



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

**LUANA IZABEL FERREIRA SOUZA**

**O ENSINO DAS ARTES CÊNICAS NUM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO  
QUILOMBOLA: algumas reflexões**

**Brasília**

**2021**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

LUANA IZABEL FERREIRA SOUZA

**O ENSINO DAS ARTES CÊNICAS NUM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO  
QUILOMBOLA: algumas reflexões**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para conclusão do curso de Graduação Artes Cênicas, habilitação em Licenciatura.

Orientação: Prof. Dr. Érico José Souza de Oliveira.

Monografia aprovada em 04 de novembro de 2021.

**Banca avaliadora:**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Érico José Souza de Oliveira (CEN/UnB) - Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Mestra Givânia Maria da Silva (PPGSOL/UnB) – Membro externa

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Jennifer Jacomini de Jesus (CEN/UnB) – Membro interna

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados avós, Natalício de Paulo Ribeiro e Ortência Souza da Silva.



*“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde tu  
vens.”*

*(Provérbio africano)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças divinas que me guiam e protegem.

Agradeço à minha mãe por ter me dado a vida e me presentear com seu amor.

Agradeço aos meus avós por todos os ensinamentos.

Agradeço à minha tia Grazi por todo afeto e inspiração.

Agradeço ao meu tio Lindomar por acreditar no meu potencial e ser uma figura tão presente em minha vida.

Agradeço aos moradores da comunidade Mesquita por compartilharem comigo suas histórias.

Agradeço ao meu orientador Érico José por toda generosidade, escuta sensível e paciência.

Agradeço à banca que aceitou o convite.

Agradeço às minhas amigas, companheiras de curso e de vida Sarah Pimenta e Marianne Marinho

Agradeço aos meus amigos Luiz Otávio, João Paulo e Luiz Oliveira por seguirem comigo nessa caminhada. Eu amo vocês.

E agradeço a mim, por ter conseguido chegar até aqui.

## **RESUMO**

Este trabalho possui como um de seus objetivos levantar reflexões acerca do ensino das Artes Cênicas em um cenário de educação quilombola, possuindo como material de pesquisa produções acadêmicas desenvolvidas por professores e professoras que vivenciaram um fazer docente em tal modalidade de ensino. Pretende ainda observar quais dilemas atravessaram suas práticas e como ocorre o processo de formação de educadores que podem vir a atuar em comunidades remanescentes de quilombos, tendo como recorte a formação de estudantes do curso de Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

**Palavras-Chave:** Educação Quilombola. Artes Cênicas. Formação Docente.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 1: RETORNO A COMUNIDADE MESQUITA: outros caminhos para o processo de pesquisa .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma breve apresentação.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 3: ATUAÇÕES DE PROFESSORES DE ARTES CÊNICAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 4: DISCUSSÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.....</b>	<b>27</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>35</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>38</b>

*A busca constante de caminhos para construir indicadores que possibilitem, de forma real, tratar a história e a cultura das comunidades quilombolas, seus saberes, seus modos de viver; dever e se organizar de maneira respeitosa deve ser vista não como uma coisa à parte, e sim, comum (re)pensar e (re)organizar a educação brasileira.*

*Givânia Maria*

## INTRODUÇÃO

Entrei na Universidade de Brasília no primeiro semestre do ano de 2017 e, sem sombra de dúvidas, essa foi a maior realização da jovem Luana que acabava de concluir o Ensino Médio. Ao andar pelos corredores do departamento de Artes Cênicas, questionava-me acerca do que vivia, tendo ciência de que tal realização não se tratava apenas de um sonho pessoal, mas sim, do sonho de toda uma família que não teve oportunidade de acessar o ensino superior. A neta de Dona Ortência e de Seu Natal estava na universidade, ou como diria minha mãe: “a filha da empregada entrou na UnB”.

Contudo, não tardou para que as dificuldades de permanência nesse espaço fossem-me apresentadas. Assim como diversos colegas negros e oriundos de escolas públicas, passei por um longo processo até que pudesse me sentir minimamente pertencente à academia. As disparidades sociais e o racismo institucional que recaem sobre os currículos dos cursos fizeram com que, por muito tempo, eu não me sentisse integrada à universidade. Sendo assim, procurei entender as raízes desses problemas, tendo como consequência uma gradual e constante tomada de consciência das questões raciais e socioculturais que atravessam meu corpo no mundo e, conseqüentemente, a minha experiência acadêmica.

No entanto, gostaria de salientar que esse não foi um processo solitário, levando em consideração que outros estudantes negros já haviam passado ou estavam passando por situações semelhantes, e os espaços de resistência construídos dentro da própria instituição nos proporcionavam momentos de encontros e troca de experiências. Podendo aqui pontuar o QUILOMBO<sup>1</sup> e o Centro de Convivência Negra (CNN), territórios de comunhão, convivência e articulação da comunidade negra de dentro da universidade.

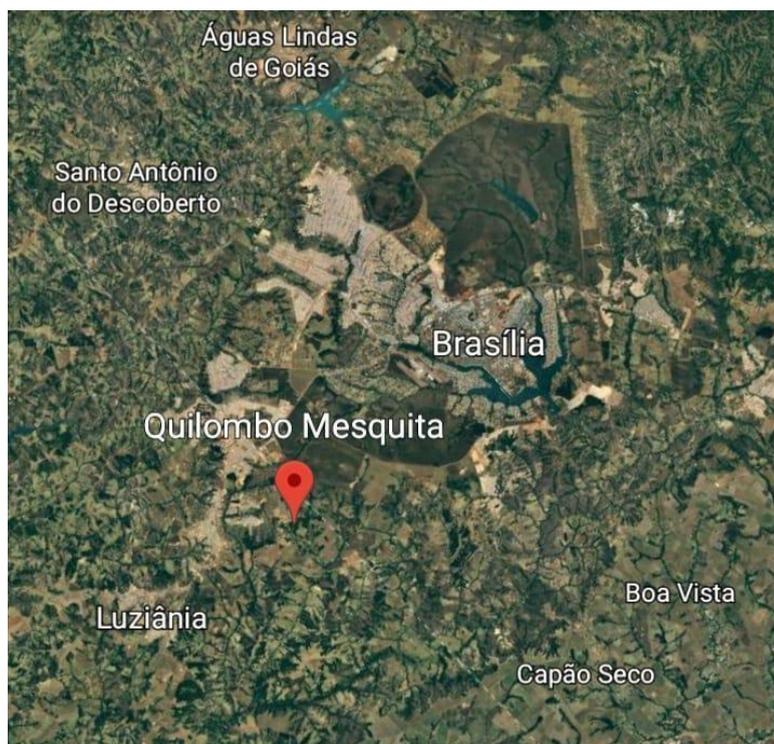
Desse modo, em meados do segundo semestre de 2017 me vinculei ao Programa Afroatitude<sup>2</sup>, coordenado por Manoel Barbosa Neres<sup>3</sup>, e devido às suas atividades de extensão tive a honra de conhecer o Quilombo Mesquita, localizado na Cidade Ocidental, município situado a 50 km de Brasília.

