenho. Os cursos surgem na intenção de conter as demandas geradas pela lei e não da sociedade e das escolas.

Profissionais formados pelos cursos gerais chamados de licenciatura curta poderiam atuar no 1º grau, enquanto profissionais formados nos cursos de licenciatura plena poderiam assumir turmas do 1º e do 2º grau.

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pela organização de movimentos sociais, pela transição cultural e da democracia, ascensão do teatro político e de resistência como denúncia social, com a queda do regime militar. Nessa década, as artes também passaram a se estruturar como área de conhecimento, com o aumento de pesquisas, cursos e pós-graduações e começa o processo de se repensar sobre as práticas desse ensino dentro das escolas. Outro fenômeno que marca essa passagem histórica acontece no ano de 1988, quando a nova Constituição Federal universaliza o ensino para todos, tornando o Estado responsável por oferecer educação para todos.

A implantação da educação artística como uma atividade educativa marcou a urgência de pensar, lutar, reorganizar, problematizar a melhor forma de prover o ensino das linguagens artísticas dentro da educação básica, mas é impossível não se atentar a tudo que deu errado nesse processo.

Pensar no ensino das linguagens das artes, oferecendo condições necessárias para a atuação plena de professores e educandos é assumir o caráter desse componente curricular enquanto formador do indivíduo crítico que vai exercer socialmente a cidadania, refletindo sobre todas as estruturas que erguem a sociedade, aguçando a própria percepção para saber identificar as manobras de manipulação das hierarquias de poder.

O ensino do Teatro e de todas as linguagens artísticas, em todos os níveis da educação, sempre será sobre outros pontos, que não apenas os citados acima, mas são os citados acima que provocam o incômodo transformador.

Em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacional de Artes procuraram orientar na construção dos currículos, valorizando as 4 linguagens artísticas, considerando a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. O PCN de Arte pode ser considerado um marco na tentativa de unificar o ensino em todo país, valorizando as linguagens artísticas ancorando-se nas abordagens construtivistas, conforme pode ser verificado no sumário do documento curricular.

Figura 3-Foto do Sumário do PCN

SUMÁRIO	
Apresentação	15
1ª PARTE	
Caracterização da área de Arte	19
Introdução	19
A arte e a educação	21
Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas	24
Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras	31
A arte como objeto de conhecimento	32
O conhecimento artístico como produção e fruição	35
O conhecimento artístico como reflexão	43
Aprender e ensinar Arte no ensino fundamental	47
Objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental	53
Os conteúdos de Arte no ensino fundamental	55
Critérios para a seleção de conteúdos	56
Conteúdos gerais de Arte	56
2ª PARTE	
Artes Visuais	61
Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais	62
As artes visuais como objeto de apreciação significativa	63
As artes visuais como produto cultural e histórico	64
Dança	67
A dança na expressão e na comunicação humana	70
A dança como manifestação coletiva	71
A dança como produto cultural e apreciação estética	72
Música	75
Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição	78
Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical	79
A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo	80
Teatro	83
O teatro como expressão e comunicação	84
O teatro como produção coletiva	84
O teatro como produto cultural e apreciação estética	84

Conteúdos relativos a valores, normas e atitudes	91
Critérios de avaliação	95
Critérios de avaliação em Arte	95
Avaliação de Artes Visuais	95
Avaliação de Dança	97
Avaliação de Música	97
Avaliação de Teatro	99
Orientações para avaliação em Arte	100
Orientações didáticas	105
Criação e aprendizagem	106
A organização do espaço e do tempo de trabalho	108
Os instrumentos de registo e documentação das atividades dos alunos ...	109
A pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em arte	109
A história da arte	110
A percepção de qualidades estéticas	110
A produção do professor e dos alunos	110
As atitudes dos alunos	113
Arte e os Temas Transversais	113
Trabalho por projetos	117
Bibliografia	121

Fonte: PCN de Arte

Em 2008 a LDB cita a primeira linguagem artística na lei, que foi referente ao ensino de Música. A redação pela Lei 12.287/10 ainda reconhece isso, ao tornar os ensinamentos das artes obrigatório em todos os níveis da educação básica, para prover o desenvolvimento cultural, assim como, em 2016, durante o governo Dilma, é aprovado o parágrafo 6º da lei, no qual, as artes visuais, a dança, a música e o teatro, são linguagens que constituirão o componente curricular das escolas. Com o golpe do governo de Dilma Rousseff, a gestão de Michel Temer retirou em 2016 a obrigatoriedade do ensino das artes do ensino médio a partir de uma medida provisória.

A BNCC é aprovada na 4ª versão, sendo o reflexo de várias tensões políticas. O documento é construído sob a perspectiva ideológica colonizadora, de homogeneização e tecnicista, valorizando as idealizações do mercado de trabalho, beneficiando as relações econômicas e a produtividade. O texto curricular desconsidera os saberes rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e locais, além de fortemente negar a diversidade cultural existente em todo território brasileiro, tornando o neoliberalismo o ponto de partida para construção de metas e objetivos da educação. É importante evidenciar que enquanto o PCN valoriza as 4 linguagens artísticas, a BNCC vai tratar a dança, o teatro, as artes visuais e a música como linguagens temáticas.

Sobre o ensino das artes, a BNCC nos diz que na Educação Infantil é considerado que no processo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, têm como eixos estruturantes as **interações e a brincadeira**, sendo garantido por lei os direitos de **conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se**. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências.]

Figura SEQ Figura * ARABIC 4- Competências Gerais da Base Nacional Comum



23

Fonte: BNCC

Com relação aos campos de experiências **Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas**, o primeiro busca oferecer às crianças possibilidades de conhecer o mundo, estabelecendo relações a partir da capacidade de se expressar, atentos ao brincar que produz conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. O segundo promove a experiência da criança em conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano das escolas, buscando com as experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.

A grande questão nesse texto é que não exige que essas experiências sejam mediadas por profissionais das artes e pensando que professores da educação infantil, são em sua maioria

pedagogos. Cabe repensar se os pedagogos, em uma fase tão importante da formação dos educandos, de fato conseguem exercer todas as funções necessárias que competem o ensino das artes nesse nível de ensino.

As artes estão presentes nos anos iniciais e finais, no entanto, dentro da área de conhecimento **Linguagens**, abrindo espaço para a extinção das artes enquanto disciplina dentro dos currículos. Dentro da BNCC a arte deixa de ser uma área de conhecimento e passa a ser parte das linguagens sem estabelecer carga horária, podendo ser desconsiderado todos os saberes específicos da nossa área, retomando, reforçando e incentivando o caráter de instrumentalização da arte.

Enquanto no Ensino Fundamental temos os componentes descritos, na estrutura do ensino médio, que é dividida em Formação Geral (1800h) e os Itinerários (1.200), a BNCC não cita e não descreve as artes, tornam obrigatórios apenas o componente de Língua Portuguesa, Estrangeira e Matemática:

Durante meus estágios de docência, no PIBID e na residência entre 2019-2023, tive contato com algumas escolas e professores que defendiam as metodologias tradicionais de ensino, que acreditavam no controle das turmas e de corpos, dentro de um ensino das artes, defendiam a fixação de modelos, a necessidade de a turma falar baixo, não virar para o lado, comentar só quando for solicitado, no geral, não percebiam que existem produções de conhecimento que vem do corpo, com o corpo, para o corpo.

Lembro de alguns olhares de repreensão da coordenação quando cantávamos, quando andávamos pelo espaço, quando íamos reconhecer os cantinhos outros da escola em deriva do fazer artes, a possibilidade de experimentar dentro da sala parecia uma cólera trazida pelas utopias de quem acabara de sair da universidade. Ainda se faz necessário esse incômodo, fixar esse olhar de repreensão, que quase diz voz alta que estamos todos malucos, para que o ensino de Teatro, seja um direito garantido, não me permito o distanciamento entre mente, imaginação e realidade, criatividade conteúdo, teatro e conhecimento. A minha formação em Licenciatura em Teatro, me possibilita pensar o corpo e o corpo dos seus educandos enquanto centralidade.

A BNCC faz uma manobra que legitima que o ensino das artes possa ser oferecido como itinerários formativos, dando espaço para que profissionais que não são formados na nossa área possam mediar aulas, além de habilitar as redes e escolas para definir a inclusão desse ensino no currículo ou não. Atualmente, existem duas resoluções importantes nesse cenário que é a resolução 03/2018 e a resolução 04/2018. A primeira delas não afirma que a disciplina volta a entrar na matriz curricular, no entanto, diz que ela precisa existir a partir do ensino das artes visuais, dança, música e do teatro (Art. 11º e parágrafo IV). A segunda resolução citada acima

defende que cabe ao Conselho Municipal de Educação emitir normas complementares para o componente curricular Arte em suas diversas manifestações, referente ao ensino médio. (Art. 18º e parágrafo III).

Não vemos um horizonte de reorganização dos fenômenos estabelecidos pela BNCC, causando preocupações em toda comunidade arte-educadores, preocupações que navegam entre o presente e o futuro. Existe uma diferença em assumir as artes no seu caráter interdisciplinar, mas quando pensada na sua existência apenas enquanto integração apenas em outra disciplina, há um risco, quase inevitável, de priorização de conteúdos que são facilmente mensuráveis, em detrimento da experimentação e da expressão pessoal, da redução da carga horária, que pode limitar as oportunidades de exploração e aprofundamento nas práticas artísticas. É preciso pensar em como minimizar esses impactos agora e a longo prazo, para que o ensino de artes continue, ou passe a ser, verdadeiramente, um espaço de descoberta, liberdade e reflexão sendo uma ponte para o desenvolvimento de indivíduos sensíveis e críticos.

Em conclusão, repenso uma outra discussão me atravessou recentemente, em uma sala de espera, para a seleção de trabalho, a minha concorrente, formada em Artes Plásticas, em um tom muito doído, que o grande problema da ausência de números expressivos de vagas para empregos, na nossa área, sempre foi a própria classe (arte-educadores). De imediato eu não compreendi; fiquei em silêncio por um tempo e logo depois perguntei “mas por que? o que a classe faz”? Então ela me diz “não nos unimos, não lutamos contra isso”.

Em cada marco citado neste trabalho, como importante para a implantação do ensino das artes nas escolas desde 1940 a 2024 não houve uma conquista sequer da luta de arte-educadores. Ensinar Teatro nas escolas sempre foi nosso direito e ele nunca foi garantido de tranquilamente.

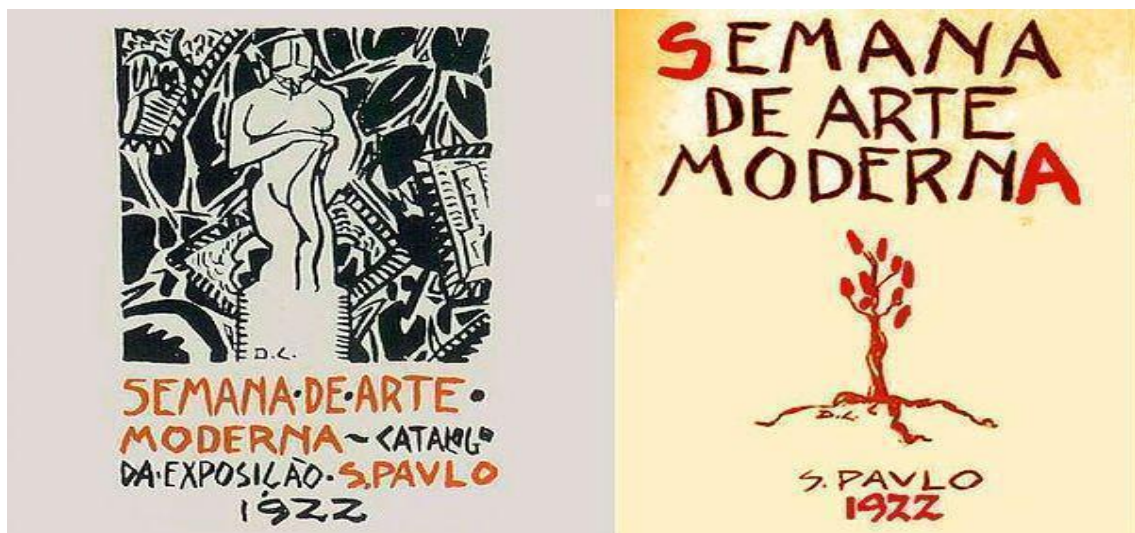
3.2 As Artes: Algumas considerações sobre mediações

Para compreender as características do ensino de artes no Brasil, no contexto contemporâneo é importante refletir sobre alguns episódios conceituais que causaram rupturas epistemológicas e estéticas dentro desse cenário, sendo assim, possível criar reflexões sobre desafios e possibilidades de construir um ferramental e um ensino de qualidade efetiva e eficiente relacionando ao componente curricular enquanto uma disciplina com origem, história e metodologia que promove contexto experiencial, valor educativo e construção de uma sensibilidade reflexiva de caráter interdisciplinar e contemplativo sem perder a condição

formadora. Sendo assim, o ensino da arte é imprescindível para o desenvolvimento humano de nossos alunos e do corpo escolar como um todo.

Em nossa viagem no tempo, fazemos a primeira parada na Semana de Arte Moderna de 1922, um manifesto artístico que reuniu apresentações de inúmeras linguagens artísticas, em São Paulo, pautadas em objetivos que propunham uma nova visão de arte inspirados nas vanguardas europeias, sendo esses objetivos: a repulsa às concepções passadistas do universo artístico; a independência mental brasileira pelo repúdio aos padrões europeus de arte; a instauração de uma nova técnica de representação da vida; a valorização das culturas indígenas e africanas existentes em nosso país, além de um olhar significativo para a singularidade da natureza tropical. Assim surgindo uma verdadeira renovação das linguagens artísticas na busca e na experimentação, da liberdade criadora e na ruptura com o passado.

Figura 5- Cartaz da Semana de Arte Moderna 1922



Fonte: Catálogo e cartaz da Semana de Arte Moderna, produzidos pelo artista Di Cavalcanti

Até aquele momento, na escola tradicional, predominava a orientação neoclássica, introduzida pela Academia de Belas-Artes instalada pela Missão Francesa (...), Segundo Arslan e Iavelberg (2013), com as provocações lançadas pelos artistas que participaram desse manifesto e do Movimento Modernista no Brasil refletindo na escola renovada em incorporar os valores que pairavam esses marcos repensando o ensino de arte.

Em consequência, movimentos de transgressão e reorientação do ensino da arte só voltam a serem discutidos assumindo uma virada de chave considerativa em 1980, a partir do momento que a valorização das ideias, dos processos de criação, seus conceitos e o uso de

tecnologias frente a uma sociedade que deseja ser protagonista de sua própria história são pautados como essenciais para um formato de construir o ensino de arte, não apenas, relacionado com a ideia de um “produto final contemplador” realizado pelos alunos, mas também como um processo com etapas que gera aprendizagem, esse fazer é o que gera reflexão:

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém a Arte. Em nossa época, as Artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar/fazer e viver se interligam (OSTROWER, 2014, p. 5).

O ensino das Artes, em contexto escolar, brinca com a capacidade dual de ser e se encontrar no efêmero e no processo. Compreendendo que ao assumirmos essa responsabilidade pedagógica, em analogia, nos percebemos em uma sala de espelhos, encontramos os reflexos da possibilidade de navegação por lugares distintos que inundam os educandos em constância, ofertamos a ele e a nós mesmos a oportunidade de narrar sobre si e outro, reconhecendo a importância do prazer de transformar e ressignificar construir a ação de transgredir dialogando o ensino de artes com o reconhecimento da subjetividade dos nossos educandos dentro de seus contextos sociais porque talvez não exista uma forma eficiente de ensinar-aprender sem que haja sensibilidade.

Por mais que avanços tenham acontecido, naquela época, a partir da perspectiva de atropofagia não podemos nos isentar de atualmente assumir espaços de discussão de temas que foram exíguos de debates artísticos daquele momento. Usando lentes decoloniais para interpretar alguns pontos, é perceptível uma contradição, soltando aos nossos olhos os processos de apropriação de elementos indígenas e afro-brasileiros e negação das verdadeiras origens de forma direta como em obras de Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral.

Gostaríamos de identificar que a centralidade da problemática que questionamos aqui é a ausência de um olhar decolonial e a marginalização das contribuições afro-indígenas no evento que tinha como objetivo a busca por uma identidade nacional deixando explícito que não existe rompimento colonial verdadeiro e efetivo invisibilizando, negando, se apropriando e produzindo exotismo, houve um movimento de falar sobre minorias e não de incluí-los dentro do grupo artistas. Não podemos desconsiderar o elitismo que predomina, existiu uma maioria gritante de homens, brancos e ricos.