---

<sup>1</sup> Sala ocupada do Instituto Central de Ciências ocupada por estudantes negros, tornando-se assim um espaço de convivência.

<sup>2</sup> Programa que se constitui em um conjunto de atividades com o caráter de ações afirmativas destinadas a estudantes negros e negros ingressantes na Universidade de Brasília (UnB).

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília e morador do Quilombo Mesquita.



**Imagem de satélite do Quilombo Mesquita - Fonte: Google Earth, acesso em 03 de outubro de 2021**

Chegamos na comunidade ao final de uma manhã chuvosa e logo fomos recepcionados na casa de uma das moradoras da região. Ali pudemos trocar de roupa, tomar café e conversar com aqueles que chegavam. Nossa visita gerou curiosidade, e muitos foram os que passaram por lá contando suas histórias, tornando a recepção ainda mais calorosa. Na cozinha, quem reinavam eram duas senhoras, e ai daqueles que ousassem tocar em suas panelas. Não me recordo dos seus nomes, mas me lembro das longas risadas e das histórias que contavam. Infelizmente não pudemos nos prolongar e logo tivemos que ir embora, contudo, o momento de comunhão e as trocas com aquelas que vieram antes de nós ficaram marcados em minha memória.

Permaneci no programa até o primeiro semestre de 2019 e em seguida precisei me desvincular, para que assim novas pessoas pudessem participar desse que foi tão importante em minha caminhada. Entretanto, continuei participando de outros projetos, e no segundo semestre de 2019 optei por realizar uma disciplina chamada *Cultura, Poder e Relações*

*Raciais*<sup>4</sup>, ministrada por Givânia Maria da Silva<sup>5</sup>, educadora quilombola que na época atuava como professora voluntária na Universidade de Brasília. Sendo essa uma experiência de total importância para minha trajetória acadêmica, pois por meio dos debates em sala, diversas questões me foram apresentadas, inclusive as que se referem à educação quilombola. Assim, o desejo de pesquisar sobre o ensino das Artes Cênicas em tal modalidade de ensino foi sendo alimentado.

Diante desse anseio, retornei ao Quilombo Mesquita com o intuito de realizar minhas atividades de estágio obrigatório<sup>6</sup> na escola localizada na comunidade, e desse modo iniciar o processo de pesquisa. Contudo, devido a pandemia do coronavírus fui impossibilitada de vivenciar essa experiência que seria o foco desta escrita. Posto isso, realizei um mapeamento referente aos trabalhos desenvolvidos por professores e professoras de Artes Cênicas em comunidades quilombolas, utilizando como método de pesquisa o estado da arte. Assim, ao longo deste trabalho faço uso dessas escritas para trazer à tona algumas reflexões referentes à temática.

---

<sup>4</sup> Disciplina do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília.

<sup>5</sup> Graduada em Letras e especialista em Programação de Ensino e Desenvolvimento Local Sustentável. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília-UnB (2010-2012) e doutoranda do curso de Sociologia na mesma Universidade.

<sup>6</sup> Estágio Supervisionado II, disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

## **CAPÍTULO 1: RETORNO A COMUNIDADE MESQUITA: outros caminhos para o processo de pesquisa**

Movida pelo desejo de retornar ao Quilombo Mesquita e vivenciar minha experiência de estágio na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga, entrei em contato com Walisson Braga da Costa, morador da comunidade e graduando em Artes Visuais pela Universidade de Brasília, a fim de que pudéssemos conversar sobre o ensino das linguagens artísticas na instituição, levando em consideração suas percepções enquanto artista e ex-aluno da mesma.

Assim, para ir de encontro a comunidade, peguei um ônibus na rodoviária do Plano Piloto, levando cerca de uma hora e trinta minutos para chegar ao destino. Logo em sua entrada é possível observar a Igreja de Nossa Senhora D'Abadia. Segundo Manoel Barbosa (BARBOSA, 2021), boa parte dos moradores da região são católicos, e é na igreja que ocorrem as principais folias e festejos que movimentam a comunidade, sendo algumas delas: a Festa do Marmelo, que ocorre no mês de janeiro, a Folia do Divino Espírito Santo, que acontece em maio, a Folia de Nossa Senhora D'Abadia, celebrada no mês de agosto.



**Igreja de Nossa Senhora D'Abadia,**

Fonte: Google Imagens

Próximo à igreja fica localizada a Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, que segundo Walisson, carrega esse nome em homenagem a seu bisavô Aleixo Pereira Braga, quilombola

da região que doou um de seus terrenos para que a mesma fosse construída. Iniciativa que demonstra que o mesmo não se preocupava apenas com a educação de sua família, mas sim com a educação de toda comunidade. Reforçando ainda mais a noção de Abdias do Nascimento (NASCIMENTO, 2019, p. 289) a respeito de quilombo, definida como reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.

Entretanto, apesar das lutas e conquistas daqueles que vieram antes, a comunidade ainda é atingida pelas as ações de uma política de apagamento que interfere diretamente em seu pleno acesso a uma educação escolar quilombola de qualidade. Segundo os relatos de Manoel (BARBOSA, 2021) e de outras lideranças da região, a escola não possui uma matriz quilombola. Posto isso, raras são as vezes que os estudantes são estimulados a se apropriarem dos aspectos históricos e socioculturais da própria comunidade.

Assim, ao longo das conversas com Walisson, passei a refletir sobre minha possível atuação na escola. O que abordar? Como abordar? Que tipo de experiência eu gostaria de proporcionar e vivenciar com os estudantes? Em meio a esses pensamentos e ansiosa para dar início à prática docente, entrei em contato com a Secretaria de Educação do município, sendo surpreendida pela falta de professores da área de Artes na instituição, e impedida de realizar o estágio devido ao avanço da pandemia do coronavírus e seu consequente isolamento social, com suspensão das atividades escolares presenciais.

Diante dessa situação, e não interessada em abandonar o tema de pesquisa, comecei a procurar<sup>7</sup> informações referentes a práticas pedagógicas de professores de Artes Cênicas em comunidades quilombolas. Encontrando em meio a esse processo um total<sup>8</sup> de cinco trabalhos, nos quais os(as) pesquisadores(as) compartilham a respeito de suas experiências enquanto docentes em escolas e sobre projetos desenvolvidos nas comunidades, bem como suas escolhas metodológicas, sendo eles:

<b>TRABALHO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ANO</b>
(Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília)	Edymara Diniz Costa	2015

<sup>7</sup> Utilizei como método de coleta de dados, um tipo de pesquisa bibliográfica, chamada de estado da arte.

<sup>8</sup> Valendo salientar que essas não são as únicas pesquisas existentes no tocante da temática, são apenas as que eu consegui encontrar durante a escrita deste trabalho.

O ensino do teatro em comunidades negras rurais: Memórias e identidades Kalunga em cena		
(Artigo)  As Artes Cênicas como Instrumento de Legitimidade das Identidades Quilombolas	Lúcia Fabiana da Silva	2017
(Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Amazonas)  O Teatro de Formas Animadas no Quilombo Urbano Barranco de São Benedito	Iluana Farias de Araújo	2018
(Dissertação de Mestrado)  COMUNIDADE E IDENTIDADE QUILOMBOLA: O Teatro do Oprimido como abordagem metodológica na escola Antônia do Socorro Silva Machado	Amanda Caline da Silva Omar	2018
(Artigo)  Texto, Jogo e Cena: os desafios e encruzilhadas do	Rubens dos Santos Celestino	2020

ensino do teatro na formação étnico-racial do/a educando/a		
--	--	--

Considerando o cenário pandêmico que inviabilizou minha experiência em sala de aula, exponho ao longo desta escrita algumas reflexões que emergiram durante as leituras dos trabalhos aqui mencionados. Entretanto, antes de trazer à tona algumas dessas considerações e divagar quanto às possibilidades metodológicas, apresento no próximo capítulo uma breve explanação quanto a tal modalidade de ensino.

## **CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma breve apresentação**

*O nosso povo nunca deixou de fazer educação, nunca deixou de educar, de escutar, nunca deixou de produzir conhecimento, nunca deixou de fazer história. Isso a gente chama de educação quilombola.*  
– Givânia Maria.

Apesar da valorização dos saberes produzidos no dia a dia das comunidades, as reivindicações por uma Educação Escolar Quilombola sempre estiveram presentes em meios às pautas dos movimentos sociais negros, mais especificamente do movimento quilombola. Possuindo como resultado a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica pelo Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, bem como o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2011.

Assim, é possível observar que os debates em torno da mesma ainda são recentes no âmbito das políticas educacionais, pois como pontua Edimara Soares (SOARES, 2016, p. 04), trata-se de uma modalidade de educação fortemente vinculada à produção de uma nova cartografia da diversidade brasileira, cujo mapa mostra o reconhecimento étnico-cultural de um grupo étnico historicamente posicionado às margens. Uma ação afirmativa que visa reparar danos históricos, assim como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino básico. Confrontando aquilo que Sueli Carneiro (2005) chama de epistemicídio: morte, apagamento, desqualificação dos conhecimentos advindos de grupos marginalizados. Dado que os basilares que a alicerçam prezam pela

valorização dos saberes, das tradições e do patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos.

Entretanto, vale ressaltar que pensar o currículo da educação escolar quilombola não significa permanecer preso ao passado histórico ou fixo no presente, mas, sim, buscar conexões entre os tempos históricos e as dimensões socioculturais (SOARES, 2016). E que apesar de sugestivo é necessário pontuar que a educação escolar quilombola é aquela que ocorre em centros de ensino localizados nas comunidades remanescentes de quilombos.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 2012, p.01).

Portanto, é indispensável que cada escola possua um projeto pedagógico compatível com as particularidades históricas, sociais e culturais do ambiente onde está inserida, proporcionando aos estudantes experiências que os estimulem a reconhecer e se apropriar de cada um desses aspectos. Princípios presentes nas diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola.

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; (Resolução nº 8. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 2012, p. 05).

Contudo, apesar da inclusão da educação escolar quilombola como uma modalidade da Educação Básica e do processo de construção das suas diretrizes, defendê-la tornou-se uma demanda ainda maior para os movimentos sociais negros. Devido ao racismo institucional que se impõe como barreira frente à mesma, interferindo diretamente em sua plena implementação nos ambientes escolares, como é o caso da Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I. Assim, tornam-se constantes as reivindicações por uma real educação quilombola nos espaços de ensino, considerando que aqueles que agem em sua defesa compreendem a importância de um

currículo escolar que converse com a realidade dos estudantes, valorizando as tradições e epistemologias negras.

Nesse sentido, vale sublinhar que defender uma política de educação pensada juntamente com as comunidades quilombolas, não significa exigir que sejam excluídos de seus currículos os conteúdos classificados como universais, mas sim, pontuar a necessidade de que esses sejam apresentados de maneira contextualizada. Desse modo, cabe aos docentes tecerem coletivamente metodologias que dialoguem com os aspectos históricos e socioculturais da comunidade em que a escola está localizada. Digo coletivamente por acreditar na potência de um fazer comunitário no ambiente escolar, a partir de uma perspectiva pedagógica sócio-construtivista, na qual professores e professoras socializam seus saberes, enxergando uns aos outros enquanto agentes de mudança em constante aprendizagem. Assim, me percebendo na condição de futura arte-educadora que inicia sua pesquisa acerca da temática, reflito sobre tais questões no tocante das Artes Cênicas, tendo como material de estudo os trabalhos encontrados ao longo desse processo. Posto isso, apresento daqui em diante um maior detalhamento sobre algumas dessas pesquisas, como também minhas observações em torno das mesmas.

### **CAPÍTULO 3: ATUAÇÕES DE PROFESSORES DE ARTES CÊNICAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

Antes de discorrer sobre os materiais que cruzaram meu caminho, gostaria de salientar que não faço isso na posição de quem pontua o que foi feito de certo ou errado, considerando que tais apontamentos são um tanto quanto complexos no campo das Artes Cênicas. Mas sim, no lugar de quem foi atravessada por essas escritas e partilha algumas de suas percepções, a fim de agregar contribuições aos estudos que dizem a respeito de tal temática.

Como exposto anteriormente, foram encontrados ao longo desta pesquisa um total de cinco trabalhos nos quais pesquisadores e pesquisadoras generosamente compartilham sobre suas práticas docentes em escolas e projetos desenvolvidos no interior de comunidades quilombolas. Foram elas: Comunidade Kalunga, em Cavalcante (GO), Comunidade Quilombola Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde (BA), Comunidade Paratibe, em João Pessoa (PB), Comunidade do Barranco de São Benedito, em Manaus (AM) e

comunidades quilombolas do município <sup>9</sup>. Territórios de memórias, histórias e diferentes manifestações culturais, que exigem daqueles que atuam em seus espaços de educação um olhar atento às suas especificidades.

As experiências aqui pontuadas ocorreram entre 2010 e 2019, sendo a primeira delas a de Edymara Diniz<sup>10</sup>, vivenciada no município de Cavalcante - GO. Uma ação vinculada à ONG T.E.R.R.A<sup>11</sup>, que se constituiu numa série de oficinas teatrais destinadas a jovens das comunidades Kalunga, na faixa etária entre 14 e 24 anos, como também a jovens não quilombolas que moravam na região. Um processo que possuía como um dos seus objetivos a construção de um fazer pedagógico que propiciasse um diálogo entre o ensino do Teatro e a cultura Kalunga. Entretanto, ao longo do seu trabalho a docente destaca a dificuldade que encontrou em estabelecer tais conexões, relatando que no início dividia os encontros em duas etapas.