A Semana de Arte de 1922 aconteceu no centenário da Independência do nosso país como forma de fugir do fantasma da colônia, retratou uma realidade que não era de quem

produziu as artes, por mais que todos os artistas tinham um objetivo de abraçar as manifestações artísticas isso aconteceu dando espaço para um único protagonismo de artistas que já se apropriaram desse espaço na época. O impacto dessas ausências ainda reflete na nossa sociedade, por mais que exista um legado da Semana de 22 e as limitações de sua proposta modernista também pairam sobre o evento e não devem ser esquecidas. Por fim, é necessário revisitar a história com a perspectiva de olhar que busca abordagens mais inclusivas e decoloniais na contemporaneidade, a história não se apaga, mas podemos propor coisas maiores com tudo que já aconteceu. Exemplo do que tento, aqui, narrar é a proposta e construção do documentário *Emicida AmarElo É Tudo Pra Ontem (2020)* que ao falar sobre a Semana de 22 fala na perspectiva daqueles que não estiveram lá (os negros) reiterando que todos podemos e devemos ocupar todos os espaços que nos foram negados.

Por fim, é preciso ter em mente que o melhor jeito de olhar para o passado sempre vai ser com criticidade, é importante revisitar o ano de 22 lembrando que assim como aconteceu a Semana de Arte Moderna, aconteceu também um movimento que surgiu com *Os Oito Batutas*, no qual, foi possível firmar a consolidação da música popular brasileira em uma escala mundial e propagou o samba como uma expressão de nossa identidade. Esse acontecimento não ficou nomeado de maneira formal como o *Modernismo*, mas legitimou a presença e da cultura negra na música brasileira.

No que se refere ao ensino de Artes, é importante pontuar a contribuição de Ana Mae Barbosa, nascida no Rio de Janeiro, em 17 de julho de 1936, educadora brasileira pioneira em pós-graduação em ensino de Arte. Essa pesquisadora construiu epistemologias e saberes com base na liberdade de expressão e atribuição de valor formativo e educativo dos sujeitos. Suas teorias são influenciadas por professores que transformaram modos de pensar Educação e Arte como Paulo Freire e Noêmia Varela. Barbosa é a responsável por sistematizar a *Abordagem Triangular*, uma proposta pedagógica que reconhece a o ensino de artes a partir de 3 eixos:

Figura 6- 3 Eixos da Proposta Triangular



Fonte: Google Imagem

Quando estava como diretora do Museu de Arte e Contemporaneidade da USP (1987 e 1993) e orientadora do Projeto Arte na Escola (1989), Ana Mae desenvolveu e mediou essa proposta de ensino de artes, construída a partir do cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Levando para a prática “ler, fazer e contextualizar são a base da abordagem triangular para a promoção de uma cognição e a expressão:

A proposta triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: Criação (fazer artístico), Leitura da obra de Arte e Contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma trílice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies Inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 2007, p. 34).

Em suma, Barbosa (2012) defende que é na Abordagem Triangular que se exige uma concepção de construção do conhecimento em Arte e que o conhecimento em Artes “acontece quando há a intenção da experimentação com a codificação e com a informação” (BARBOSA, 2012, p. 73). Dessa forma, Barbosa (2012) apresenta o processo pautado na tríade ler, fazer e contextualizar, com as seguintes definições:

- Ler obras de arte: A leitura de obras de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito, obra e contexto.
- Fazer Arte: Ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê.

- Contextualizar: Ao contextualizar, estamos operando no domínio da história da arte e outras áreas do conhecimento necessárias para determinar o programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

Dado esse breve contexto dos episódios transgressores no que diz respeito ao processo de ensino de artes no Brasil, podemos refletir sobre um ensino de arte que revela o sentido das coisas, da própria subjetividade e reconhecimento da própria potencialidade existente no contexto social de todos os envolvidos, volto a repetir que conhecimento também depende de sensibilidade, e essa sensibilidade ela surge da identidade, nossas referências podem estar nas salas de aula, na merendeira, no pátio, nos nossos corpos silenciados ou nos inquietos.

A arte-educação é indissociável do acolhimento do fazer e do saber da cultura dos povos e estar atento a isso é reeducar nosso olhar amplo que reconhece e vivencia a ação urgente de explorar as diferentes perspectivas e isso já seria um passo importante para o que entendemos enquanto decolonial.

3.3 A perspectiva modernidade/colonialidade

O ponto analítico, considerado por Quijano (1991), o mais importante do chamado *Pensamento Decolonial* seria notar e revelar a relação abstrusa e interdependente entre a colonialidade e a modernidade. A colonialidade surge como uma matriz de poder que dita a lógica subjacente da história e da atualidade da civilização ocidental provocando o neoliberalismo capitalista atual e está longe de ser interpretado como um processo superado pela sociedade. Nesse sentido, a modernidade é um marco histórico, que tem como ponto de origem à Europa, a partir da narrativa que se constrói em torno da civilização ocidental, seria assim, um conjunto de normas, atitudes e práticas socioculturais, do século XVII, que surge em decorrência do Renascimento.

Dito isso, o argentino Mignolo (2016) influenciado por ideias primárias de Quijano, define a colonialidade como a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que nasce dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul e do Caribe. Compreendemos que a colonialidade assume um caráter de privilégio de condições e parâmetros que alimentam argumentos pautados em uma suposta superioridade branca, eurocêntrica e estadunidense que aniquila tudo aquilo que difere desse “padrão ideal”.

Para compreender a colonialidade como estrutura intrínseca e obscura da modernidade é importante ter em mente que o conceito se origina, é explorado e publicado, de forma pioneira,

por Aníbal Quijano, como já dito, nas décadas de 1980 e 1990, posteriormente pensando pelo grupo de intelectuais que compõem o Coletivo Modernidade/Colonialidade⁷ como um projeto específico que se distancia do que entendemos por um conceito totalitário. Dessa forma, Nascimento (2021, p.8) vai nos dizer que:

Enquanto o colonialismo guarda uma dimensão histórica e empírica forte, a noção de colonialidade é trazida por estes teóricos como algo que vem embutido dentro da própria modernidade. Por essa razão, não é objetivo do pensamento decolonial alcançar, para os sujeitos colonizados, um projeto diferente de modernidade, mas a bem da verdade, suplantar a modernidade por algo que seja maior do que ela própria, pois reconhecem que a própria ideia de modernidade compõe parte intrínseca do projeto colonial de dominação.

A teoria decolonial, como ação e pensamento, reconhece que a modernidade se compõe da colonialidade, no entanto, em um caráter obscuro e complexo. O colonialismo é considerado a essência da modernidade e não o marco da mesma, sendo uma ideia defendida por intelectuais do Coletivo Modernidade/Colonialidade. Dessa forma, o movimento decolonial, além de expor o colonialidade como exercício que move as relações de poder, o compreende, também, enquanto um projeto político e epistêmico.

Dentro da esfera das discussões que envolvem modernidade e colonialidade, Mignolo (2016) entende que a modernidade é a expansão, a mundialização e universalização, dos padrões eurocêntricos e imperialistas pelos espaços considerados “não civilizados”. Dessa forma, ao estabelecer movimentos de dominação (*colonialismo*) na busca de colonizar o “não colonizado” o processo de modernização dos territórios, da economia e da subjetividade gera, enquanto subproduto, a *colonialidade* que assume o caráter de dominação do *ser* a partir de esforços teóricos, práticos, analíticos, políticos, estéticos, artísticos e literários.

A colonialidade é constitutiva da modernidade em uma relação interdependente. Por isso existe a expressão comum e contemporânea de que “modernidades globais” implica em “colonialidades globais”, no sentido exato de que a matriz colonial de poder é compartilhada e disputada, logo, se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais (Mignolo, 2016).

Dentro da perspectiva de Quijano (1991), a colonialidade, quando observada como a permanência da estrutura de poder colonial, vai ter como base a racialização das relações de

⁷ Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é um coletivo construído por intelectuais da América Latina que desenvolve revisões epistemológicas no nosso contexto social, histórico e geográfico. Entre os intelectuais, podemos citar as associações entre Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar e outros (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018).

produção; o eurocentrismo como forma de produção de subjetividades e formas de ser e existir; e a hegemonia do Estado-nação que se constitui como periferia do capitalismo global dentro da superação do pacto colonial. Deste modo, a colonialidade vista como um maquinário que funciona com o girar dessas engrenagens, que por sua vez, se ramificam na sociedade, usa de argumentos bárbaros da existência de uma suposta superioridade branca, eurocêntrica e estadunidense, em consequência, justificando a prática de aniquilar corpos, povos, saberes e culturas em defesa de falsa superioridade étnica, cultural e racial.

A colonialidade tem atuado com a modernidade como um projeto ambicioso e calculista de dominação a partir de um discurso de universalização e hierarquização, movendo-se em direção a negação, destruição e aniquilamento do “outro”, ou seja, todos aqueles que se distanciam do padrão eurocêntrico de beleza, de ser, de existir, de pensar, de produzir arte e conhecimento, e dentro desse ângulo de pensamento, justificado pela retórica da inferioridade, vai ser lido como um corpo que não deveria existir e/ou continuar existindo.

A colonialidade nasce da ideia do colonialismo; no entanto, ela avança dentro da lógica da desumanização e se atualiza enquanto mecanismos e possibilidades para determinar quais vidas humanas são dispensáveis, pautadas em lógicas hierárquicas de raça e etnia, gênero e sexualidade, estética, epistêmica, religiosa e linguística, em uma dimensão global, sendo capaz de se perpetuar na sociedade mesmo com as reorganizações políticas e econômicas dentro dos territórios uma vez colonizados.

Tanto o colonialismo quanto a colonialidade podem ser interpretadas como um empreendimento que inicialmente teve uma função mercantil-capitalista; no entanto, quando a modernidade se expande em busca da dominação de corpos, a manobra de poder volta-se para a apropriação da produção de conhecimento e da estratégia de enraizar crenças de inferiorização a tudo que foge do padrão eurocêntrico por meio do intelecto. A modernidade quando interpretada como progresso, desenvolvimento e racionalidade ignora todas as experiências que fogem do padrão e as marginalizam.

A decolonialidade sugere que para a superação dessa barbárie é necessário mais que reorganizar a modernidade, precisamos de um novo projeto de sociedade que garanta a quebra desse padrão de poder, além de garantir o fim da exploração de umas culturas por outras, extinguindo a subalternização de experiências de vida, hierarquização de conhecimentos e as reproduções de dominações.

3.3.1. A colonialidade do Saber

As principais discussões que estão relacionadas à colonialidade envolvem os espaços, circulações e produções de conhecimentos e epistemologias. A Colonialidade do Saber surge no marco central de questionamento e crítica aos modos de produção de conhecimento e intelectualidade na atualidade.

A colonialidade do saber pode ser compreendida como estruturas dominadas pela supremacia eurocêntrica, que constrói categorias hierárquicas, pautados na centralização do europeu e, por consequência, desconsiderando todos aqueles saberes advindos de outras culturas, bem como um aspecto da colonialidade do poder. O conceito surge como o acirramento de uma crítica ao colonialismo, sistema econômico que se alimentava da ideia de dominação política e econômica, mas se estende ao que interpretamos como domínio epistêmico.

Carlos Walter (2005) entende que a Colonialidade do Saber nos possibilita revelar as cicatrizes que vão além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundas do colonialismo e do imperialismo. Estamos falando de um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do nosso próprio mundo e das epistemes que lhes são próprias.

A colonialidade do saber deve ser reconhecida como ferramenta de persistência de estruturas de poder e de posse, advindo da barbárie colonial, que continua atuante na sociedade moderna, influenciando em como os conhecimentos são produzidos, validados, circulados e interpretados. Em sua essência, marginaliza perspectivas de saberes e das formas de compreender os saberes que se distanciam do que são consideradas as visões ocidentais.

A colonialidade do saber organiza a construção das epistemologias dominantes reafirmando a relação desigual entre saberes, subalternizando outras, deslegitimando intelectualmente e institucionalmente culturas outras. O processo de colonização historicamente recorreu à ideia central de “subalternização” entre aquele que coloniza e aquele que é colonizado, isso aconteceu por meio da dominação corpo e da fixação de hierarquias entre raças que determinaria a concessão de uma série de privilégios respaldados em critérios valorativos monoculturais.

Não podemos passar pela Colonialidade do Saber sem mensurar os efeitos dessa visão de construção de conhecimento no interior das instituições acadêmicas e científicas que não reconhece, em sua maioria, o saber do outro ou daquele que está para além dos muros

institucionais, minimizando tudo que é construído a partir de uma visão de mundo não ocidental.

A filósofa Sueli Carneiro (2005) nomeia esse processo cruel de apagamento de conhecimento como epistemicídio (Reis, 2020). O epistemicídio é a outra face da mesma moeda do genocídio por raça, ele se empenha em exterminar todas as formas de conhecimento locais, em nome da imposição de uma racionalidade branca que é exclusiva e excludente, atrelada ao processo de eurocentração da modernidade/colonialidade.

3.3.2.A colonialidade do Ser

Mesmo com o fim do colonialismo formal, aspectos persistentes da dominação ainda circulam no interior das estruturas sociais em que vivemos. A colonialidade do ser, enquanto um conceito, surge também da inquietude de intelectuais da colonialidade, bem como dos discursos de grupos de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos, que de forma geral, refletiam sobre a relação modernidade e colonialidade.

Com a expansão das ideias da colonialidade do poder e do saber, já discutidos aqui anteriormente, surge a concepção da colonialidade do ser. O colonialismo, para além das relações de poder e do conhecimento, elabora e impacta na construção de identidades e subjetividades, tanto de forma coletiva quanto de forma individual. Esse debate compreende que a colonialidade vai impactar na construção e internalização de valores, subjetividades e características que são moldadas e/ou distorcidas pelos legados do colonialismo, mesmo que não existam mais colônias, para Torres (2008, p.47) podemos conceituar a colonialidade do ser como:

a diferença colonial e a lógica da colonialidade. Por outras palavras, considero que o Ser representa, para a história e a tradição, o mesmo que a colonialidade do Ser representa para a colonialidade do poder e para a diferença colonial. A colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades.

A Colonialidade do Saber se consagra sob uma noção dicotômica enraizada no imaginário social de todas as sociedades, uma vez colonizadas, que existe umas disparidades entre Sujeito x Objeto, no qual, estabelece-se como Sujeito (Humano) do conhecimento a Europa e como Objeto (Não humano) referindo-se aos povos colonizados e suas múltiplas expressões de existência.

A lógica da colonialidade trata-se de um agrupamento de ferramentas e mecanismos que estruturam práticas e pensamentos, que posteriormente vão corroborar com que os efeitos do colonialismo persistem na atualidade. Esses padrões são responsáveis por moldar as relações que envolvem identidades culturais, estruturas de poder e como os conhecimentos são produzidos na contemporaneidade. Compreender como atua essa estrutura de manobra na atualidade é sobre encontrar direções e caminhos de valorização e reconhecimento do plural. Essas práticas e o eurocentrismo são conceitos indissociáveis, uma vez que o processo de modernização posicionou a Europa como padrão absoluto, inquestionável e superior a quaisquer culturas.

Quijano (1994) referente ao eurocentrismo nos alerta que:

O eurocentrismo não consiste, pois, na localização geográfica do observador. Se fosse assim, deveríamos ter um latinoamericentrismo, um africancentrismo, etc. etc., e o eurocentrismo não seria realmente um problema. Tampouco se coloca como uma questão de autonomia intelectual diante da imposição europeia, que algum nacionalismo intelectual ou cultural pudesse resolver. A descolonização da epistemologia não implica sua nacionalização. E embora geralmente se manifeste como etnocentrismo e, sem dúvida, o implique, também não seria pertinente admitir que esse traço seja a marca básica de identificação do eurocentrismo. (Quijano, 1994, p. 12)

O eurocentrismo tem suas raízes plantadas no colonialismo. Na contemporaneidade, ele pode ser considerado como um dos maiores mecanismos que ainda possibilita persistência da existência dessa lógica do colonialismo, refletindo nas estruturas econômicas, políticas, subjetivas e epistêmicas. Deste modo, mantém-se um padrão cultural, político e econômico que dita as relações globais, da produção de conhecimento e a marginalização do ser.

A colonialidade do ser ao ditar hierarquias, exclusões e desigualdades entre raças, etnias, gênero e culturas, impõe padrões ocidentais e molda as condições como pessoas e grupos se enxergam no mundo, além de esculpir condições de existência, e mais que isso, uma existência digna.

De maneira cruel, as características da colonialidade do ser, fixa na sociedade um senso comum invisível e perverso que influencia na interpretação da vida e da morte, ditando quais são os corpos, de maneira desigual, que merecem viver e ter condições para tal. É dentro dessa esfera, que se estrutura a ideia de quais corpos estão marcados para morrer e principalmente qual é a cor do extermínio de pessoas cujos corpos não importam e as vidas que não passíveis de luto⁸.

⁸ Para aprofundamento ver Judith Butler (2010)

O colonialismo e a colonialidade vêm saqueando o nosso direito de existir dentro das incontáveis possibilidades de sermos subjetivos. A subjetividade vem de tudo que conseguimos ter contato dentro do nosso raio social, uma vez, que essa percepção de mundo é limitada em nome de uma hierarquia que valida uma supremacia entre culturas, o racismo estrutural ou em nome de um padrão eurocêntrico que é inalcançável para todos aqueles que são diferentes desse modelo, nos enquanto sociedade estaremos fadados ao fracasso de sermos uma sociedade justa, igualitária e que respeitas todas as possibilidades de ser e existir no mundo.