O primeiro momento durava cerca de uma hora e eu ministrava aquecimento e alongamento corporal e aproveitava também para trabalhar com a respiração. Na etapa seguinte, eram realizados exercícios voltados para o trabalho com o espaço, durante os quais procurei expor os conceitos de espaço vazio e espaço cênico, utilizando como referência, respectivamente, autores como Brook (1970) e Pavis (2008b) e as noções de níveis baixo, médio e alto, como são entendidas por Laban (1978) (COSTA, 2015, p.67).

Já na segunda etapa, os estudantes apresentavam cenas de eventos que ocorriam na região, “eles poderiam, por exemplo, cantar uma música que fosse tradicional, dançar a sussa<sup>12</sup>, ou até mesmo mostrar o que eles mais gostavam de fazer na comunidade.” (2015, p. 67). Segundo a autora, as aulas seguiram com esse formato até o momento em que teve a oportunidade de pausar e fazer uma reflexão crítica<sup>13</sup> em torno de sua prática. Isso se deu após receber, em meio a esse processo o convite para ser uma das organizadoras do bloco de carnaval dos Kalunga que desfilaria naquele ano. Ela aceitou a proposta observando a possibilidade de envolver os alunos no evento. Desse modo, a ideia foi apresentada em sala de aula, e os estudantes participaram do desfile compondo a comissão de frente, no qual

<sup>9</sup> Em sua escrita a autora não especifica em quais comunidades as atividades foram realizadas.

<sup>10</sup> Mestra em Artes na linha de pesquisa Processos Compositivos para a Cena - PPG-Arte/UnB.

<sup>11</sup> Teatro, Educação e Responsabilidade com as Raízes Afro-brasileiras, criada por Edymara Diniz.

<sup>12</sup> A sussa é uma dança tradicional que faz parte do patrimônio cultural imaterial do povo Kalunga. <https://www.youtube.com/watch?v=91s1GKileVA&t=2s>

<sup>13</sup> Momento fundamental na formação permanente dos professores, como bem pontua Paulo Freire, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (2020, p.40).

trabalharam com as figuras presentes no Império de Nossa Senhora D'abadia<sup>14</sup>. Aprimorando ao longo do processo suas noções de espaço e ritmo, bem como suas habilidades com figurinos e maquiagem.

Experiência essa que proporcionou a Edymara o desenvolvimento de outra proposta metodológica.

Esse exercício com o grupo no bloco de carnaval foi de grande importância em minhas investigações porque me forneceu um rico material de análise para que eu pudesse refletir sobre minhas práticas pedagógicas com o teatro. Foi a partir daí que o cortejo dos impérios Kalunga acabou por se tornar a base da proposta de ensino do teatro e do processo criativo, possibilitando o diálogo com a cultura local, com os saberes e fazeres tradicionais, com as memórias e identidades (COSTA, 2015, p.74).

A professora relata que após o desfile, as práticas em sala de aula ganharam uma outra dinâmica, a dança tradicional sussa começou ser utilizada como aquecimento, e ao trabalhar com exercícios de espaço, ritmo e atenção os relacionava com os cortejos dos impérios Kalungas. Além disso, no decorrer do processo, os alunos passaram a realizar pesquisas um pouco mais aprofundadas sobre as manifestações culturais existentes nas comunidades, possuindo como material de estudos: produções audiovisuais, fotografias e principalmente entrevistas com mestres e mestras fazedores da cultura local. Tais pesquisas fortaleceram a troca de saberes entre os jovens e as pessoas mais velhas, tendo em vista que esse intercâmbio de saberes já ocorre no dia a dia das comunidades, como bem pontuou Givânia Maria em uma de suas palestras<sup>15</sup>: “o território é o lugar da produção do conhecimento, do conhecimento que não distingue, que não separa por idade, que a gente aprende todo dia. O mais novo aprende com o mais velho e o mais velho com o mais novo.”

Diante das escritas de Edymara, é notório que o tão almejado diálogo entre os conteúdos teatrais e a cultura Kalunga deu-se a partir do momento em que ela iniciou um processo de observação em torno dos elementos cênicos já existentes nas manifestações culturais e religiosas das comunidades, passando a levá-los para dentro de sala de aula como exemplos palpáveis aos estudantes. Facilitando a apreensão dos conteúdos apresentados.

Durante a leitura do seu trabalho um dos pontos que mais me chamou a atenção foi justamente a sua inicial dificuldade em tecer um plano de curso que conversasse com os

---

<sup>14</sup> Ocorre na região do Vão de Almas durante a época da romaria, bem como o Império do Divino Espírito Santo (entre 13 e 16 de agosto).

<sup>15</sup> Palestra realizada no I Ciclo de Debates Conexões de Saberes: arte, educação e cidadania, em 19 de agosto de 2021.

[\(344\) I Ciclo de Debates Conexões de Saberes: arte, educação e cidadania - YouTube](#)

aspectos históricos e socioculturais do lugar em que os estudantes estavam inseridos, abordando em sala de aula conceitos desenvolvidos por referências europeias sem uma devida contextualização, prática ainda frequente nos espaços escolares. Um fazer pedagógico moldado por um estilo de educação que possui como foco a transferência de informações, que não se orienta pela conscientização dos educandos. A reflexão que trago é que se tratando de um contexto quilombola, esse formato de educação atua como um dispositivo de silenciamento sob os saberes existentes nas comunidades, tendo em vista que a construção de uma relação dialógica com os estudantes e a valorização dos conhecimentos ali produzidos não se estabelece.

Felizmente Edymara possuía um olhar crítico e atento em relação ao seu fazer docente, e assim, procurou maneiras de apresentar os conteúdos de um modo que fizesse sentido para os seus alunos, valorizando a cultura e as memórias das comunidades.

*Por meio da prática vigilante, aprendemos a usar a linguagem que pode falar ao coração da matéria em qualquer espaço de ensino em que nos encontremos - bell hooks.*

A valorização dos aspectos históricos e socioculturais da comunidade em que atuava também atravessaram as práticas de Rubens Celestino<sup>16</sup>, realizada no ano de 2019, na Escola Municipal Duque de Caxias, situada na Comunidade Quilombola Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde/BA. Instituição que no momento atual vivencia um processo de reformulação do seu Projeto Político Pedagógico, a fim de dialogá-lo com os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Suas atividades ocorreram em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por estudantes entre 10 e 13 anos de idade, em sua maioria negros, uma vez que a escola está localizada em um território quilombola. Cenário que o estimulou a desenvolver um trabalho que possuía como objetivo central aliar a prática teatral à formação étnico-racial dos educandos. Desse modo, estruturou seu plano de curso da seguinte maneira:

---

<sup>16</sup> Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes ( PROFARTES) da Universidade Federal da Bahia, e professor da Educação Básica das Redes Públicas de Ensino das cidades de Salvador e São Francisco do Conde.

[...] procurei estruturar as minhas aulas a partir de abordagens que valorizassem a relação dialógica entre o sujeito negro em sua individualidade e o sujeito negro em sua coletividade. Daí, logo de início dividi a minha proposta cênica de cinco meses em três ciclos/momentos: 1 – Quem sou Eu?, (1 mês); 2 – Quem somos Nós?, (2 meses); 3 – O que queremos Aqui (comunidade) e Lá (mundo)? (2 meses). No percurso criativo foram utilizados cinco poemas, sendo um do artista Abdias do Nascimento, e quatro do artista Solano Trindade, os quais foram distribuídos em cada ciclo/etapa: 1 – Olhando no Espelho; (Nascimento); 2 – Navio Negreiro; Quem tá gemendo?; (Trindade); 3 – Velho Atabaque; Sou Negro (Trindade). Além desses poemas, também foi utilizada a história da própria comunidade como pré-texto para os jogos de improvisação, visando a valorização da memória e da cultura local trazidas pela turma para a área de representação (CELESTINO, 2020, p.24).

Uma proposta que possuía como uma de suas finalidades estimular nos estudantes um pertencimento étnico, um olhar para si e para a história de sua comunidade. Assim, foram realizados jogos dramáticos, teatrais e de apropriação textual que possuíam como estímulos sonoros e visuais fragmentos de poemas que exaltam a ancestralidade, os conhecimentos e as tradições do povo negro diaspórico.

### *Navio Negreiro*

*Lá vem o navio negreiro  
Lá vem ele sobre o mar  
Lá vem o navio negreiro*

*Vamos minha gente olhar...*

*Lá vem o navio negreiro  
Por água brasileira Lá vem o navio  
negreiro  
Trazendo carga humana...*

*Lá vem o navio negreiro  
Cheio de melancolia  
Lá vem o navio negreiro Cheinho de  
poesia...*

*Lá vem o navio negreiro  
Com carga de resistência  
Lá vem o navio negreiro  
Cheinho de inteligência...*

*- Solano Trindade*

Em meio a sua escrita Rubens Celestino compartilha a resistência dos alunos em participarem das dinâmicas. A primeira delas tratava-se de um exercício de autorretrato:

Era perceptível o receio da turma em se tocar, em se elogiar diante do espelho, bem como em valorizar no autorretrato os traços da sua/nossa afro-brasilidade: “Ah, professor, se eu não sou bonito” (D.P.S.L, 11 anos), “É porquê... eu não gosto do meu cabelo, dá muito trabalho pra pentear” (Y.C.J.B, 12 anos), “É que eu não sei desenhar, mas não gosto do meu nariz nem dos dentes, se parecem com o da minha tia (risos)” (W.N.S, 12 anos) (CELESTINO, 2020, p. 24).

Diante desses depoimentos, testemunhamos as consequências de um cruel processo de colonização que introjetou em nossa sociedade um ideal de beleza eurocêntrico que inferioriza corpos negros e nos violenta desde a infância. Assim, observando as questões de autoestima que afetavam os educandos e o racismo recreativo que também atravessa o dia a dia da sala de aula, ao longo de cada ciclo foram propostas atividades que possuíam como um de seus intuitos despertar nos estudantes reflexões referentes às dinâmicas de dominação que apontam o corpo negro como subalterno. Provoações que aliadas a exercícios de improvisação, tiveram como resultado final uma sequência de células cênicas, denominadas pelos jovens atores como: *O espelho: onde tudo começou*, *Queremos nossos empregos* e *Um por todos e todos por um*.

Um dos pontos interessantes desse processo é que os jogos de improvisação seguiram a estrutura sugerida por Viola Spolin (2005), no que tange aos elementos-chave: onde, quem e o quê. Proposta que visava estimular os estudantes a criarem cenas nas quais seu corpo negro não estivesse exercendo um papel de subalterno, mas sim, sendo representado como protagonista de sua própria história, ocupando diferentes espaços, inventando diferentes mundos no palco e na vida. Dinâmicas que semearam no território de ensino-aprendizagem possíveis desconstruções de pensamentos colonizados. Sendo um dos frutos dessa experiência a resposta dos estudantes ao realizarem novamente o exercício de autorretrato, como explicita Rubens:

[...] toda a turma produziu um autorretrato levando em conta suas características físicas como: textura do cabelo, formato dos lábios e do nariz, cor dos olhos e cor da pele. Essa fresta de autoestima positiva em se reconhecer e se valorizar é apenas a ponta do iceberg do que pode ser construído no/com educando(a) e reverberado na/com sociedade (CELESTINO, 2020, p. 44 - 45).

O interesse em desenvolver metodologias que pudessem contribuir no processo de formação étnico-racial dos estudantes também guiou o fazer docente de Amanda Caline<sup>17</sup>, na

---

<sup>17</sup> Mestra em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes PROFARTES/UFPB e professora de teatro na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado, ano de 2016, período em que a instituição também reformulava seu Projeto Político Pedagógico.

Em torno do seu trabalho, a professora relata que optou por utilizar um método de pesquisa-ação, no qual o objetivo da pesquisa não é estabelecido previamente pelo pesquisador, mas sim a partir do contexto social e dos problemas ali existentes:

A pesquisa-ação foi escolhida para esse processo pois permite interação entre professor (pesquisador) e os alunos, facilitando a aproximação com os sujeitos e, principalmente, da sua realidade, visto que para Thiollent (1994), o objetivo da investigação nesse tipo de pesquisa não se constitui pelas pessoas e sim pela situação social e os problemas que ali se encontram, e que o seu objetivo seria resolver o problema ou esclarecê-los, aumentando o grau de consciência dos atores da situação (OMAR, 2018, p.12).

Assim, os primeiros encontros foram destinados à realização de rodas de conversas, jogos de interação e atividades com desenhos, para que ao decorrer do processo fosse observado as necessidades da turma e o que poderia ser trabalhado. O grupo era composto por crianças entre 6 e 8 anos de idade, e em sua maioria negras, justamente por se tratar de uma escola presente em um território quilombola. Desse modo, a dinâmica de autorretrato também foi proposta em sala de aula, e como é de se imaginar, as crianças dessa faixa etária também apresentaram dificuldades em se desenhar, colocando no papel um padrão de beleza midiático.