3.4 A Lei 10.639/03, as relações étnico-raciais e a interculturalidade na formação em Teatro

A letra da Lei 10.639/2003 que prevê o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira em toda extensão curricular na educação básica incluindo na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Em 2008 a Lei 9.394/1996 é novamente alterada pela Lei 11.646/2008 incluindo na BNCC a história e cultura indígenas. Lutas essas travadas ao longo de toda a história por homens e mulheres negras (o) e indígenas que buscavam a superação do racismo e a construção da emancipação social no Brasil e na diáspora africana. São nesses movimentos que precisamos pensar ao valorizar essas e outras conquistas não se trata de concessões governamentais, mas sim de direitos garantidos por conquistar um lugar de existências afirmativa no Brasil e essa conquista foi doída.

A educação escolar deve ser lida como uma parte indissociável do processo de humanização, socialização e formação de todos os indivíduos, não apenas os educandos e estar intrinsecamente aos processos culturais à construção de identidades (gênero, raça, classe). A Lei é um mecanismo importante, já que por si só o contexto de consciência étnico-racial na educação do nosso país peca muito, dessa forma, a lei precisa agir.

A formação de professores associado a formação política de cada indivíduo nos leva a derrubar a ideia da abordagem facultativa do ensino das relações étnico-raciais a obrigatoriedade da inserção da temática em todas as extensões curriculares existentes e precisa ser comprida. Estejamos atentas e atentos a quantas existências cabem na nossa prática docente.

Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural (Brasil, 2013, p. 05).

A Lei 10639/03 pode ser compreendida como importante mecanismo de luta contra a colonialidade do saber, visto que o trabalho com as relações étnico-raciais no currículo de formação inicial e continuada dos docentes pode auxiliar na construção de outras epistemes.

A educação, nesse sentido, tem um papel importante ao estimular hábitos, valores e comportamentos que respeitem as diferenças existentes na sociedade, refletindo e questionando a ótica eurocêntrica, única e excludente que paira sobre a sociedade a partir de um sistema de poder da colonialidade que possibilita a perpetuação de padrões de poder, a naturalização das hierarquias (territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemologias) que por sua vez acarretam na manutenção de feridas coloniais, que seguem abertas, inflamadas e sangrando.

Nessa busca por potencialidades das ações pedagógicas para contribuir com a luta por justiça às culturas e povos negados e silenciados ao longo dos tempos antidemocráticos, a problematização desses hiatos deve dar concretude à justiça curricular:

O conceito de justiça curricular, ao pautar-se na justiça social, possibilita a compreensão não somente do currículo como produto e processo, mas, principalmente, na vida dos sujeitos que estão na escola na sua diversidade de classe, de gênero, de raça, de orientação sexual. Considera a relação da atenção que essas identidades ocupam na conformação conhecimento, no cotidiano das imagens e nas autoimagens dos discentes e discentes constroem uns dos outros e de si mesmos. (Gomes, 2019, p.1.026)

As Leis 10639/03 e 11645/08 podem favorecer a valorização dos mais diversos conhecimentos culturais assumimos nesse trabalho a perspectiva da interculturalidade, que mesmo em diferentes ciências “[...] dar primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo” (Santos, 2008, p. 8).

Segundo Vera Candau (2016), proponente de uma Didática intercultural, a interculturalidade pode ser considerada como uma alternativa emancipatória no campo educacional.

É válido ressaltar que por mais que se assemelham, os termos multiculturalidade e interculturalidade carregam significados distintos. Quando falamos sobre multiculturalidade estamos falando de noção de diversidade e reformulações sem questionar os espaços de poder e hierarquias. Nesse contexto, Enrique Dussel nos alerta que a multiculturalidade (2016, p. 60), “[...] impõe-se uma estrutura cultural em nome de elementos puramente formais de convivência (que tem sido uma expressão do desenvolvimento de uma cultura particular)”. Já quando falamos de Interculturalidade é a naturalização de construções culturais como ainda a interação genérica entre as diferentes construções culturais sem precisar modos sobre como acontecem

ou podem acontecer as inter-relações desse tipo. Dito isso, para Forquin (2000) o multiculturalismo é destinado a caracterizar a formação multicultural de cada contexto, já a interculturalidade vai além e prescreve maneiras de atuar e intervir na dinâmica social.

Para esse trabalho importa principalmente a oposição conceitual e política de Walsh (2009), que apresenta entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. É necessário o enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso.

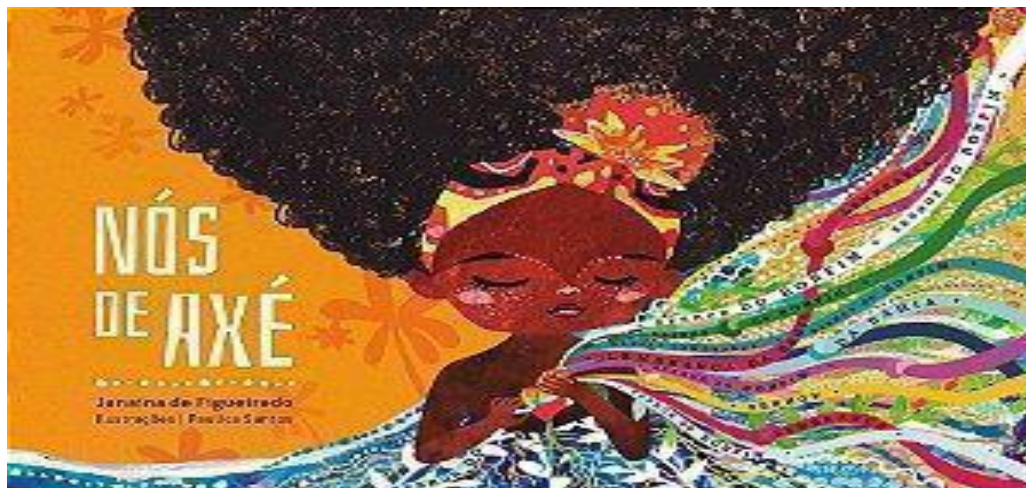
Em síntese, a interculturalidade funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. Quando relacionamos a interculturalidade crítica com a urgência de possibilitar processos de formação de professores que questione o currículo e as práticas escolar no permitimos além de questionar as ausências e injustiças assumimos a responsabilidade de compreender e praticar a justiça cognitiva que é essa reflexão crucial e necessária à teoria educacional e do campo curricular (Gomes, 2019).

Ações de práticas emancipatórias na esfera do ensino decolonial e das relações étnico-raciais em um viés da interculturalidade crítica dói, atravessa as nossas lágrimas derramadas diante das negligências raciais e da nossa raiva pedagógica, essa que impulsiona nossos currículos e pesquisas para a possibilidade de trazer à tona tudo aquilo que é produzido pelo sistema neocolonial como não existente, mas que é vivo na realidade. É preciso se apropriar, se reestrutura mesmo que a dor de reconhecer a própria existência em inúmeros episódios de existência preterida para não tolerar ilusões, em novas roupagens, que ainda recontar os contos da dissolução das desigualdades para dormirmos.

Esses escritos me levam ao episódio que me ocorreu nas festividades comemorativas ao dia das mães na escola da minha filha, em contexto, Eloá estuda em uma escola particular do município de Jequié na 1º ano do ensino fundamental I, ela e outra criança são os únicos negros, mesmo que não sejam retintos, na turma que é assumida também, por uma professora branca. Dando isso, fui convidada pela escola para contar uma história para as crianças, prontamente

aceitei e dentro do meu repertório escolhi falar sobre cultura popular baiana a partir do livro Nós de Axé da autora Janáina Figueiredo:

Figura SEQ Figura * ARABIC 7- Capa do livro “Nós de Axé”



Fonte: google Images.

Nessa história de encanto, uma menina foi presenteada pelos céus com uma fitinha colorida, quando repousava ao pé da antiga árvore sagrada, a Iroko. Fazendo menção a fitinha do Senhor do Bonfim, a menina amarra no braço e faz um desejo. A fita, brinca na narrativa como mais que um amuleto, tornando-se uma companhia: corou sua vida. Uma amiga que guardava os segredos e a cobria de sorte, fazendo com a menina desejasse que o nó não desfizesse jamais, mesmo sabendo que o desejo feito em outrora só se realizaria quando a fita a deixasse para sempre. A obra convida os pequenos e grandes também a conhecer uma Bahia construída pelo encanto da cultura afro-brasileira, a Bahia dos orixás, da magia, do axé, das baianas, das rezadeiras, das rodas de capoeira.

A escolha desse livro me atravessa enquanto mulher preta, mãe, artista e pesquisadora, mas ainda assim, na noite anterior, antes de dormir eu estava me questionando se era uma boa ideia levar essa obra com tantas referências para um contexto branco, quase que por completo. Nesse momento, todo meu conhecimento acadêmico e de vida parecia não estar me protegendo, instalando o medo da dor de me encontrar em uma possibilidade de confrontar o racismo.

Parece contraditório, e talvez seja, mas dentro de uma perspectiva reflexiva compreendo que o esse conhecimento que dói é o mesmo que tenta me proteger de dores, longe de uma romantização. Talvez seja esse conhecimento prévio e universal que faz com que pretinhas escondam a raiz crespa dos cabelos e que meninos não corram na rua, por exemplo.

Ainda em reflexão, para que esse medo vire um instrumento de possibilidade de enfrentamento do neocolonialismo e das inúmeras possibilidades atuação e perpetuação do racismo, ele precisa ser considerado enquanto impulso, força e urgência de transformação, precisa existir movimento no desconforto, a dor afro diaspórica ⁹ decolonial é um instrumento de emancipação.

Em conclusão, me oportunizou enfrentar os medos, uma vez tatuados em minha pele, e contei para aquelas crianças e professores a história infantil mais bonita que conheço, na qual eu volto a ser menina e junto de Eloá encontro meus traços identitários e dos nossos ancestrais. Aquele medo se esfarelou ao encontrar olhos brilhantes e ansiosos percorrendo o colorido das imagens e o encanto afeto da narrativa. Naquela tarde, eu e os amiguinhos de Eloá brincamos de viajar por Salvador, abraçar os orixás e fazer pedidos para nós atados. Não houve racismo, houve conquista de espaço enquanto retomamos um espaço que é nosso, além de ser formador.

A coexistência da perspectiva decolonial e interculturalidade crítica reconhecida neste trabalho propõem uma ruptura epistemológica que torna os sujeitos mais críticos em busca de pontos emancipatórios, em comum, como estratégia de resistências e socialização, transformando a desesperança em transformAÇÃO. Nossos caminhos são expansão, nossas memórias são de resistências revolucionárias e todas as nossas interpretações um futuro, enquanto possível e realizável, de uma educação emancipada, decolonial, antirracista, intercultural significando um contraponto à realidade racial do nosso país, constituindo-se de uma outra possibilidade de entendimento do real (Gomes, 2017).

3.4 Decolonialidade e Interculturalidade

Essa sessão tem o propósito de refletir e articular as perspectivas reveladas pelos conceitos *Interculturalidade* e *Decolonialidade* revelando a importância de ambos na elaboração deste trabalho e consecutivamente no processo de intervenção aqui aplicado. Buscaremos, ainda, cruzar discussões essas discussões aquelas relativas ao ensino de artes pós-modernista a fim de constituir um olhar sobre o ensino intercultural crítico e decolonial no ensino das artes em suas variadas linguagens.

Pode-se dizer que a diversidade cultural é um dos elementos simbólicos que mais identifica, caracteriza e desafia as sociedades latino-americanas, por ter se ocasionando por diversos conflitos, explorações, violência e tentativas irreparáveis de silenciamento,

⁹ Entendo como dor e ou desconto ancestral que protege e impulsiona em direção de caminhos e perspectivas decoloniais

apagamento e extermínio de povos que pensavam, existiam e sentiam o mundo dentro de óticas que se distanciaram das perspectivas eurocêntrica. Como observou Darcy Ribeiro “Ser europeu era de fato a única forma natural, normal e desejável de ser gente. Aos outros faltava alguma coisa essencial que os fazia irremediavelmente carentes. E não bastava ser europeu, era preciso ser francês ou inglês.” (1986, p 112). Voltando à atualidade, nos atentamos às urgências de nos libertar de espelhos eurocêntricos, que estão postos pela colonialidade na frente de todos nós, como uma tentativa atualizada de perpetuar o colonialismo. Nessa mesma direção, Rita Segato discursa que o “o roubo mais importante do processo colonial é o de quem somos: o espelho.”

Antes de continuarmos a discussão é de grande importância evidenciar quais são as diferenças estabelecidas entre os conceitos *Colonialismo* e *Colonialidade*, muitas confundidos e usados de forma incoerente. O colonialismo foi um sistema com estrutura de poder dominação e exploração de povos, saberes e culturas colonizadas, enquanto a colonialidade atuava na contemporaneidade como um padrão de poder na naturalização das hierarquias, ou seja, como à presença do colonial na modernidade. Dessa forma compreende-se que colonialismo está associado às questões econômicas enquanto a colonialidade é sobre produção de conhecimento.

O colonialismo é mais antigo que a colonialidade, segundo Quijano (2007) no entanto, a última vem se afirmando na sociedade, nos últimos 500 anos, como mais profundo, complexo e duradouro, mesmo a colonialidade engendrada no colonialismo diferencia-se deste justamente por ser mais profunda e duradoura é capaz de operar no nível da intersubjetividade e consecutivamente, trata-se de assumir uma forma desterritorializada, desenraizada e atual da relação de dependência e subalternidade.

A premissa colonial e eurocêntrica como estrutura de poder, dominação e exploração opera, por meio da colonialidade, assumindo-se como um padrão de naturalização das hierarquias sejam elas raciais, culturais ou epistemológicas. No intuito de sistematizar o conceito *colonialidade* Anibal Quijano (2005) explora 3 dimensões:

- Colonialidade do **poder**: Político e Econômico;
- Colonialidade do **saber**: Epistêmico e Científico;
- Colonialidade do **ser**: Subjetividade.

Todas as formas de produzir, criar e ser sofrem os reflexos das imagens da colonialidade na modernidade que passeia entre esses níveis sistematizados por Quijano, no entanto, em diálogo com Mignolo compreendemos que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não

derivada” (2005, p. 75). Essa tentativa moderna de perpetuar o colonialismo desumaniza a existência do ser, nega e invisibiliza a construção de conhecimento do outro e submete o colonizado por meio da violência e dominação a inferioridade, fazendo da modernidade e colonialidade as faces de uma mesma moeda.

Diante disso, a *decolonialidade* surge como um projeto que propõem enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh, Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter Mignolo (2007). O conceito representa uma estratégia que objetiva mais que a transformação da descolonização, busca-se também a construção, criação e reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

A decolonialidade não tem como princípio básico questionar a colonização, compreendendo que não é sobre a lógica econômica que está associada a ela, mas sim, as discussões estabelecidas pelo marcador central raça, por meio dos controles de produção de conhecimento e construções de hierarquias que classificam em ordem de valor o que é válido ou não a partir de uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, a decolonialidade questiona a colonialidade. A decolonialidade vem questionando os padrões e ideologias dos colonizadores que ainda estão presentes e são reproduzidos, em todos os espaços até mesmo nas escolas, ao estabelecerem currículos que ora reconhecem pessoas negras como inferiores e ora como problemas sociais, compactuando com a construção de distanciamentos sociais que definem o ser e o não ser, provocando interdições de subjetividades outras.

Vera Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2023) compreendem que “La decolonialidad representa una estrategia que va más allá de la transformación de la decolonización, o sea, supone también construcción y creación. Su meta es la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber.” Inspirados nas contribuições de Catherine Walsh, geradas a partir de referências dos movimentos sociais, povos indígenas equatorianos e afro-equatorianos. A decolonialidade é definida baseando-se na desumanização e lutas de povos historicamente subalternizados pela existência, para construir outros modos de viver, de poder e de saber.

A decolonialidade é mais que a via contrária da colonialidade, ela representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização e busca a própria criação e reconstrução radical do ser, do poder e do conhecimento, distanciando-se da lógica eurocêntrica de criar outras hierarquias, ou seja, colocando todas as formas possíveis de pensar, existir e

enxergar o mundo, em horizontalidade e que em escalas de valores e importância estejamos, todos, nas mesmas categorias.

Nesse processo, há também a estratégia da interculturalidade, amadurecida por Walsh (2005) considerando o posicionamento crítico de fronteira, que significa retomar o protagonismo a outras formas de pensar além da lógica eurocêntrica dominante. Construindo um processo sistematizado que não busca, ao fim, uma sociedade ideal e universal, no entanto, busca-se um espaço que valorize o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para Catherine Walsh, a interculturalidade significa:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - Uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p. 10-11)

Interculturalidade para Walsh surge como um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico que caminha em direção a concretização da descolonização e de uma transformação. Quando se aplica o termo no universo escolar não nos interessa apenas a inclusão de novos temas nos currículos e nas práticas em sala de aula, a interculturalidade na educação luta pela transformação estrutural, social, histórica e política.