A partir das produções fui percebendo que muitos alunos tinham dificuldades em desenhar a si mesmos com as características que tinham. Crianças negras se desenhavam como brancas, loiras, de olhos azuis e quando questionadas sobre a semelhança consigo mesmas afirmavam que era “feio cabelo duro”. Além disso, também presenciávamos práticas de preconceito em relação à cor de pele e, conseqüentemente, em relação às cores dos lápis escolhidos para pintá-las, “preto é feio”, ou nas trocas de cores de lápis para os desenhos escutávamos expressões como “toma esse que tu é preta” (OMAR, 2018, p.11).

Posto isso, as dinâmicas em sala de aula voltaram-se para a formação étnico-racial dos educandos. Sendo realizadas em uma primeira etapa: atividades com desenho, jogos teatrais e exercícios de expressão corporal aliados a ritmos locais como frevo, maracatu e coco. E em uma segunda fase, exercícios com brinquedos e brincadeiras de origem africana, a fim de que fosse criado um fio condutor para explicar às crianças sobre o período de escravidão no Brasil. Além destas, gostaria de trazer para a discussão a seguinte escolha metodológica:

Finalizada a etapa de apresentação dos brinquedos e bonecas, contamos para os alunos um pouco da história do Brasil, no período da Diáspora Africana, abordando aspectos relacionados à vinda dos negros para o país. Utilizamos imagens presentes em livros de história como as produzidas pelos artistas Jean Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas, mas percebemos que elas não eram claras para a compreensão da turma e tornou-se difícil o debate em sala a partir delas. As conversas em sala não expandiam o imaginário das crianças para além do que estava exposto, limitando-os muitas vezes, a tratar apenas sobre os mesmos temas (OMAR, 2017, p.73).

Apesar do seu empenho em elaborar as atividades e a preocupação em propiciar aos estudantes experiências significativas em sua formação, o aspecto que mais me despertou atenção em meio a sua prática foi a escolha irrefletida de levar para dentro de sala de aula obras de artistas como Debret que reforçavam por meio de suas pinturas a ideia de superioridade do colonizador.



**Jean-Baptiste Debret: Castigo de Escravo**

Fonte: Google Imagens

Representações que nos afastam do orgulho de nossa negritude, que resumem as histórias do povo negro a escravidão, e que ainda hoje são perpetuadas nos livros didáticos e nas plataformas midiáticas. Seria possível uma criança negra desenvolver um sentimento de pertencimento racial vendo um corpo semelhante ao seu sendo maltratado e desumanizado? Segundo Inaldete Pinheiro (2005) é essa ausência de referência positiva nos livros e nos demais espaços que desfia os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes

chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial. Sendo assim, observo que compete a nós educadores e futuro educadores que acreditam num projeto de educação antirracista, apresentar às nossas crianças referências que transgridam esses discursos, que exaltem a beleza, as epistemes e as histórias das populações negras. Referenciais que ao falar de quilombos não os retratem como lugar de escravo fugido, mas que os acentuem como espaços de luta, memória, manutenção e reprodução de práticas ancestrais.

*Para a infância negra  
construiremos um mundo diferente  
nutrido ao axé de Exu  
ao amor infinito de Oxum  
à compaixão de Obatalá  
à espada justiceira de Ogum*

- *Abdias do Nascimento*

Ponto a necessidade de desconstrução da ideia de quilombo como lugar de negro fugido não só no ambiente escolar, mas também em nossas micro-relações, tendo em vista que tal discurso disseminado por um sistema colonial ainda se reconfigura em nossa sociedade. Podendo não só afetar o processo de construção identitária de crianças e jovens quilombolas, mas também interferir na forma com que nós profissionais da educação possamos vir a atuar em comunidades remanescentes de quilombos.

Um outro exemplo que trago nesta escrita é a experiência de Lúcia Fabiana da Silva<sup>18</sup>, em Morro do Chapéu, município do estado da Bahia. A prática narrada pela mesma ocorreu com apoio dos editais de cultura da Fundação de Cultura da Bahia (Funceb), ligada à Secretaria de Cultura da Bahia (Secult). Tal experiência teve como proposta oferecer aos estudantes da referida escola<sup>19</sup> experiências de campo em duas comunidades quilombolas presentes no município, sendo elas: Barra II e Veredinha. Também foi promovida uma série de oficinas artísticas ministradas por integrantes de uma companhia de teatro de rua de

---

<sup>18</sup> Mestra em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia - Campus II/Alagoinhas, e professora da educação básica municipal na cidade de Morro do Chapéu – Bahia.

<sup>19</sup> Em seu trabalho o nome da escola não é mencionado, também não é citado o ano em que a prática ocorreu.

Maputo, capital de Moçambique, na África. Uma de suas finalidades foi a criação de um espetáculo teatral inspirado nas histórias das comunidades, no qual estudantes quilombolas e não quilombolas estivessem em cena. No decorrer da leitura do trabalho o seguinte compartilhamento me trouxe algumas reflexões:

Ao iniciar a pesquisa de campo com os alunos nas comunidades quilombolas e os colegas que residiam na sede do município, primeira impressão, “opinião” era de encontrar um espaço desprovido ou esquecido de memória coletiva, tanto que na proposta apresentada a FUNCEB, trato de ‘Formação Cultural’. Ao adentrar as comunidades ia tomando consciência de que ali estava um celeiro da tradição oral recheado de ricas memórias e elementos das vivências e das construções identitárias próprias (SILVA, 2018, p. 08).

No início de minha própria experiência acadêmica, a concepção de quilombo que permeava meus pensamentos era a de um espaço distante, desprovido de manifestações culturais e até mesmo um tanto quanto místico, justamente por não possuir no meu dia a dia referências que me dissessem o contrário, sendo assim, escassas eram as informações referentes a uma educação quilombola que se faz viva.

Reencontrando-me com essa lembrança e em contato com o relato de Lúcia Fabiana, passei a refletir quanto à formação de nós professores e futuros professores de Artes Cênicas. Que tipo de formação estamos tendo dentro das universidades? Que discursos estamos reproduzindo? Em que momento da nossa graduação a forma de fazer educação dos povos tradicionais é tema de discussão em sala de aula? A fim de responder algumas dessas questões e trocar experiências com licenciandos de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, realizei uma pesquisa quali-quantitativa.

Para tanto, elaborei um formulário<sup>20</sup> contendo as seguintes perguntas: você se recorda de algum momento em que a educação quilombola tenha sido tema de discussão em sala de aula, como foi? Você acha importante pensar o ensino das Artes Cênicas num cenário de educação quilombola? Através de minhas próprias experiências e por meio dos relatos coletados pude me aprofundar nessas reflexões, assim, aproveito este espaço para apresentá-las no próximo capítulo.

---

<sup>20</sup> [Discussões referentes a Educação Quilombola no curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília \(google.com\)](https://www.google.com) no qual aceitei respostas até o dia 19 de outubro de 2021.

## CAPÍTULO 4: DISCUSSÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

O formulário em questão foi disponibilizado e divulgado entre os estudantes no dia 27<sup>24</sup> de setembro de 2021, via mensagens instantâneas pelo aplicativo telefônico WhatsApp e por meio de e-mails. O questionário teve como público-alvo os atuais graduandos e os recém<sup>21</sup> formados do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Obtive ao longo de vinte e três dias os seguintes resultados:

<b>DADOS DA PESQUISA REALIZADA COM RECÉM FORMADOS</b>
Número de recém formados com habilitação em licenciatura: 11
Nº de recém formados que responderam à pesquisa: 7
Nº de recém formados que responderam ter tido algum tipo de contato com questões referentes a educação quilombola durante a graduação: 3
Nº de recém formados que responderam achar importante pensar o ensino das artes cênicas num cenário de educação quilombola: 7
Nº de recém formados que responderam NÃO achar importante pensar o ensino das artes cênicas num cenário de educação quilombola: 0
<b>DADOS DA PESQUISA REALIZADA COM GRADUANDOS</b>
Número de graduandos da licenciatura no 1º/2021: 198
Nº de graduandos que responderam à pesquisa: 46
Nº de graduandos que até o atual momento da graduação responderam ter tido contato com questões referentes a educação quilombola: 12
Nº de graduandos que responderam achar importante pensar o ensino das artes cênicas num cenário de educação quilombola: 44
Nº de graduandos que responderam NÃO achar importante pensar o ensino das artes cênicas num cenário de educação quilombola: 2

<sup>21</sup> Ex-alunos formados no primeiro semestre do ano de 2021.

Entre os 11 recém formados, 4 não demonstraram interesse em responder a pesquisa, e entre os 198 atuais graduandos apenas 46 se dispuseram a contribuir com suas respostas, sendo esse um dado a ser levado em consideração. Outro ponto importante é que a maioria dos que responderam ter tido contato com questões referentes à temática, compartilharam que a mesma foi uma experiência sem muitos aprofundamentos, a exemplo dos depoimentos: “Superficial, só apresentaram como uma modalidade de ensino” (C.P); “Contextos rasos de demonstração de tipos de educação em uma matéria da F.E<sup>22</sup>. Numa mesma discussão sobre EJA, Educação no Campo, Ensino Especial, etc.” (S.P); “Infelizmente não me recordo de nenhuma abordagem sobre o tema a partir de professores. Me recordo de comentários feitos por alunes em discussões. Mas nunca como tema central” (D.A); “Muito superficialmente em uma disciplina de Metodologia em Teatro<sup>23</sup>

Relatos que não se distinguem do meu próprio processo enquanto fui aluna do curso, pois durante a graduação raras foram as vezes que as histórias e o fazer educacional das comunidades negras rurais ganharam destaque em sala de aula. O que demonstra que as ações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que tange a formação de professores, ainda não foram verdadeiramente implementadas no curso de Artes Cênicas, considerando que a mesma a pontua como necessário:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 13 14 ).

Quanto a essa falha, Givânia Maria considera que:

---

<sup>22</sup> Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

<sup>23</sup> A fim de preservar o sigilo das pessoas participantes da pesquisa, foram utilizadas neste trabalho apenas as letras iniciais de nome e sobrenome.

As instituições públicas e privadas, responsáveis pela formação de professores(as) e outras categorias, são pautadas exclusivamente pelos sistemas de avaliações instituídos, internos e externos, como único mecanismo de aferir a aquisição de conhecimento. Aqui vale destacar que os sistemas de avaliação vigentes em nosso país operam de forma universalizada, com os conhecimentos já estabelecidos para serem avaliados de forma universalizada, e não abrem espaços para outros tipos de conhecimentos, transformando esses conhecimentos únicos válidos e os únicos importantes para todos. Isso quer dizer que qualquer outro conhecimento que nasça dessa matriz ou esteja dentro desse formato não se constitui como algo importante. (SILVA, 2012, p. 81).

Sendo assim, a tendência é que os docentes reproduzam por meio de suas práticas em sala de aula, discursos que possuem como finalidade invisibilizar e mesmo desqualificar uma gama de conhecimentos produzidos por povos tradicionais, sejam eles indígenas ou quilombolas. Podendo ser pontuado aqui o seguinte relato de Walisson Braga<sup>24</sup>:

Eu fui estudar em Brasília, e apesar de tá próximo é um mundo totalmente diferente. Chegando lá eles me voltaram uma série, eu tive que fazer a 1º série de novo, como se tudo que eu aprendi aqui não valesse de nada [...] as professoras falavam da construção da cidade, dos candangos e tal, e aqui na comunidade eu via meu avô e meu bisavô falando que eles trabalharam na construção de Brasília, daí eu comentava sobre isso nas aulas e as professoras me silenciavam, não davam atenção, como se não fosse verdade, chegavam a dizer que nunca ouviram falar da comunidade. Esse silenciamento também foi uma violência que eu sofri nas escolas, só valia a opinião da garotinha branca, a do menino do quilombo não importava (BRAGA, 2021).

Experiência que demonstra as consequências de uma má formação docente sendo refletidas em sala de aula. Frente a isso é necessário que as ações previstas na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais sejam implementadas nos centros de formação docente, a fim de que ocorra uma mudança no nosso cenário educacional. Pois como pontua a líder indígena Sonia Guajajara (2019), considerar a possibilidade de uma educação diferenciada, nutrida nos conhecimentos tradicionais, é o ponto de partida para a prática da descolonização do pensamento.

Voltando às respostas presentes no formulário, outro dado que merece atenção é a ideia expressa por alguns estudantes de “levar arte” para as comunidades, como por exemplo: “Nunca estudei sobre o assunto, mas acho importante levar arte para essas comunidades.” (M.S); “Acho importante apresentar por meio de projetos culturais não só o teatro, mas

---

<sup>24</sup> Morador do Quilombo Mesquita, mencionado no início deste trabalho. A transcrição completa da entrevista encontra-se nos anexos deste trabalho.

também outras linguagens artísticas.” (G.F). Assim, podemos observar a total falta de consideração e desconhecimento em relação às manifestações artísticas já existentes nas próprias comunidades, bem como os resquícios de um pensamento um tanto quanto colonizador. Fato que evidencia que as discussões referentes à temática precisam se firmar no chão da universidade, para que nossas práticas pedagógicas direcionadas à educação quilombola não sejam mais um dispositivo de silenciamento.