A interculturalidade supera a lógica do multiculturalismo na perspectiva do pluralismo cultural, justamente porque estabelece a inter-relação e diálogo entre as diferentes culturais, enquanto o multiculturalismo nos coloca diante das diferenças, semelhanças, lutas pelo direito de existir, ser e enxergar o mundo, mas para além disso, a interculturalidade quebra a lógica do multiculturalismo que a ponta as diferenças, porém mantendo as relações de poder e a desigualdade.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2005, p. 25)

Dado a definição de interculturalidade, a partir da visão de Walsh podemos compreender que a escola enquanto espaço de formação de pode assumir um espaço para construir

identidades negadas, da mesma maneira, que pode negar identidades. Precisamos avançar nessas discussões assumindo a prática de compreender o outro como ele sem um olhar narcisista de se colocar como dado referencial para o outro numa perspectiva de alteridade. A luta se emerge pelo processo de humanização, uma vez que a diferença é associada à manutenção de opressões sociais construídas em um problema que é político que tenta e inferioriza existências como forma de definir e manipular quem tem poder e quem não tem.

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p. 8)

A interculturalidade crítica compreende as diversidades existentes como o reflexo e resultados de lutas, intervindo de forma crítica nas relações culturais e sociais de poder para que assim a formação aconteça efetivamente. Esta luta que é poder e política também é sobre representação e campos simbólicos, buscando construir outras relações entre culturas que não a de poder e discriminação. Há uma urgência em enxergar o outro sem se colocar como um ponto referencial, o outro é apenas o que ele é e essa é a relação entre decolonialidade e interculturalidade pode contribuir na construção e reconhecimento da existência de identidades que uma vez foram negadas.

A interculturalidade crítica levanta um debate epistemológico e um enfrentamento político, que nasce de quem somos e de quem o outro é, lutando por um poder e um saber que é pertencente e de direito de todos. Esse projeto antes de falar de diferença, fala de existência e o direito de existir, mas que isso aconteça com condições justas e recíprocas para tal.

Pensar a interculturalidade e decolonialidade nas escolas é sobre reconhecer e respeitar as diferenças, criar espaços saudáveis para que isso aconteça, promovendo a relação entre todas as existências possíveis, enfatizar os sujeitos das relações, possibilitar o confronto e a compreensão de diversas realidades sociais, e principalmente, que todos somos seres ativos e produtores de conhecimentos, cultura e estéticas. Enquanto professores não estamos dando esse espaço, estamos reconhecendo que ele sempre existiu. Nossos currículos precisam estar articulados com essas demandas, mesmo que seja complexo, circulando contextos e existências nesses ambientes havendo reciprocidade, horizontalidade e pertencimento, assim como superar a visão hegemônica e discriminatória estabelecida nos materiais didáticos.

Sendo assim, a premissa da coexistência entre interculturalidade crítica e decolonialidade é aprender um com o outro, e que juntos, possamos construir sociedades outras, o meu olhar e do outro desenhando novas possibilidades de existir, porém valorizando aquelas que já vieram e que continuando passeando pelo universo, para que assim a lógica eurocêntrica e monocultural seja subvertida e conseqüentemente modos de ensino tradicionais e dominadores deixem de existir abrindo espaço para ações baseadas no princípio de igualdade de oportunidade e criação.

No próximo capítulo apresentamos os resultados da pesquisa de campo realizada para a construção desta dissertação.

4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROCESSO FORMATIVO EM ENSINO DE TEATRO

Neste capítulo são apresentados os dados do processo formativo. O *corpus* de análise é constituído pelos seguintes instrumentos: questionário, entrevistas, planos de aula e diários.

4.1 O que sinalizam os dados do questionário

O primeiro contato que tivemos com os participantes da pesquisa foi a partir de um formulário de inscrição, produzido a partir da ferramenta gratuita do *Google Forms* compartilhada via Código QR no mesmo card de divulgação do curso de formação:

Figura 8- Card de Divulgação do Curso



Fonte: Cedida pela autora

O formulário teve um papel importante para a coleta de dados básicos de possíveis participantes, bem como para informações sobre o perfil desejado para a realização do processo formativo. Para construção do formulário e a divulgação do curso foram adotados os seguintes procedimentos: a) praticidade de localização do formulário por meio da disponibilização do link e QR; b) Cartaz com o maior número de informações possíveis; c) linguagem fácil e acessível; d) divulgação em plataformas acessíveis e gratuitas (WhatsApp, Instagram e Facebook).

Na próxima seção, apresentamos as motivações dos participantes para a realização da formação. Os dados foram extraídos do questionário respondido na fase inicial da pesquisa.

4.1.1 Os motivos pela procura do curso de formação

Importa sinalizar que foram enfrentadas diversas dificuldades até que o curso pudesse acontecer. Não consegui de forma alguma realizar esse curso de forma presencial, não por ausência de professores, mas pela indisponibilidade de tempo para fazer outras atividades devido às muitas atividades a que os professores estão expostos, com implicações para a construção da docência. Foram procuradas 3 escolas, mas os docentes não dispunham de tempo e condições objetivas para realizar o curso. Esse ponto é importante para pensarmos o quanto os docentes têm estado atarefados, o que não possibilita o investimento na formação continuada.

Diante das dificuldades para realizar a formação presencial, a opção foi fazê-la online. Contudo, mesmo com a realização nesse formato, existiam sempre relatos de ausências e atrasos em decorrência das demandas do trabalho docente. A participante P10, por exemplo, professora de artes, formada em Teatro, que assumiu a disciplina na zona rural do município de Vitória da Conquista, por conta do deslocamento da zona rural para casa, quando começava nossas atividades, atrasava e ainda assim sempre participava das discussões enquanto preparava o jantar ou enquanto estava jantando.

As respostas no formulário acerca das motivações dos professores em participar do curso basicamente sinalizavam para a construção de novo conhecimento para melhorar a própria prática em sala de aula.

Contribuir para a criação de espaços e expressões das identidades e subjetividades das crianças e adolescentes, para um ensino-aprendizagem das artes através de práticas pedagógicas antirracistas, a partir de elaborações políticas, lúdicas e didáticas que atendam às demandas socioeducativas e estruturais (P16, formulário de inscrição)

A resposta desse professor revela mais que a ânsia pelo conhecimento, revela ainda a ânsia do compartilhamento; existe nesta resposta uma sensibilidade em valorizar o próprio espaço, os próprios educandos, evidenciando a emancipação, a libertação e a luta pelo antirracismo reconhecendo que isso, também diz respeito e começa com a própria formação que ele buscou no curso de formação.

Figura 10-Pergunta retirada do formulário

Aponte sua expectativa em relação ao curso e o que pretende aprender. *

Texto de resposta longa

Fonte: Formulários Google

De maneira geral, suas expectativas refletiam um desejo profundo de ampliar conhecimentos, desenvolver práticas pedagógicas decoloniais e fortalecer uma educação pública antirracista e de qualidade. Quando pensamos nas premissas do ensino decolonial, o primeiro espaço que tomamos para o decolonial é o chão das nossas mentes, as lentes dos nossos olhos, os reconhecimentos dos nossos ouvidos, as palavras de nossas bocas. Não apenas organizamos nossas práticas como buscamos pela desorganização¹⁰, pelo caos que firma em nosso peito as expectativas que buscavam pelo chacoalhar da vida.

Em busca pela diversidade das experiências, quase todos os participantes deixam explícito em sua resposta o desejo em compreender e atualizar suas práticas pedagógicas, no contexto das relações étnico-raciais e da decolonialidade. Como um participante mencionou, sua expectativa é *“Conhecer e atualizar-me sobre as práticas pedagógicas decoloniais e relações étnico-raciais. Fortalecer a educação pública, de qualidade e antirracista”* (P8). Educar para o século XXI exige do professor um diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre vozes múltiplas existentes no âmbito escolar que requer do professor um comportamento comprometido e atuante.

Há também uma busca por ferramentas e metodologias que possibilitem a criação de oficinas e projetos com temáticas afro centradas. Um dos participantes resumiu bem esse desejo: *“Busco ferramentas para desenvolver oficinas, dentro do meu projeto, com temáticas afro centradas”* (P02), o que dialoga com o participante (P12) *“Pesquisar possíveis referências de artistas e obras das diversas linguagens artísticas que reflitam em seus trabalhos os temas e questões étnico-raciais, principalmente no Brasil. Identificar e analisar metodologias de ensino da arte que auxiliem nas reflexões, diálogos e discussões que possam servir de exemplo sobre as relações de cor/raça em sala de aula.”*

¹⁰ Para aprofundamento literatura de Frantz Fanon

Ambas as respostas se aproximam por apresentar expectativas de fortalecimento das suas práticas pedagógicas e essa busca reflete uma intenção de transformar o espaço educacional em um campo de ação prática, no qual, o antirracismo e a colonialidade se apresentam como o centro para construção e compartilhamento do conhecimento. Mesmo morando em estados diferentes, contextos educacionais e formações diferentes, as respostas de P02 e P12 apresentam uma complementaridade que enriquece a discussão sobre práticas pedagógicas decoloniais. P02 enfatiza a criação de ferramentas práticas voltadas para a afrocentricidade, enquanto o P12 traz uma dimensão de pesquisa e análise crítica que potencializa essas ferramentas. Juntas, essas abordagens representam um movimento estratégico para a ressignificação da educação, alinhado aos princípios decoloniais e à necessidade de promover uma educação crítica, inclusiva e antirracista, suas respostas revelam uma busca por transformação e não mero despejar conteúdo ou aplicabilidade da Lei.

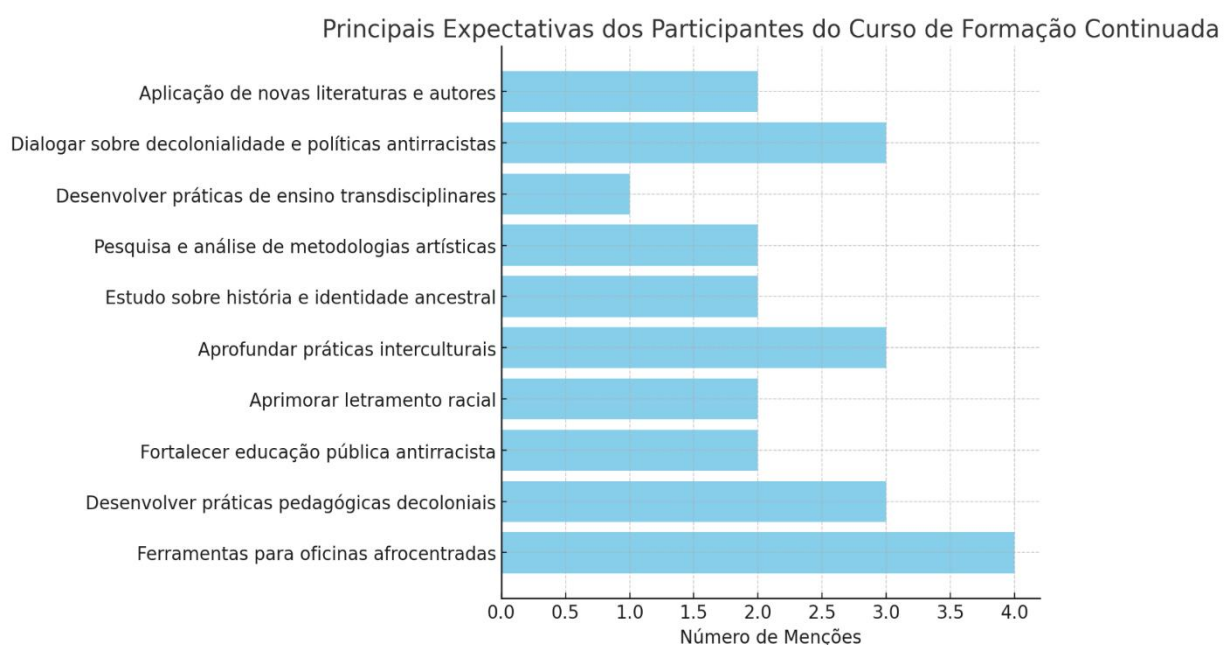
O processo formativo foi um convite à reflexão de todos esses pontos e aos processos educacionais brasileiro no contexto decolonial e ao ensino de teatro, nessa viagem apenas com passagem de ida, em busca por sementes de transformação de si e do outro. Dessa forma, a capacitação para práticas docentes interculturais mais abrangentes foi outro ponto frequentemente mencionado. Muitos educadores expressaram o desejo de “*se sentir mais seguros e apropriados das temáticas decoloniais nas relações étnico-raciais*” (P05) e (P07) comentou que espera “*dialogar sobre o conceito e desdobramentos da decolonialidade, pensar práticas efetivas para uma política antirracista na educação e na escola. Aprofundar sobre práticas pedagógicas interculturais e relações étnicos raciais.*” Essas respostas juntas revelam um movimento estratégico para a ressignificação da educação, alinhado aos princípios decoloniais e à necessidade de promover uma educação crítica, decolonial, justa, inclusiva e antirracista.

Sob uma lente decolonial, as respostas enfatizam a ação prática como um ponto de partida para a desconstrução dos paradigmas coloniais que ainda permeiam a educação. Este aspecto vem sendo trabalhado ao longo dessa dissertação e reafirmo que todo processo decolonial acontece articulando a prática com teoria e isso também diz respeito ao processo de ensino do Teatro em salas de aula. É possível, portanto, falar que construir conhecimentos para a transformação é construir a partir do próprio ser, P03 termina a sua resposta com seguinte frase “*Espero aprender e fazer a diferença no meu pensar e no meu ensinar*” essa frase provoca a nossa reflexão, penso que mais do que ter contato é preciso dar significado às coisas outras para que elas tenham um papel de agente transformador de si e da prática.

A partir dessa análise percebe-se que os professores já procuram pelo curso com uma ideia inicial que foi potencializada e amadurecida ao longo do curso, o ensino decolonial e o antirracismo significa propor ações que não apenas reconhecem a herança cultural africana, mas também desconstruem narrativas coloniais que perpetuam a invisibilidade e o racismo estrutural, como vimos no capítulo conceitual desta dissertação e agora nos reencontramos com a prática. As respostas dos professores ainda no primeiro formulário de inscrição revelam um elemento crítico: a necessidade de pesquisar e contextualizar metodologias artísticas os participantes apontam, ainda, para a importância de valorizar a produção cultural local e as múltiplas vozes que compõem o tecido social brasileiro encontrado, por exemplo na resposta de P12.

De forma geral, analisando todas as respostas do formulário quando questionando sobre suas expectativas em relação ao curso conseguimos identificar em 10 principais eixos dentro das respostas, em alguns momentos uma mesma resposta pode aparecer em mais de um eixo, como podemos ver a abaixo:

Gráfico 3-Principais Expectativas dos Participantes do Curso de Formação Continuada



Fonte: Formulários Google

Todas as expectativas dos professores são orientadas pela perspectiva do enfrentamento que desafia a exclusão histórica das contribuições afro-diaspóricas na educação brasileira, trazendo à tona a urgência da desconstrução de preconceitos e ausências para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

4.2 Os planos de aula e as relações étnico-raciais

Como já mencionado no capítulo 1, uma das atividades elaboradas durante o curso de formação para professores foi um plano de aula que se estruturasse dentro da perspectiva de ensino decolonial e do trato das relações étnico raciais, foi estipulado para essa elaboração e consecutivamente um tempo para a socialização do plano com toda a turma. Dentro desse processo, serão discutidos nessa seção 4 planos a fim de identificar como os participantes da estavam construindo uma relação da teoria compartilhada dentro dos encontros com a possibilidade de atuar na prática.

De forma geral, todos os planos abordam objetivos relacionados com a proposta, apresentam relevância e relação com a atualidade e possibilidade de aproximação com diferentes realidades e vivências, bem como, estão alinhados com as diretrizes educacionais, como a Lei 10.639/2003.

Quanto aos conteúdos, podemos perceber aspectos de uma diversidade cultural e histórica, interseccionalidade e representatividade. No que diz respeito às metodologias propostas pelos participantes, é perceptível uma preocupação com protagonismo dos alunos, com possibilidade de uso de recursos diversificados, assim como, com o uso de metodologias práticas que buscam uma reflexão a partir da mobilização. No entanto, poucos planos estabelecem processos de avaliações processuais.

Quadro 11- Plano de aula 1

Data	11/07/2024
Tema	Samba de roda
Carga Horária	50 minutos
Docente	P10
Objetivo Geral	Mediar a prática com estrofes de cantigas de samba de roda, a partir dos principais aspectos do dadaísmo e da receita do poema dadaísta.
Objetivos	Apresentar a receita do poema dadaísta; Produzir um poema com palavras pré-selecionadas; Conhecer os sambadores/compositores das cantigas através de vídeo clipes

	Cantigas de samba de roda;
Conteúdos	Receita para fazer um poema dadaísta; Jogos cômicos-críticos para o ensino do teatro e das histórias e culturas indígenas
	Alongamento e aquecimento vocal e corporal; Introduzir os estudos sobre o movimento de Vanguarda Dadaísmo, apresentando a receita para fazer um poema dadaísta de Tristan Tzara;
Metodologia	Para a atividade, dividirei a turma em quatro grupos, entregaram envelopes com palavras das cantigas de samba de roda recortadas para que os estudantes coleem na cartolina de modo que encontrem ou não sentido no texto que produzirem, depois de colarem, fruição os cliques das cantigas que entreguei nos envelopes; Roda de conversa sobre o que foi trabalhado na aula.
Recursos Necessários	Sala ampla, som, tv, cartolina, cola, palavras de cantigas de samba de roda dentro de envelopes
Avaliação	
Referência bibliográficas	Livro didático 9º ano, jogos cômicos- críticos para o ensino do teatro e histórias e culturas indígenas Referência do dadaísmo

Fonte: Cedida pela autora

O primeiro plano trabalha com duas atividades artístico-pedagógico interessantes para serem refletidas nesse momento: o poema dadaísta e o samba de roda, fazendo com que as aulas de Arte possam promover uma abordagem híbrida entre uma vanguarda europeia (poema dadaísta) e uma expressão cultural afro-brasileira (samba de roda). O uso da musicalidade que acompanha o samba de roda permite uma valorização da tradição oral e das manifestações culturais do povo afro-brasileiro, minimizando assim uma visão única e europeia das produções artísticas que devem

ocupar espaços educacionais.

Quando esse plano foi apresentado levantou-se uma preocupação com a necessidade de aprofundamento crítico sobre a relação entre o dadaísmo e o samba de roda, para que não ocorra uma apropriação descontextualizada pelos estudantes. No entanto, existem aspectos decoloniais positivos, sendo a metodologia pensada com a ênfase nos jogos teatrais que influenciam na permanência de histórias e culturas marginalizadas no nosso contexto de ensino, promovendo múltiplas narrativas, resgate de memória e pertencimento, bem como a ação organizar as lentes de foco diante de diferentes tradições sem um processo de hierarquização.

Esse foi um dos planos de aulas que saiu da atividade proposta dentro do processo formativo e foi ser mediado dentro da escola. Em um dos encontros, a professora expôs a experiência e compartilhou que chegou a imaginar que as atividades não seriam realizadas pelos estudantes. No entanto, aconteceu o contrário, os educandos dançaram, cantaram, se interessaram pelas narrativas oralizadas, pelas saias rodadas, houve um processo de pertencimento daquilo que uma vez eles nem sabiam que eram deles, houve uma apropriação daquilo que de forma proposital foi banido do chão das escolas.

O samba de roda é uma manifestação que chegou aqui pela força da resistência. O poema dadaísta nasce na liberdade, assim, como nasce o samba de roda. O samba que nasce na boniteza da busca pela liberdade do corpo alcança mais, alcança a liberdade na alma. Ainda que poemas dadaístas ganhem formas como uma receita que consiste em pegar um artigo de jornal, recortar palavras, colocá-las em um saco, mexer e tirá-las uma a uma, o samba de roda ganha a liberdade e sua forma ao fugir de receitas e ambos se encontram do outro lado.

Podemos dizer que nesse plano existem aspectos da colonialidade e da interculturalidade crítica capazes de estabelecer um começo para se desfazer perspectivas assentadas nos paradigmas da exclusão, padronização e monoculturalidade normalizadas e autorizadas dentro das relações de ensino estabelecidas na educação básica. A interculturalidade crítica mora no desafio de transformar as diferenças em vantagem pedagógica e planos como esse travam passos em direção a esse compromisso.

Quadro 12- Plano de aula 2

Docente	P05
Data	11/07/2024
Tema	Constelações e as estações do ano
Carga Horária	8 horas/aula
Objetivo Geral	<p>Explorar a respeito da metodologia indígena utilizada para a identificação das estações do ano por meio das constelações e a respeito da importância desses saberes para a vida no planeta Terra.</p> <p>Entender as bases gerais da Cosmologia indígena.</p> <p>Pesquisar sobre os conhecimentos passados historicamente e culturalmente pelos povos indígenas sobre as estações do ano.</p>
Objetivos	<p>Aprender sobre a necessidade do conhecimento das estações do ano.</p> <p>Adquirir saberes a respeito do funcionamento cíclico da natureza em harmonia com as movimentações do planeta terra.</p>
Conteúdos	<p>Cosmologia indígena. Estações do ano. Solstício e Equinócio. Ciclos de vida na Terra.</p>

Aprendizagem baseada em problemas.

Metodologia

Para estas aulas serão utilizadas principalmente as rodas de conversa nas quais a professora fará provocações iniciais, trazendo o tema de forma geral e apresentando os principais tópicos. Em um segundo momento os educandos deverão realizar pesquisas no material disponibilizado pela professora para responder às provocações iniciais. Por fim serão apresentadas propostas pelos alunos sobre como utilizar a sabedoria indígena nas problemáticas que envolvem o conhecimento das estações do ano.

Recursos Necessários

Apostilas personalizadas sobre o tema Vídeo sobre a Cosmologia indígena Cadernos para anotações

Avaliação

O processo de avaliação nesta aula terá como base a devolutiva dos educandos no momento de síntese final (apresentação de propostas). Será avaliado o envolvimento dos educandos e o aproveitamento do tema.

<https://educacional.com.br/praticas-pedagogicas/metodologias-ativas-de-aprendizagem/#problemas>

<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/17550-astronomia-ind%C3%ADgena-e-ensino-fundamental-2#:~:text=Embora%20conhecessem%20os%20solst%C3%ADcios%20e,a%20da%20Ema%2C%20o%20inv%20erno.>

<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/solsticios-equinocios.htm>

Referência bibliográficas

<https://sapucaia.com.br/a-relacao-entre-as-plantas-e-as-estacoes-do-ano/>

<https://www.uninter.com/noticias/como-a-astronomia-indigena-nos-conecta-com-o-planeta#:~:text=No%20ver%C3%A3o%2C%20observa%2Dse%20no,muito%20ligada%20a%20outras%20condi%C3%A7%C3%B5es.>

<https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=mitos-e-estacoes-no-ceu-tupi-guarani>

<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-hemisferio-geografia.htm>

Fonte: Cedida pela autora

Esse plano destaca uma tentativa de dar luz à centralidade dos saberes indígenas dentro de um estudo referente às constelações e estações do ano. O nosso processo formativo não deu conta de abordar as questões indígenas com a profundidade que merece por conta dos prazos, no entanto, a importância da ampliação dessas discussões não deixa de ser refletida com essa atividade.

A atividade proposta por essa participante foge do modelo eurocêntrico de astronomia, a metodologia faz um processo importante de reconhecer e oferecer protagonismo à cosmologia indígena e seus saberes sobre os ciclos da natureza, bem como, valorizar saberes esses que são desconsiderados nos nossos currículos. De acordo com Candau (2009, p.09), a interculturalidade crítica questiona:

[...] desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros. Parte-se a afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

A interculturalidade crítica e a decoloniade devem reverberar na educação básica como um projeto político que reconhece as diferenças e dentro delas as possibilidades de construir uma sociedade mais justa e igualitária. A mediação de uma abordagem metodológica baseada em problemas e na resolução de problemas por meio de rodas de conversas como proposto aqui, reforça a horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem, o que é um dos princípios da educação decolonial outro ponto importante é a avaliação baseada na devolutiva vinda dos alunos faz com que as propostas de mediação e apresentação de saberes indígenas construa e fortaleça uma prática pedagógica reflexiva, crítica e de novas possibilidades de saberes.

Quadro 13- Plano de aula 3

Docente	P13
Data	11 de julho de 2024
Tema	Quem sou eu?
Carga Horária	4h/aula
Objetivo Geral	Instigar a criança a iniciar o autoconhecimento de sua identidade e identificar sua identidade étnica.
Objetivos	Conduzir o/a aluno/a conhecer o que é identidade; Estimular o/a aluno/a falar de sua identidade;
Conteúdos	Formação do povo brasileiro
Metodologia	Brincadeira do espelho: cada criança se olha no espelho e conta o que vê no reflexo. A partir daí, falamos sobre suas características físicas (cor dos olhos, tipo de cabelo, formato dos olhos, da boca, do nariz). Alimentação. Depois cada um vai falar sobre sua cor de pele. Discussão sobre características dos grupos que formam o Brasil. Em roda de conversa discutir as respostas das crianças. Finalização com lanche.
Recursos Necessários	Livro paradidático Espelho; Caderno; Cartolinas; Hidrocor;
Avaliação	A avaliação se dará com a participação de cada um na brincadeira.
Referência bibliográficas	

Fonte: Cedita pela autora

O terceiro plano que analisamos tem como intuito trabalhar a identidade das crianças. Apresenta possibilidades significativas para uma abordagem decolonial por incentivar a reflexão individual e coletiva na busca por construir espaços de valorização da diversidade étnico-racial, dessa forma reforçar que a interculturalidade e colonialidade acontece dentro do processo de:

conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias. (Candau, 2016, p. 815).

A atividade do espelho, ao estimular o reconhecimento das próprias características, uma atividade que aparentemente pode ser simples pode se revelar como uma ferramenta potente para a desconstrução de padrões eurocêntricos de beleza e identidade. Ao mesmo tempo que aprendemos sobre nossos educandos apontamos para pontes que os levam para o autoconhecimento que entende a liberdade em assumir diferentes possibilidades de ser e de viver. Em atividades como essas podemos excitar atos de acolhimento que gera entendimento e pertencimento.

Trabalhar identidade possibilita o questionamento das ausências. Planos com essa temática requer que essa discussão seja acompanhada de reflexões sobre os processos e contextos históricos de colonização que construiu as estruturas do povo brasileiro para que não exista uma visão superficial sobre os fatos e como eles interferem na nossa identidade na aceitação da mesma isso implica na reconfiguração de ensino e da formação dos professores no intuito de construir estratégias que possibilite romper com tudo que possa forjar identidades e as diferenças sejam valorizadas sem associação a desigualdade, preconceito e anormalidade.

Quadro 14- Plano de Aula 4

Docente	P14
Data	11/07/2024

Tema	O racismo na obra O Pica Pau Amarelo
-------------	--------------------------------------

Carga Horária	1 hora
----------------------	--------

Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none">● Estudar a influência das teorias eugenistas do início do século XX que influenciaram a obra do escritor.
-----------------------	--

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Ler a obra O Pica Pau Amarelo;● Identificar passagens racistas na obra;● Estudar sobre a valorização do trabalho de cuidado doméstico tendo como foco a personagem Tia Anastácia.
------------------	---

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">● Eugenismo e racismo na sociedade brasileira;● A figura da mulher negra como naturalmente apta aos afazeres domésticos;● A herança da escravização nesse entendimento social;
------------------	--

Metodologia	<ul style="list-style-type: none">● Discussão da obra literária;● Discussão sobre a teoria pseudocientífica que sustenta a obra, especialmente o eugenismo;● Descrição dos métodos de expoentes da época, como Nina Rodrigues;● Roda de conversa sobre a temática na contemporaneidade.
--------------------	--

Recursos Necessários	
-----------------------------	--

Avaliação

Referência bibliográficas

- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 9 de janeiro de 2003.
- LOBATO, Monteiro. **O pica pau amarelo**. 1ª ed. São Paulo: Autêntica infantil e juvenil, 2019.

Fonte: Cedida pela autora

O quarto plano de aula traz uma abordagem interdisciplinar entre literatura, arte e história para ser trabalhada de forma crítica utilizando a obra "O Pica-Pau Amarelo". O plano explora a influência do eugenismo na literatura infantil brasileira.

Temáticas presentes no livro a exemplo da representação da mulher negra no trabalho doméstico são elementos centrais para um olhar decolonial. Por toda a história mulheres negras foram colocadas em posições de inferioridade na pirâmide de hierarquias sociais e isso foi explorado pela literatura brasileira com muita naturalidade. Esse racismo que atravessa intersecções de raça, gênero e classe não se combate apenas com a troca do fenótipo ou gênero de quem está no poder, são mais de 500 anos de violência que não serão apagados o que a contemporaneidade pode fazer é ensinar e aprender que tudo que aconteceu não foi superado, foi perverso, não deve ser esquecido ou naturalizado pela história para que não se repita.

O participante que construiu esse plano de aula confessou ter tido muita dificuldade para realizar por falta de intimidade com esse processo pedagógico.

Podemos identificar que todos os planos abordaram temáticas previstas na Lei 10.639/2003. Estratégias como rodas de conversas, debates, análise de fatos reais e narrativas podem possibilitar uma reflexão dos próprios atos e de práticas racistas e excludentes. Os planos de aula construídos como atividade prática do processo formativo nos apresentavam com diferentes possibilidades de abordagens decoloniais para a sala de aula, uma vez que dialogam com saberes não hegemônicos, como a cultura indígena e afro-brasileira, estabelecendo críticas aos discursos e padrões eurocêntricos na produção do conhecimento dentro da educação básica.

4.3 Formação continuada e relações étnico-raciais nos diários de bordo

A seguir, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio dos diários de bordo produzidos pelos participantes da pesquisa no intuito de compreender quais objetivos foram alcançados de acordo com as possibilidades apontadas e com a teoria aqui já articulada.

O diário de bordo foi usado como uma metodologia de registro, capaz de identificar aspectos que nem sempre são mencionados ou trabalhados com tanta atenção durante as aulas, os diários apresentados pelos participantes, aula após aula, aconteceu de forma dinâmica e livre, enquanto formato de escrita, no intuito de não tornar o registro difícil, monótono e com demanda de tempo, dessa forma foi possível garantir que quase todos os participantes registrassem suas impressões diante de todas as etapas do curso.

Durante a formação muitos dados foram levantados sendo necessário fazer uma seleção coerente com os objetivos da seção. No primeiro encontro uma das participantes fez o seguinte registro:

Diário de bordo "Formação Docente, Decolonialidade e Relações Étnico-raciais" do dia 13/06/2024

*Neste encontro foi possível nossa apresentação, na qual vimos a diversidade existente entre os colegas em suas origens e personalidades. Também vimos sobre o termo de compromisso e plano de curso que é também algo muito importante (saber como funcionam os direitos e deveres dos participantes de uma pesquisa científica). Assistimos ao vídeo de uma Palestra da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, que nos provocou diversas pautas em discussão, sobretudo a luta para recontar a história oculta ou mal contada dos afro-brasileiros e indígenas no Brasil, assim como os desafios para trabalhar a Decolonialidade no contexto escolar brasileiro. **Eu falei sobre os desafios que enfrento para trabalhar temáticas Étnico-raciais nas escolas, como o bloqueio e as represálias com fundamentação racista, por exemplo.** Fernanda nos explicou sobre os termos **colonialismo, colonialidade e decolonialidade** e pudemos aprender mais, o encontro foi muito produtivo nesse sentido de enriquecimento de repertório acadêmico e **também na troca de experiência, vivências e saberes práticos.** (grifos nossos)*

Esse encontro foi um espaço, também, de acolhimento e escuta, no qual foi possível nomear experiências já vivenciadas pelos participantes em seus ambientes de trabalho de acordo com a teoria decolonial. A P05 menciona *o bloqueio e as represálias com fundamentação racista* por trabalhar, dentro das escolas, questões raciais, a colonialidade do saber vai utilizar de diferentes mecanismos de controle da produção de conhecimento a fim de manter aspectos da colonialidade em todo processo de formação do indivíduo. Dessa forma, adota-se uma lente de análise e posturas de negação, omissão, deslegitimação e hierarquização diante das categorias que reforçam desigualdade em relação as que matem o racismo epistêmico como mecanismo social determinante das relações coloniais do saber e do poder no ambiente escolar.

P05 em um processo reflexivo, compartilhou sua luta por modelos de ensino mais justos e igualitários, luta essa considerada por ela “*solitária e opressora*”, visto que por vezes sentiu o incômodo por parte da equipe escolar ao levantar suas pautas. Dentro desse contexto, existiu um movimento de exclusão dessa professora como uma tentativa de silenciar um potencial emancipatório referente ao movimento de resistência. Dentro dessa perspectiva Mignolo (2014) diz que a decoloniadade é:

[...]uma maneira de pensar e de estar no mundo, e não um método para estudar. Pensar decolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. [...] A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar desobedecendo aquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos (Mignolo, 2014, s. p.)

Tenho dito que nem sempre a nossa participação na produção e circularização de conhecimentos outros será um caminho linear e fácil, em determinados lugares será o oposto por completo, no entanto, é responsabilidade de todos a problematização diária, desde as pequenas coisas até as mais absurdas e das produções de conhecimento cultural que estabelece a Europa como centro. Desse modo, é nesse sentido que o pensamento crítico decolonial pode nos auxiliarem a repensar as relações étnico raciais em todo o processo de ensino. Uma segunda participante da pesquisa escreveu em seu diário de bordo uma descrição muito coerente com os caminhos que precisam ser traçados no ensino decolonial: “*Desobedecer aos padrões de metodologia imposto. Contar uma história de pontos de vistas diferentes até que possa subverter a ideia de professorar.*” (P10). Alcançar a sensibilidade, o reconhecimento da importância da temática e o posicionamento político é um processo complexo, as escolas continuam apresentando falhas ao abordar ou a negar as questões étnico raciais, mas ainda

assim é preciso promover movimentos, mesmo que pareçam pequenos de transformação coletiva e individual.

Esses movimentos mesmo dentro de suas complexibilidades podem ser apresentados a partir do respeito ao tempo do processo do outro, lembrando que em todas as fases da educação formal cabe estabelecer esse temática em sala de aula, sob a ótica na qual entende-se que a interculturalidade dentro dos processos de ensino acontece em ações que buscam superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias e sempre objetivando um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico (WALSH, 2010).

Enquanto o ensino for baseado na colonialidade do saber engessa corpos, pensamentos, ações e saberes no intuito de dominar, a interculturalidade e a decolonialidade entende que a busca pela emancipação do saber acontece em práticas de resgatar aquilo que foi banido por fugir da ideia eurocêntrica, reconquistar a liberdade de corpos em sala de aula é um caminho de superação, como mencionado no registro do diário de bordo da participante:

*“A infância não é uma etapa a ser ultrapassada
A liberdade das crianças em sala de aula causa incômodo.
Brincar, brincar e brincar
Brincar aprendendo
Aprender brincando
O corpo é a materialidade da aprendizagem
Aula de arte(s) pintar, desenhar, recortar e colar?
Infância, ser criança, brincante
Brincadeiras africanas, cantigas africanas, danças africanas
Denominar
Descobrir-se negra, pertencer, ter identidade.
Implementação da lei 10.639/03” (P10)*

É inegável a existência e a manutenção da imposição da rigidez direcionada aos corpos no espaço escolar, sendo essa realidade refletida nos diários de bordo e em momentos síncronos do curso com relatos de experiências vividas e compartilhadas por quase todos os participantes. Identificamos uma realidade coletiva que expressa uma constância no ambiente de trabalho na qual a norma é romper com liberdade para movimentar-se, expressar-se artisticamente e utilizar o corpo como instrumento de aprendizagem na busca por dominação e a falsa disciplina.

Essa normatização dos corpos reforça a colonialidade do ser que ao impor a limitação de movimento nos corpos de alunos restringem a subjetividade, corporeidade e a possibilidade de construir conhecimentos a partir de tal. Observamos uma ascendência maior dessa prática em ambientes periféricos, devemos ter como crença e prática que o corpo sempre vai ser o nosso principal aliado ou mecanismo nas lutas insurgentes, diria P10 *“Corpos rígidos. Não podem ser*

sensíveis. Não podem desmecanizar se desautorizados a se movimentar." (diário de bordo) estamos diante da essência do teatro, a ação para transformação, o corpo é a própria ação.

A formação docente se mostrou para nós na prática, sendo essencial nesse processo de sensibilização para a teoria decolonial ser verdadeiramente vivida, percebemos uma reflexão crítica dos educadores, suas práticas e evidenciam novos caminhos para a sala de aula e para o contexto geral da escola, existiu um reconhecimento do teatro como ato que surge como uma ferramenta verdadeira de escrita de novas possibilidades e não somente de resistência, no curso pensamos de forma específica com as lentes do Teatro do Oprimido, método que acende a criticidade e autonomia, ao mesmo tempo que possibilita consciência política de todos os sujeitos, retomando o nosso protagonismo. *"O estudo sobre o Teatro do Oprimido nos possibilitou refletir acerca do quanto nós fomos tolhidos em alguma fase da vida e o quanto isso pode impactar e causar interferências em nosso fazer pedagógico." (Diário de bordo, P08)* sendo a consciência um dos passos iniciais para a transformação e criticidade, reconhecido também na fala *"O encontro tratou especificamente de uma aula sobre o Teatro do Oprimido. Não conhecia o movimento, entendi como relevante, sobretudo pelo momento histórico em que surge... propõe a mudança da realidade pelos procedimentos artísticos propostos." (Diário de bordo, P14).* O Teatro e todas as suas manifestações devem ser, também, sobre rompimento da lógica eurocêntrica, permitindo que todas as identidades e saberes sejam reconhecidos e valorizados a favor da transformação social, que a liberdade comece no corpo porque **"O corpo é a materialidade da aprendizagem."** (Diário de bordo, P10).

É fundamental que as escolas se abram para uma educação que propõe um diálogo entre saberes sem hierarquizá-los, permitindo a construção de uma educação mais inclusiva e isso só é possível ao estabelecer um processo de reorganização de toda a estrutura da educação, mencionado pelo participante *"A ideia de que há um padrão a ser seguido é inatingível e, sobretudo, impossível para o povo preto. De modo que o currículo deve desconstruir a concepção de que há saberes superiores e inferiores, abrindo espaço para a diversidade de saberes." (Diário de bordo, P08).* O apagamento histórico e a imposição de um modelo de ensino que desconsidera a diversidade de saberes evidencia a colonialidade do conhecimento é um desafio que para vencê-lo a nossa luta precisa envolver aspectos materiais, simbólicos e epistêmicos, a própria decoloniada é um projeto em construção, assim como nossa formação política, mas precisamos estar comprometidos com o fim da desumanização e subalternização de corpos, experiências e narrativas sem supremacia e negação assim o *"trabalho pedagógico nesta perspectiva abre novos caminhos de ensino e aprendizagem, conhecimento, valorização de si mesmo e de seu corpo, principalmente o corpo negro." (Diário de bordo, P15)*

O processo formativo levantou debates que buscam revogar e reparar as desigualdades que nasceram e se multiplicam como herança colonial, por mais que estejamos falando de estruturas que formam a sociedade atual, movimentos de imposição, crítica e resistência diária abre caminhos para diversidade e enquanto minimiza os mecanismos e estratégias atuais de poder ocidental. A nossa educação segue atravessada pela colonialidade e a nossa luta pode reinventá-la valorizando o conhecimento não ocidental, latino-americano, indígena e africano com a ampliação das nossas referências, leituras, reflexão, do nosso olhar e das instituições quanto a valorização do que não está imerso na colonialidade.

Por fim, compreendemos que a formação de professores para o ensino decolonial de Teatro precisa ser mediado pela sensibilidade diante das Relações Étnicas e Raciais, existem alguns caminhos para isso, no entanto, sugiro que aconteça guiado pelo afeto, porque ele nos possibilita atenção respeitosa às experiências subjetivas com cuidado, conhecimento, responsabilidade e compromisso com a existência de todos os sujeitos, nada menos do que vem sendo proposto pelo pensamento decolonial.

4.4 Relações étnico-raciais e formação docente: As entrevistas

Ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa e do processo de intervenção, surgiu a necessidade de realizar entrevistas com os professores participantes, principalmente para compreender a contribuição do curso no processo de formação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

A seleção dos participantes foi realizada com base nos seguintes critérios: a) formação em alguma linguagem artística; b) ter feito o curso de formação e as atividades propostas; c) aceite em participar da entrevista. Esses critérios foram estabelecidos para garantir que os entrevistados tivessem experiência direta com a pesquisa. Sendo assim, foram recrutados quatro professores, cuja participação foi considerada fundamental para assegurar uma análise rica e representativa dos dados coletados.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e online, utilizando a plataforma Google Meet. Houve uma preocupação em promover um espaço que garantisse confiança e conforto. Cada entrevista teve duração média de 30 a 40 minutos, tempo suficiente para abordar todas as questões do roteiro sem sobrecarregar os entrevistados, além de garantir flexibilidade de horário de acordo com a necessidade de cada professor. No processo de transcrição das entrevistas, utilizamos uma ferramenta de inteligência artificial.

A realização das entrevistas foi orientada por dois principais objetivos: a) investigar se os participantes conseguiram colocar em prática os ensinamentos adquiridos durante o curso, considerando que o intervalo entre o fim do curso e a realização das entrevistas foi, em média, de três meses; b) avaliar os processos de formação a partir das experiências narradas pelos participantes. O tempo entre o curso e as entrevistas foi ideal para avaliar se mesmo depois do curso os professores conseguiam aplicar os conhecimentos e suas salas de aula, além de facilitar na possível identificação de desafios e facilidades enfrentados em suas práticas.

Essa seção pretende compartilhar informações sobre as experiências dos participantes, suas percepções sobre o curso e os impactos que ele teve em suas práticas pedagógicas, que por sua vez, denuncia se alcançamos os objetivos geral e específicos propostos por essa dissertação, além de ser possível identificar se foi possível adaptar o processo teórico do curso com o contexto e a realidade de cada participante, apontando a relevância da formação continuada na construção profissional e pessoal de cada professor, além de possibilitar repensar e melhorar questões em futuros processos como esse, promovendo uma reflexão crítica e significativa.

Entrevista com P16

O participante P16 é um professor de 28 anos, morador da cidade de Vitória da Conquista, artista-educador formado pela UFBA, campus Salvador, com Licenciatura em Dança e Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Sua trajetória é marcada pelos estudos, pesquisas, atuações e criações nos campos das artes do corpo, incluindo dança, teatro e performance. Atualmente, é professor do ensino básico (Fundamental II) na rede municipal de Vitória da Conquista.

O seu interesse pelo curso surge a partir da intenção em *“Contribuir para a criação de espaços e expressões das identidades e subjetividades das crianças e adolescentes, para um ensino-aprendizagem das artes através de práticas pedagógicas antirracistas, a partir de elaborações políticas, lúdicas e didáticas que atendam às demandas socioeducativas e estruturais.”* além de procurar por um espaço onde fosse possível *“Pesquisar possíveis referências de artistas e obras das diversas linguagens artísticas que refletem em seus trabalhos os temas e questões étnico-raciais, principalmente no Brasil. Identificar e analisar metodologias de ensino da arte que auxiliem nas reflexões, diálogos e discussões que possam servir de exemplo sobre as relações de cor/raça em sala de aula.”* (falas do P16)

Ao refletir sobre o que foi dito acima, reitero que se passaram séculos em que a nossa sociedade foi completamente subjetiva em lógicas da idealização de um “mundo só” e hoje

ainda é difícil desaprender roteiros que colonizam o nosso pensar, o nosso agir e o nosso ser, no entanto, olhar para si e entender que a nossa mente é o primeiro território que precisamos nos dedicar ao ato de descolonizar possibilita os primeiros passos para uma transformação que logo deixa de ser individual e passa a ser coletiva como uma aldeia.

O entrevistado destaca a presença de violências estruturais de viés racial no seu ambiente de trabalho, no entanto, ao refletir sobre como intervir e contribuir com a transformação do espaço ele entende a importância de construir e adaptar estratégias pedagógicas que tornem o ensino sensível às realidades e necessidades de seus alunos requerem e questionam a ausência das relações étnicas no currículo.

Tenho ajudado a fazer os alunos entenderem, mas teve um momento de luta mesmo, tipo situações de racismo que eu tive que dar uma chamada. E aí conversei também trago esses temas na didática, na metodologia para poder levar. E os próprios alunos indicam/pedem, seja através da sua religião. Por exemplo, tem uma turma de 8º ano que é muito difícil, mas a partir das suas próprias vivências, eles mesmos pedem por esses assuntos, isso é legal e constrói a aula de maneira fluida. Então consigo readaptar ao meu assunto. Eu tô na escola que tipo assim. É impressionante a consciência. É muito potente ver assim essa consciência. (entrevista P16)

Nem sempre a decolonialidade vai acontecer a partir da nova invenção da roda, os mecanismos de equidade racial estão, também, nas pequenas escolhas diárias, inclusive no ambiente escolar, reconhecer a historicidade, o coletivo e termos que envolvem os sujeitos e como o todo os atravessam porque a escravidão já deixou uma marca indelével que ainda hoje questiona a humanização e o pertencimento de corpos outros e a socialização desses fatos precisam acontecer nas escolas entre resistências e ressignificações. O P16 dá luz à urgência de construir práticas pedagógicas críticas, reflexivas e que fecundam dos múltiplos sujeitos fugindo, assim, do empobrecimento do sentido da prática educativa. Esses outros, em suas particularidades e multiplicidade, reverte as práticas em seu espaço natural de possibilidade “*uma das coisas que eu pensei muito logo eu entrei na escola, é que às vezes não é o que a gente como professor tá falando, às vezes é sobre o que os estudantes já têm, e às vezes eles e o professor não tem nem consciência disso. É preciso aí de um cuidado pedagógico, do zelo com o outro*”

Durante a entrevista, P16 pontuou algumas questões como a dificuldade do professor que estar em aula conseguir participar integralmente de atividades e formações continuadas, além disso avaliou o processo que participou da seguinte maneira:

Eu queria agradecer primeiramente pela oportunidade, por tudo que a gente se propôs a fazer no caso. Você na sua formação propõe esse curso esse aí vai ajudar a formar

*professor. criar outras reflexões que fazem parte da nossa vida pessoal e dos nossos objetivos, elas fazem parte de toda essa estrutura que a gente faz parte também que a gente luta para poder me dar ela. Às vezes a gente não percebe, mas o quanto que esses seus objetivos pessoais o seu objetivo profissional gerou e gera de reflexão que ajudou tanto porque imagine antes de assumir uma disciplina que mesmo que nos meus pensamentos diários pessoais achava que poderia que eu conseguiria fazer isso mais a gente sabe que não é bem assim também. avaliando o processo em três palavras: **Oportunidade**. Mas o que eu posso dizer? Além dessas assim sobrepõe, eu acho que também tá pulsando muito forte **Criatividade**. De atividades tempos também. e eu acho que **Afetos afetuoso** também. Você também é muito doce, muito carismática, muito simpática e consegue colocar isso bem no seu trabalho de uma forma que que não é aquilo tipo aquela pessoa que atrapalha né? Eu acho que aquela pessoa que ajuda a gente como profissional. (entrevista P16, grifos nossos)*

Não só a minha trajetória como as de P16 e de outros professores participantes da pesquisa reforçam a necessidade de contribuir para que espaços formativos sejam locais que discutam identidade, equidade, respeito, representatividade e a luta por políticas públicas que garantam recursos necessários para o ensino decolonial que salienta a importância de se desvelar os processos de construção estabelecidos pela visão de um mundo só. É inevitável não assumir a complexidade de agir em todos os aspectos sociais de maneira que afirma o reconhecimento de todos os sujeitos sociais, especialmente dos que têm sido negados e invisibilizados, no entanto, é inadiável a importância de assumirmos o compromisso em trabalhar pelo desenvolvimento de uma educação intercultural e decolonial.

Afeto, criatividade e oportunidade foram as palavras que P16 utilizou para definir a nossa trajetória ao longo do processo formativo, desde então tenho refletido sobre a construção e a mediação dessa formação, acredito que essas três palavras definem a condução das aulas, o processo de ensino não precisa ser cruel para que seja de fato decolonial é preciso reconhecer a importância de todos para a construção de um caminho melhor para caminhar e que isso aconteça de forma afetuosa e gentil. Espaços formadores fazem parte do processo de humanização e socialização; sendo assim, exercem um papel gigantesco na prática de nossas experiências, das nossas histórias, de tudo que nos atravessa e somos tudo aquilo que nos atravessa em algum momento da vida.

Entrevista com P10

A participante 10 em sua entrevista compartilhou sua trajetória, sua identidade racial e os desafios enfrentados ao trabalhar temas étnico-raciais na educação sendo professora de artes no município de Vitória da Conquista compreendendo como sua formação e experiências profissionais e pessoais influenciam na prática pedagógica na primeira sala de aula que ela

assume, além de avaliar as contribuições do curso de formação para suas mediações em sala de aula.

P10 é uma mulher de 41 anos, formada em licenciatura em Teatro, que se autodeclara como parda, atualmente mora em Vitória da Conquista, município onde é efetiva como professora de Artes. Ela leciona nos anos finais do ensino fundamental em uma escola de zona rural e buscou o curso no intuito de *“aprender mais sobre práticas artístico-pedagógicas que traga as questões étnico-raciais para poder mediar com minhas/meus alunos, visto que na escola que leciono as/os estudantes não têm muita vivência com esse tema”* (questionário). Relatou também que seu interesse pela temática acontece a partir da dimensão da dificuldade em abordar temáticas raciais durante seu estágio na graduação.

Ao compartilhar sobre como se formaram suas experiências com a temática, ela identifica que a abordagem das relações étnico-raciais foi limitada, sendo mais presente com professores do curso de Dança, por exemplo, do que no curso de Teatro, ambas licenciaturas oferecidas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié, onde a participante se graduou: *“Mas na maioria das outras disciplinas não. A gente talvez pelo curso de Dança, né? A gente teve mais aproximação com o tema do que pelas disciplinas de Teatro.”* (entrevista). Dessa forma, ao ingressar no processo de mediar o ensino na sala de aula, percebeu os desafios de trabalhar a cultura negra, especialmente devido à falta de implementação prática da Lei 10.639/2003: *“Embora a lei 10.639 tenha sido implementada no Brasil em 2003, na teoria na prática isso não acontece, né? Porque são várias questões que me impossibilitam.”* (entrevista).

Durante toda a construção desta dissertação, eu como mulher, preta, educadora, artista e mãe de uma menina negra em idade escolar, venho me questionada sobre o que P10 menciona acima, como apesar da obrigatoriedade estipulada por lei, essa temática continua sendo expurgada do interior do currículo praticado nas escolas.

A participante mostra durante a entrevista uma preocupação específica com um aspecto relevante, a necessidade de construir estratégias cuidadosas para abordar o tema, sem que os professores sejam penalizados, já que existem centenas de situações como essas acontecendo por eles por conta da suas iniciativas em construir espaços de debates para a colonialidade e continua ao dizer que vem adotando uma postura progressiva: *“Embora eu saiba a importância de tratar do tema das questões raciais durante o ano todo eu também entendo que eu tenho que devagar.”* A docente o samba, a capoeira e textos literários para envolver os alunos e trabalhar com as relações étnico-raciais: *“Eu utilizei textos de Conceição Evaristo, uma poesia dela e um*

texto de Jarid Arraes" na sala de aula após a produção de um plano de aula durante o curso de formação.

Considero que uma das bases da medição de um ensino decolonial em sala de aula é a dinâmica da reflexão interna que gera a reflexão coletiva; às vezes, essa ordem se altera, no entanto, ainda assim chegamos nos mesmos objetivos por caminhos diferentes, construir propostas capazes de curar o que já está ferido. A construção de práticas pedagógicas interculturalmente orientadas é um desafio, mas estratégias que utilizem o diálogo, o afeto, respeitem os diferentes conhecimentos podem auxiliar nesse processo.

P10 dividiu conosco durante a entrevista que ao trazer temas ligados à cultura negra e ao racismo religioso durante um estágio da graduação, enfrentou resistência e racismo da gestão da escola, que era composta majoritariamente por evangélicos:

No último estágio que aconteceu eu e minha colega nós fomos fazer numa escola do ensino médio. Nós construímos os planos de aula para as questões dos alunos e as questões das referências das pessoas negras, né? na comunidade brasileira e nacional. A gente trouxe porque entendemos que a religião também é um elemento cultural. E aí trouxemos racismo religioso tanto por parte de alguns alunos quanto por parte da gestão escolar, que era toda evangélica. Nós sofremos várias coisas assim. (entrevista)

O relato desta professora é a prática do que a teoria construída por Quijano denuncia, onde a colonialidade do poder estrutura a sociedade por meio de hierarquias raciais e culturais herdadas do colonialismo. No caso aqui relatado, isso se manifesta na resistência da gestão escolar diante da abordagem de temas afro-brasileiros, um poder institucional alinhado com os princípios eurocêntricos que marginalizam e excluem o que não vem do norte global. Houve uma imposição de uma única visão religiosa que se coloca no direito de banir a discussão de outros saberes das religiosidades, o que contribui para a reprodução de uma lógica de dominação colonial.

Existe um monopólio do saber que para se manter exclui, desqualifica e gera um apagamento que torna difícil a existência de práticas pedagógicas decoloniais. Esse processo faz com que discursos racistas, hierárquicos e excludentes se reproduzam e se multipliquem, autorizando e legitimando a colonialidade do ser para que opere ao longo das gerações, internalizando e perpetuando o epistemicídio.

P10 tem empregado estratégias de aproximação pessoal com tema "*Falar a partir das minhas vivências com os alunos, né tanto na questão do Samba de rock que é uma atividade lucrativa a questão da capoeira falar sobre racismo às vezes Dando um exemplo de situações*

que acontecem na própria sala de aula porque a maioria dos Estudantes São negros racistas então." (entrevista)

O desrespeito e o racismo criminoso que atravessaram P10 durante seu estágio no município de Jequié infelizmente não é incomum, conforme já sinalizaram pesquisas como a de Santos (2018).

As narrativas dessa professora reverberam como a colonialidade do poder, do saber e do ser organizam cotidianamente as estruturas educacionais no nosso país. Existe nas suas vivências, tanto durante os encontros de formação quanto na entrevista, um processo de resistência grandioso, apesar das dificuldades, reflete a necessidade urgente de uma educação decolonial e constrói bloquinho por bloquinho de um caminho que enfrenta a marginalização dos conhecimentos vindos do Sul global e garante espaços de afirmação identitária para estudantes negros.

A sua entrevista nos permite refletir sobre como a escola é o lugar ideal para travar lutas pela dignidade, pela liberdade e por uma educação verdadeiramente decolonial, uma educação que exige não apenas mudanças curriculares, mas também uma transformação estrutural que permita que epistemologias outras sejam reconhecidas também como centrais nos processos educativos que abandone e supere contextos de dominação, exploração, hierarquização de conhecimentos, povos e culturas.

Por fim, questionei sobre como foi a vivência do curso e ela descreveu como *“bem dinâmico e assim com a linguagem clara, com a linguagem objetiva, né? A gente teve liberdade.”* Essa forma de avaliar o curso se repetiu entre os participantes durante o curso e até nos diários de bordo.

Entrevista com P06

Esta entrevista foi realizada com um professor de Artes do município de Ipiaú, com 36 anos de idade, em processo final da graduação em licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e com cerca de 15 anos de experiência em sala de aula. P06 assim se apresentou: *“Sou um homem preto, homossexual e artista, umbandista também, acho importante falar.”*

Quando questionado sobre sua trajetória acadêmica e como ela influenciou na construção de suas referências teóricas sobre a temática aqui em questão, ele nos disse que teve contato com disciplinas que abordavam relações étnico-raciais, porém, esse contato por mais importante que sejam, não foram suficientes para abarcar toda a complexidade do tema: *“O*

suficiente não, mas foi necessário porque é um tema muito amplo. [...] As disciplinas não dão conta de abordar tudo, mas são um norte para que a gente possa descobrir a diversidade que existe." Por fim, enfatiza a importância de processos de formação continuada e a busca por conhecimento de formas independentes.

No que tange à formação de professores, a literatura sobre o tema já vem sinalizando que as abordagens realizadas nos currículos sobre as relações étnico-raciais são insuficientes para a discussão da complexidade. Por isso mesmo a relevância de cursos de formação continuada. Esses cursos devem considerar também as condições para que seja possível a participação de todos os profissionais que ocupam equipes pedagógicas nesses encontros sem uma sobrecarga que prejudique os resultados desses momentos e que busquem articular a realidade com pedagogias voltadas à desconstrução do racismo existente nas escolas. Esse professor levanta durante a entrevista um outro ponto importante para essa discussão: ele trabalha atualmente com dois grupos distintos de alunos, sendo o primeiro grupo composto por alunos de uma determinada escola particular e um outro grupo de alunos em vulnerabilidade social atendidos pelo CRAS do município. *"Trabalhar com esses temas dentro de escola particular, a gente enfrenta algumas dificuldades, algumas barreiras. Por conta que dentro da escola particular a maioria do público são pessoas brancas e ricas e que ainda veem esses temas como lugar mesmo do turismo."* Mesmo com essas dificuldades fortemente demarcadas no território das escolas particulares, o professor nos conta que continua fazendo pequenos movimentos que pode até passar despercebidos, mas com estratégia e sutileza não deixam de alcançar objetivos diários: *"Dentro das possibilidades, eu tento introduzir essas discussões pelo menos com alguns alunos ou na sala de aula."* Já no segundo grupo de alunos o cenário apresentado pelo professor é outro: *"No CRAS é mais fácil a gente trabalhar essa temática porque são crianças em um espaço público e não tem tanta resistência. [...] Alguns alunos pediram: 'Tio, a gente vai falar o quê sobre consciência negra?'"*

O P06 dividiu conosco que o resultado do projeto no qual os seus alunos pediram determinados temas foi uma peça teatral criada pelos próprios estudantes que abordou e desmistificou alguns estereótipos sobre a África e passaram a enxergar o continente como um espaço de riqueza cultural e histórica para além do processo de escravização: *"Depois disso, eles criaram um texto teatral baseado no que entenderam e deram um show, porque trouxeram personagens com nomes africanos."*

Na narrativa de P06 sobre a dificuldade do trabalho com as relações étnico-raciais na escola privada percebemos o reflexo da colonialidade do saber por meio da resistência de algumas escolas em abordar o conteúdo referente à população afro-brasileira no currículo

escolar. A narrativa do professor também evidencia sua preocupação em trabalhar contra a colonialidade do ser ao manifestar a representatividade de diferentes formas de ser e estar no mundo a partir de suas aulas: “Eu ajudo meus alunos nesse lugar de autoimagem, de autoafirmação”. o que nos faz lembrar que além de falar de antirracismo é preciso praticar em todas as suas possibilidades,

Esse mesmo docente compartilhou uma experiência pessoal acerca do cabelo como espaço de representação identitária:

Eu deixei meu cabelo crescer mesmo de me reconhecer com uma pessoa negra lá na universidade. Eu era um homem preto de cabelo crespo e ele (o aluno) tinha essa afirmação. Eu comecei a deixar o cabelo crescer por questão estética mesmo, mas eu encontrei muita dificuldade de aceitação social e eu voltei pra esse lugar de cortar porque eu não me sentia incluso até medo de não conseguir emprego. Hoje é que eu tenho esse entendimento e, os meus alunos já se identificam comigo. Porque quando eu corto o cabelo eles me reclamam. Eu tive um aluno também que ele era um menino preto retinto de cabelo crespo e que ele falava que não queria cortar o cabelo. A mãe falou para mim que ele falava: ‘Não, eu tenho meu cabelo porque é parecido contigo, professor’. Então desta forma, eu ajudo meus alunos nesse lugar de autoimagem, né? De autoafirmação.

A narrativa de P06 nos mostra na prática a importância da representatividade do professor negro que impacta diretamente a autoestima e a identidade dos alunos . O docente apresenta possibilidades da criação de uma educação outra e de como micro ações cotidianas impactam diretamente o processo formativo dos estudantes.

Ao descrever e avaliar a experiência da sua participação no curso de formação, o professor a definiu com 3 palavras "*resistência, consciência e educação*" palavras que sintetizam bem a luta por uma educação antirracista.

Entrevista com P12

O participante da pesquisa tem 30 anos, homem negro, atuou como professor por um período, atualmente trabalha com a educação não formal dentro de projetos no seu município, em oficinas de hip hop por exemplo “ *eu trabalho também dentro do audiovisual hoje, mas isso, mas na minha função de técnico*”. Tem formação em BI em Artes pela UFSB e com especialização em pedagogia das Artes.

Ao refletir sobre o processo de formação durante a graduação, P12 consegue identificar uma abordagem diferenciada. Segundo ele, o trato das relações étnico-raciais não se apresentou apenas em disciplinas específicas, as discussões estavam presentes em toda o currículo, além de projetos de extensão e afins: “*A grade (sic) da UFSB é bem centrada em ameríndios, então*

durante a formação tivemos muitos pesquisadores abordando essas questões". Conseguimos observar que existe um movimento considerável na educação superior de tentar se atentar aos currículos que desafiam a colonialidade do saber, reconhecendo outras formas de conhecimento como legítimas.

Por mais que o entrevistado tenha tido contato com essa abordagem durante toda a graduação, quando ele ingressa na realidade da educação básica como professor não deixa de se deparar com as dificuldades e desafios semelhantes ao que foi narrado em outras entrevistas: *"Em algumas escolas era mais difícil porque a grade (sic) não permitia, era muito engessado"*.

Ao trabalhar com projetos de arte-educação, o participante divide conosco o surgimento da sua preocupação em levar mais do que já havia se proposto: *"Trabalhei em um centro comunitário onde a maioria dos jovens era negra e havia muito racismo. Então tentávamos abordar essas questões e trazer reflexões sobre colorismo e identidade"* esse trecho da entrevista sinaliza para a necessidade de *traçarmos* estratégias em reconhecer quais são as epistemologias que as diferentes realidades de sujeitos diversos demandam.

A entrevista de P12 reflete outro aspecto importante para ser mencionando, a luta pela liberdade que encontramos quando encontramos diferentes traços da nossa identidade que nos completam e esse processo acontece em variados espaços, em especial no espaço educacional, ele diz: *"Minha avó era indígena, minha mãe também tem essa origem, mas isso não era abordado na família. Só na universidade comecei a buscar essa identidade"*. Aqui podemos apontar sobre como a colonialidade do ser e do saber atuam, principalmente com o silenciamento da nossa história, seja ela coletiva ou individual e de nossa ancestralidade.

A avaliação do participante em relação ao processo formativo decolonial que oferecemos foi considerada positiva, destacando as trocas de experiências, os textos e os debates foram fundamentais para a sua compreensão da temática. Ele mencionou a importância dos autores utilizados e a dinâmica estabelecida para as discussões, permitindo uma fácil compreensão. Além disso, ressaltou que cada contexto educacional traz desafios diferentes e que isso faz com processo como esse sejam validados dentro da sua importância, além de ser urgente um olhar cuidadoso sobre as diferentes possibilidades e realidades no contexto brasileiro. Também foi mencionado que apesar de não ser muito adepto do ensino online, a experiência não deixou de ser válida e importante para seu processo de crescimento como professor, artista e pessoa. As 03 palavras empregadas por P12 para avaliar o curso foram: **troca, compartilhamento e ancestralidade.**

ALGUMAS DISCUSSÕES PARA CONCLUSÕES INTERMINÁVEIS

Parafraseando o patrono da educação brasileira Paulo Freire, a alegria não chega somente no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. Considerando esses elementos, esta dissertação é sobre o caminhar, é sobre antes de chegar ter a condição de poder, construir o caminho porque só é possível chegar nas numeradas bonitezas construindo o caminho. O ensino para caminhos decoloniais é coletivo para que em algum momento seja individual e só assim se transforma cotidianamente para sempre.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições de uma pesquisa-formação contínua envolvendo as relações étnico-raciais para o desenvolvimento de práticas de descolonização do conhecimento e indícios de interculturalidade crítica no ensino de Teatro na escola. A pesquisa foi conduzida por meio de pesquisa-formação na cibercultura a partir da perspectiva de Marie Christine Josso (2004) e Edmea Santos. O aporte teórico empregado nesta pesquisa são os estudos decoloniais e a interculturalidade crítica, possibilitando uma visão aprofundada de problemas e possibilidades dentro da formação de professores, das relações étnico-raciais, da colonialidade e do ensino de Artes na atualidade e no contexto histórico.

Os resultados demonstraram que o processo formativo para professores realizado no ano de 2024 em 6 encontros de forma online como proposto nesta investigação foi importante na construção não só de possibilidades decoloniais, antirracistas e intercultural de metodológicas, práticas e teóricas para a sala de aula. Ao caminhar com os encontros, as atividades propostas, discussões, contato com pesquisas relacionadas ao tema e com a possibilidade de teorizar conceito e episódios conflituosos em sala de aula nos direcionou ao letramento racial, tal como nos propõe Ferreira (2015). Esse processo aconteceu como forma de alcançar a formação política necessária para compreensão das influências escravocratas e coloniais na contemporaneidade e nas relações estabelecidas na humanidade.

O letramento racial crítico é a ação dos professores refletirem diferentes questões raciais a partir dos próprios contextos existentes em suas salas de aulas e é justamente essa reflexão que possibilita transformação, a construção de consciência racial, aguce a percepção para enxergar as ausências estabelecidas nesses espaços, questione as normas e reconheça o nosso protagonismo na história da humanidade. A partir dos relatos das entrevistas aqui analisadas, identificamos que passos em direção a tudo isso foram dados, o que evidencia a contribuição da pesquisa-formação.

Além disso, observou-se que os caminhos para a implementação da Lei 10.639/03 atualmente são mais favoráveis. Podemos destacar como responsáveis por isso o movimento negro, que atua como educador, tal como proposto por Gomes (2017) e constrói diferentes saberes para o trato com as relações raciais. Conseguimos identificar também a ampliação na oferta de cursos de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais. É fundamental, contudo, cada vez mais a luta por espaços de formação continuada no espaço da escola a fim de instrumentalizar os docentes para a abordagem da temática em suas práticas curriculares.

Falar sobre as relações étnico-raciais ainda demanda um processo de modificação das mentalidades, principalmente em um país como o nosso em que o racismo organiza a vida social e o conhecimento sobre as populações negras ainda são desconsiderados nas escolas, mesmo após os 22 anos de aprovação da Lei 10639/03. Com base nas entrevistas e relatos apresentados na pesquisa, percebemos que a colonialidade do saber ainda está presente no interior da escola ao privilegiar determinados conhecimentos e desconsiderar outros, particularmente os da população negra, quilombola, ribeirinha, indígena.

Esses achados estão em consonância com os estudos decoloniais e a interculturalidade crítica realizados no Brasil em diferentes programas de pós-graduação e que têm sinalizado para a importância de desenvolvimento de uma educação outra (Candau, 2016). Com nossa pesquisa podemos afirmar que por mais que a pesquisa formação se manifeste no ensino de Teatro como em processos semelhantes ocorridos em outras licenciaturas, a sensibilidade genuína no atribuir a transmissão de uma série de conhecimentos que são atravessados pelas políticas de reconhecimento da diversidade, de valorização das diferenças, saberes e do enfrentamento do racismo se destaca como em nenhuma outra. Existentes sensibilidades/conhecimentos que só são alcançadas pela arte.

Tratar de práticas de ensino decoloniais e interculturalmente orientadas no processo de formação continuada de professores é uma tarefa difícil, mas urgente na contemporaneidade. A decoloniada só é efetiva quando capaz de conectar pessoas de diferentes contextos e níveis de conhecimento com a temática, ampliar essa compreensão e, com isso, possibilitar a adesão às lutas contra as desigualdades raciais, com perspectivas de um ensino transgressor que reconheça a educação como prática da liberdade, tal como propôs Hooks (2016).

Apesar das contribuições do estudo, algumas limitações devem ser reconhecidas, entre elas, destaca-se a ausência de discussões mais profundas para as particularidades indígenas e quilombolas, embora essa pesquisa tenha abordado a temática em alguns momentos, reconhecemos que esses aspectos deveriam ter sido explorados com outra profundidade.

Atribuímos esse fato às limitações relacionadas com o tempo e exigiu que acontecessem alguns recortes metodológicos. O processo formativo precisava se adequar à realidade dos professores inscritos. No entanto, a importância dessas discussões é inegável, sendo uma das prioridades para futuras pesquisas. Não poderíamos nos propor debater o assunto, nesse momento, podendo não promover uma compreensão considerada mais completa e uma verdadeira contribuição com os avanços desse conhecimento. Além disso, questões que envolvem o ciberespaço devem ser melhor organizadas para experiências futuras.

A pesquisa oferece contribuições tanto teóricas quanto práticas. Do ponto de vista acadêmico, amplia a compreensão sobre decolonialidade e interculturalidade crítica no ensino de Teatro. No contexto prático, que podem compreender com uma maior facilidade e criticidade as relações de dominação direta, política, social e cultural no ambiente escolar para que ações de contorno, reparação, e atuar metodologicamente com práticas para desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos colonizados há séculos.

Diante das limitações apresentadas, estudos futuros poderiam explorar, por meio do Teatro, diferentes possibilidades para a abordagem das relações étnico-raciais por meio de jogos, produção teatral, dentre outros, ampliando a construção e mediação de modelos de resistência à lógica da modernidade/colonialidade. Para Júlio Tavares (2020), quando alcançamos um letramento racial tornamos possíveis pedagogias libertadoras rompendo a dominação, nós temos que interromper as blindagens cognitivas que foram promovidas por um letramento colonial e promover o letramento racial libertário emancipador que manuseia conhecimentos.

Dessa forma, este estudo contribuiu para a compreensão das Relações Étnicas, Colonialidade, Interculturalidade Crítica e processos formativos, ao demonstrar que a formação para o ensino decolonial de Teatro continua sendo um projeto teórico e político ousado e desafiador.

Despeço-me com uma ressignificação pessoal e um amadurecimento dos meus saberes alcançados de forma muito bonita durante os 2 anos que me dediquei por inteiro à execução deste trabalho; essa ressignificação não acontece apenas no contexto teórico, diria que se estabelece também em um contexto de humanização. O meu compromisso diário como educadora, artista, mulher preta e mãe é me dedicar a ações para superar a modernidade a partir de limites epistemológicos que foram e são impostos cotidianamente ao trabalho pedagógico no interior da escola. Além disso, ainda é importante apostar na formação continuada dos professores como possibilidade da produção de práticas pedagógicas interculturalmente orientadas.

Finalizo, então, com Conceição Evaristo da mesma forma que comecei:

*Da conjuração dos versos
— nossos poemas conjuram e gritam —
O silêncio mordido
rebela e revela
nossos ais
e são tantos os gritos
que a alva cidade,
de seu imerecido sono,
desperta em pesadelos.
E pedimos
que as balas perdidas
percam o nosso rumo
e não façam do corpo nosso,
os nossos filhos, o alvo.
O silêncio mordido,
antes o pão triturado
de nossos desejos,
avoluma, avoluma
e a massa ganha por inteiro
o espaço antes comedido
pela ordem.
E não há mais
quem morda a nossa língua
o nosso verbo solto
conjugou antes
o tempo de todas as dores.
E o silêncio escapou
ferindo a ordenança
e hoje o anverso
da mudez é a nudez
do nosso gritante verso
que se quer livre.*

(Poemas da Recordação e Outros Movimentos, 2017)

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Edileia de C. S. **Tornar-se uma escola quilombola: caminhos e descaminhos de uma experiência no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. Tradução de D. Bottman e F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARSLAN, Luciana M.; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thompson, 2006.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes de política e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados**, São Paulo, 2012.
- BARBOSA, A. M. T. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, A. M. T. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, A. M. T.; COUTINHO, R. G. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, A. M. T.; COUTINHO, R. G. **Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRITO, Nicelma J. C. **Formação de professores e relações étnico-raciais**: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BRITO, Rafael C. de. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências**: uma pesquisa-formação com estudantes de pedagogia. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2022.

BRITO, Rafael C. de; EUGÊNIO, Benedito G. O ensino de ciências e as relações étnico-raciais em dissertações e teses (2009-2021): entre ausências e emergências. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 11, n. 1, p. e23028, 2023.

CAMPOS, Elane S. **Formação docente e relações étnico raciais na educação**: reflexões sobre identidade afrodescendente dos alunos da faculdade Zumbi dos Palmares. 2016. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez, 2011.

CARDOSO, Wilson Junior. **A interculturalidade no ensino de artes visuais do Colégio Pedro II**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CARNEIRO, Aparecida S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

CASTELINI, Alessandra L. de O. **A formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais no município de Pitanga/PR**: percursos da Lei 10.639/03. 2016. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá do capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- COSTA, A.R. **A escolarização do corpus negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma escola pública do Distrito Federal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- COSTA, Livia Weyl. **“Como uma cura desses vazios”**: O ensino de artes na perspectiva do letramento étnico-racial: um olhar a partir da atuação de professores(as) de Artes na cidade de Belém/PA. 2022. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
- CRUVINEL, Tiago; SILVEIRA, Túlio Fernandes. Docentes com licenciatura em teatro na Educação Básica: dados quantitativos de 2022 das escolas públicas no Brasil. **Revista Sala Preta**, v. 22, n. 2, p. 6-29, 2023.
- DA SILVA, Nádia Maria Cardoso. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. 1.], v. 3, n. 3, p. 233–257, 2018.
- DIAS, Alder; ABREU, Waldir F. de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51–73, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2003.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FERNANDES, Elder B. F.; EUGÊNIO, Benedito G.; WEINSTEIN, Mary. Formação docente e relações étnico-raciais: narrativas de professoras do ensino fundamental. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v.4, n.9, p. 167-171, maio-ago. 2019.
- FERREIRA, Aparecida de J. Letramento Racial Crítico, Livro Didático e Interseccionalidade, **Uniletras**, Ponta Grossa V. 41, n.1, p. 123-127, 2019.
- FERNANDES, Semíramis de M. **Formação continuada de professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais**. 2018. Dissertação (Dissertação Artes Visuais). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

- FERREIRA, Mário C. A. **Ensinando História**: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.
- FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni. **Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021
- FINGER, A.M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- FORQUIN, J.-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GOMES, Adriana B.S. **Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.
- GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, Belo Horizonte, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr., 2012.
- GOMES, Nilma L.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

- IVAZAKI, Ana C. D. **Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEITE, Gabrielle M.S. **A valorização do patrimônio estético de raiz africana na sala de aula: contribuições do acervo do Museu Afro Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- LEME, Mariana S. **Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens das relações étnico-raciais na escola : as culturas indígenas e seus contextos urbanos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- MACEDO, Roberto S. **Pesquisa Formação/ Formação-Pesquisa**. Saberes e Heurística Formacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- MACEDO, Roberto S; MACEDO DE SÁ, Silvia M. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretercimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n 1, 2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, núm. 9, julio-diciembre, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.
- MELO, Susy Cleia L. **A arte na elaboração de sequências didáticas para aulas de História de alunos dos anos finais de ensino fundamental na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.
- MENDONÇA, Celida S. Teatro na escola pública: um direito. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, v. 19, n. 35, p. 8-24, 2015.

- MIGNOLO, W. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. **Revista IHU**, São Leopoldo, jul. 2014.
- MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIRANDA, Vanessa R. E. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- MOUJÁN, Inés F.; CARVALHO, Elson S. S.; JÚNIOR, Dernival V. R. (Orgs.). **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Palmas: EDUFT, 2020.
- MOURA, Eduardo Júnio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- NASCIMENTO, C.R. **Conteúdos étnico-raciais e ensino de arte na rede municipal de Uberlândia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- NASCIMENTO, Emerson O. do. Colonialidade, modernidade e decolonialidade: da naturalização da guerra à violência sistêmica. **Intellèctus**, v. XX, n. 1, p. 54-73, 2021
- NOVAIS, Karina B. **Educação étnico-racial no ensino de Artes Visuais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- NOVAIS, Karyna B. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- OLIVEIRA, A. M. DE; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol.10, n.22, p. xxx, 2017.

- OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PIRES, Dickson D. **Por uma pedagogia dos corpos negros: o Grupo Terracotta e o**
- PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano. **GEOgraphia**, v. 8, n. 16, 2010.
- projeto dançando a nossa cor no contexto da arte-educação em Uberlândia . 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.
- QUIJANO, A. Prólogo. In: MARIÁTEGUI, J. C. **Textos basicos de José Carlos Mariátegui** (Seleção, prólogo e notas introdutórias de Aníbal Quijano). Lima-México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- QUIJANO, A.; GUTIÉRREZ, G.; LÓPEZ, S. Mariátegui contra la expropiación de la utopia. **Cuestion De Estado**, Lima, ano 2, n.8-9, p.37-51, 1994.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2011.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.118-142.
- RAMOS, Anália Cristina Pereira. **A educação para as relações étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista: dez anos após a institucionalização da Lei 10.639/03**. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.
- REIS, Monique P.A. **A formação de professores/as de Arte em educação para as relações étnico-raciais** : interrogando os currículos de licenciatura em teatro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

- ROCHA, Anna C. de C. **(Re)Pensando uma formação antirracista para o século XXI: desafios e possibilidades para docentes do Ensino Médio.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.
- RODRIGUES, Marcelino E. **Sensibilidades decoloniais da afrodescendência: conflitos e desestabilizações em práticas antirracistas no ensino de arte.** 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- ROSSETO, Robson; MENEGAZ, Wellington (Orgs.). **Pedagogia das Artes Cênicas: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos.** Série Encontros, v. 6. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P.(Orgs.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Deise L. J. **Identidades religiosas: subjetividades em conflitos na formação de professores.** 267f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.
- SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na Cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.
- SANTOS, José C. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019. Dissertação(Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.
- SILVA, A.S. **Ensino de arte na educação de jovens, adultos e idosos: um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- SEABRA, A.O.C. **Leitura e formação do leitor: a recepção da Literatura Afro-brasileira no Ensino Fundamental.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015.
- SILVA, Maria J. **Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interraciais .** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.
- SILVA, Mário R. **Educação indígena: construções dialógicas entre os saberes tradicionais e conhecimentos científicos no Campus Avançado do Oiapoque.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.
- SOARES, Carmela C. **Teatro e Educação na Escola Pública: uma situação de jogo.** In: TAVARES, Renan. (Org.). **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro.** São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.

- SOUZA, A. L. **Abordagens de ensino-aprendizagem em Dança interculturalmente orientadas**: educação das relações étnico-raciais em processos educativos no curso técnico em dança do Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologia – CICALT. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- SOUZA, Adrise F. **Escrevivências em arte-educação e direitos humanos**: um diário de cacos como narrativa autobiográfica. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir. Alter/nativas. E-Book, 2017.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Ponencia preparada para el **XII Congreso da Association pour La Recherche Interculturelle** (ARIC), Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Quito: Qurétaro, 2014.
- WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones atinoamericanas. Quito: Ed. Abya-Yala, 2005.
- XAVIER DE PAULA, Benjamin. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

- **QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**
- PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Fernanda Lima Ferreira
- ORIENTADOR/ORIENTANDO: Benedito Gonçalves Eugênio

- **QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**

<ul style="list-style-type: none"> • TÍTULO DA PESQUISA: Formação Continuada De Professores: Uma Pesquisa-Formação Para Um Ensino Das Artes Promovendo A Educação Das Relações Étnicas Raciais No Ensino Fundamental II
<ul style="list-style-type: none"> • PORQUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): A presente Pesquisa apresenta relevância social e acadêmica visando contribuir diretamente com o campo de formação continuada de professores que lecionam a componente curricular artes para um ensino de relações étnico raciais mais efetivos. A pesquisa visa coletar e analisar dados que acarretem a compreensão das contribuições de uma pesquisa-formação sobre as relações étnico-raciais, em uma perspectiva decolonial. Almeja-se possibilitar aos docentes de Artes um aporte teórico e prático para que trabalhem com essa temática no seu cotidiano curricular.
<ul style="list-style-type: none"> • PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): Estamos fazendo essa pesquisa para analisar saberes articulados pelo movimento negro que promovem a descolonização do conhecimento e do saber; Identificar possibilidades para um ensino de artes antirracista, intercultural e decolonial na prática das Relações Étnico-Raciais no processo de formação de professores efetivamente plural e compreender como pode ser contextualizado as relações étnicas raciais, às

práticas sociais e ao ato de ensinar-aprender dentro do processo de formação continuada de professores de Artes;

• **O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Sequências didáticas de formação para professores de artes para o ensino das relações étnico raciais

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa acontecerá de forma remota a partir da plataforma Meet, com encontros semanais no primeiro semestre do ano de 2024

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

2 horas

• **HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Este estudo caracteriza-se por oferecer riscos mínimos aos participantes da pesquisa, como desconforto ou constrangimento. Entende-se que os estudos serão suspensos com a garantia da livre desistência por parte dos participantes e livre recusa em responder as perguntas de propostas. Assumimos a responsabilidade de intervir buscando minimizar os riscos, se mesmo assim acontecer, tomaremos as providências para resolver.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

É válido garantir ao participante o direito de excluir trechos uma vez coletados quando o participante detectar que se trata de informações sensíveis, que geram exposição ou constrangimento.

• **O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os benefícios da pesquisa podem ser diretos, visto que estamos falando de uma pesquisa formação que promoverá uma sequência didática para o processo de professores de artes, corroborando com o aperfeiçoamento de práticas, pedagogias e habilidades que busquem evidenciar a urgência de repensar as práticas escolares e descolonizar ações, currículos, conteúdos, ensinamentos e saberes.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Ampliação das produções científicas relacionadas à formação de professores e relações étnico raciais

• **MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**

<p>• Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R: <i>Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.</i></p>
<p>• Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R: <i>O pesquisador responsável o precisará <u>ressarcir</u> estes custos.</i></p>
<p>• E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? R: <i>Você pode solicitar <u>assistência imediata e integral</u> e ainda <u>indenização</u> ao pesquisador e à universidade.</i></p>
<p>• É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...) R: <i>Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.</i></p>
<p>• Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa? R: <i>Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.</i></p>
<p>• Há algum problema ou prejuízo em desistir? R: <i>Nenhum.</i></p>
<p>• O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa? R: <i>Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens etc.</i></p>
<p>• Os participantes não ficam expostos publicamente? R: <i>Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão</i></p>

<p><i>é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.</i></p>
<p>• Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados? <i>R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.</i></p>
<p>• Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa? <i>R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/com_eidética).</i></p>
<p>• E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa? <i>R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.</i></p>

• **CONTATOS IMPORTANTES:**

Pesquisador(a) Responsável: *Fernanda Lima Ferreira*

Endereço: Programa de Pós graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC

Fone: 73 3528-9600 / E-mail: fernandalimaferreira88@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

ASSINATURA DA PESQUISADORA

ASSINATURA DA (O) PARTICIPANTE DA PESQUISA

APÊNDICE 2- FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

1. Email
2. Celular / Whatsapp
3. Nome Completo
4. Idade
5. Autodeclaração de identificação étnica
6. Cidade / Estado
7. Etapa de atuação profissional
8. Se você atua nos anos finais e/ou no ensino médio, informe a(s) disciplinas ministradas
9. Atuação profissional -
10. Escreva um breve currículo de até 5 linhas sobre sua atuação
11. Aponte o(s) motivo (s) pela procura do curso.
12. Aponte sua expectativa em relação ao curso e o que pretende aprender.

APÊNDICE 3- ROTEIRO DA ENTREVISTA

Apresentação do participante

- 1) Durante seu curso de graduação foi abordada a temática das relações étnico-raciais em algum momento ou disciplina?
- 2) Como você percebe que está sendo trabalhada a temática “Relações étnico-raciais e cultura negra” no ambiente da sua escola?
3. Como professor, você trabalha no momento essa temática “Relações étnico-raciais e cultura negra” em sala (ou em algum projeto)? Quais são as dificuldades e as facilidades?
4. Você já realizou cursos sobre relações étnico-raciais e/ou cultura negra? Qual/is curso/s? De que forma esse/s curso/s contribuíram para sua prática pedagógica e o seu trabalho em sala?
6. Qual foi a contribuição do curso desse curso para sua formação?
7. Qual é, para você, a importância do desenvolvimento de práticas interculturais nas aulas de Artes?
- 8) Durante o curso você se lembrou de alguma experiência pessoal ou profissional em alguma aula? poderia me contar?
- 9) Em 3 palavras, como definiria o curso?