Diante do que foi exposto, é possível observar que as discussões referentes à educação quilombola dentro do departamento ainda são tratadas como algo à parte, assim, poucos são os estudantes que, ao longo de sua formação, adquiriram o mínimo de preparação para atuar nesses espaços. Entretanto, também é válido ressaltar que entre as 53 pessoas que responderam à pesquisa, 51 afirmaram achar importante refletir sobre o ensino das Artes Cênicas num cenário de educação quilombola, e muitos foram aqueles que demonstraram querer saber mais sobre o assunto. Dados que considero positivos, tendo em vista que quanto mais estudantes refletirem sobre as lacunas existentes no currículo do curso e sobre as dinâmicas de poder nas esferas do saber, maiores são as chances de uma possível mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da educação quilombola ser um assunto contemporâneo no âmbito das políticas educacionais, o comprometimento com uma educação antirracista e a preocupação em dialogar com as histórias das comunidades, atravessaram os trabalhos aqui apresentados. Entretanto, é possível observar os dilemas estruturais e metodológicos que também os perpassaram. As dificuldades em relacionar as práticas teatrais com a realidade dos estudantes, o racismo recreativo presente em sala de aula e a reprodução de imagens que reforçam uma estrutura de dominação existente, foram algumas das questões que procurei destacar neste trabalho.

A fim de que pudéssemos perceber que pensar sobre nossas práticas em tal modalidade de ensino requer que levemos em consideração as marcas deixadas pelo sistema escravista em todo tecido social brasileiro, e conseqüentemente, os motivos que fazem com que a mesma se constitua como uma política de ação afirmativa. Tendo em vista que tais reflexões ainda não foram alcançadas por todos os profissionais da educação, devido a uma ausência de informações quanto às comunidades quilombolas nos espaços de formação docente, justificada pela herança de um pensamento colonial que anula histórias e epistemologias em detrimento de outras.

Diante desse sistema de dominação epistemológica, a tendência é que esses docentes venham reforçar por meio de suas práticas em aula discursos que inferiorizam as histórias de grupos socialmente desfavorecidos. Assim, se faz mais do que necessário que as ações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sejam implementadas nos centros de formação, para que as estruturas hegemônicas presentes no nosso sistema educacional sejam confrontadas pelas práticas de professores e professoras em sala de aula.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas por docentes de Artes Cênicas em diálogo com os elementos históricos e socioculturais das comunidades, podem vir a contribuir não apenas para o desmonte dessa estrutura vigente, mas também agregar no processo de formação étnico-racial de estudantes quilombolas. Ao os apresentarem imagens que exaltam os saberes e as histórias de pessoas negras, ao evidenciar os elementos cênicos existentes nas

manifestações culturais de sua própria comunidade, e principalmente ao os estimular a contar suas próprias histórias, criando outras realidades dentro e fora dos palcos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (organizador). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BRAGA, Walisson. Depoimento em formato de concedido a Luana Izabel Ferreira Souza. Entrevista em formato de áudio realizada em 27 de fevereiro de 2021.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC/CEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese de Doutorado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- CELESTINO, R. S. **Texto, Jogo e Cena: os desafios e encruzilhadas do ensino do teatro na formação étnico-racial do/a educando/a**. 2020. 48 f. Artigo (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2020.
- COSTA, E. D. **O ensino do teatro em comunidades negras rurais: Memórias e identidades**. 2015. 151 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Arte) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 41ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GUAJAJARA, Sonia. **Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade**. In: CÁSSIO, Fernando (organizador). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- NERES, Manuel Barbosa. **Depoimento em formato de concedido a Luana Izabel Ferreira Souza**. Entrevista em formato de áudio realizada em 27 de fevereiro de 2021.
- OMAR, A. C. S. **COMUNIDADE E IDENTIDADE QUILOMBOLA: O Teatro do Oprimido como abordagem metodológica na escola Antônia do Socorro Silva Machado**. 2018. 113 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes) – Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2018.
- SILVA, G. M. **Educação como Processo de Luta Política: A Experiência de “Educação Diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

SILVA, Lúcia Fabiana da. **As Artes Cênicas como Instrumento de Legitimidade das Identidades Quilombolas**. Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - MG, 2018.

SOARES. Edimara Gonçalves. **Educação Escolar Quilombola: reafirmação de uma política afirmativa**. Artigo apresentado à Reunião Científica Regional da ANPED SUL. Curitiba, 2016.

**ANEXO I- ENTREVISTA COM WALISSON BRAGA DA COSTA <sup>25</sup>**

*Pode começar se apresentando e depois falando dos motivos de você ter escolhido cursar Artes Visuais*

Eu nasci aqui na comunidade, só que só fiz a 1º série na escola daqui, porque minha mãe trabalhava em Brasília e decidiu me matricular numa escola de lá pra poder ter uma educação melhor, não que a educação daqui seja ruim, mas a qualidade é muito diferente. Acontece que quando eu fui pra lá foi um choque de realidade muito grande, aqui no quilombo a gente tem laço de familiar muito forte, na escola eu estudava com meus primos, a relação era totalmente diferente, a gente tinha contato com as professoras fora da escola, o afeto estava muito presente, eu conhecia todo mundo e isso influenciava no meu desenvolvimento.

De repente eu tive que ir pra Brasília, e apesar de tá próximo é um mundo totalmente diferente. Chegando lá eles me voltaram uma série, eu tive que fazer a 1º série de novo, como se tudo que eu aprendi aqui não valesse de nada, daí eu tive dificuldade de me adaptar, era uma escola na Asa Sul, e muitas pessoas tinham uma condição melhor, daí teve esse choque social e de cor também, eu era um dos poucos alunos negros. Aí no Ensino Médio eu tive mais liberdade de ser quem eu era, porque tinham professores “mais cabeça”, muitos deles tinham passado pela UnB, e eles sempre me incentivaram a entrar também na universidade. E eu decidi fazer Artes Visuais porque sempre gostei de desenhar, e depois eu descobri que meus pais e a minha avó também gostavam de desenhar, só que nunca me contaram, depois que eu entrei na universidade eles tiraram os desenhos do baú. Também escolhi o curso por causa da fotografia e do audiovisual.

Assim que os celulares começaram a chegar na comunidade, eu comecei a tirar fotos das pessoas, por eu ser mais jovem e ter mais facilidade com a tecnologia. Eu fiz a prova de habilidade específica e foi uma loucura, eu fiz tudo com uma caneta bic, e na hora de

---

<sup>25</sup> Jovem morador da comunidade Mesquita, graduando em Artes Visuais pela Universidade de Brasília.

apresentar o portfólio eu catei tudo que eu produzi desde criança e coloquei lá, quis mostrar o meu lado artístico desde pequeno.

O pessoal gostou bastante e eu consegui passar, mas quando eu passei na universidade eu falei pra minha família: **não foi o Walisson que entrou na universidade, foi o Quilombo Mesquita que entrou na universidade.**

Eu vejo que a universidade tem muito a me ensinar, mas eu também tenho muito a ensinar, **o quilombo tem muito a contribuir com isso também, porque ele fez e faz parte de muita coisa, só que a história nos oculta. Um exemplo disso foi quando eu fui estudar em Brasília e as professoras falavam da construção da cidade, dos candangos e tal, e aqui na comunidade eu via meu avô e meu bisavô falando que eles trabalharam na construção de Brasília, daí eu comentava sobre isso nas aulas e as professoras me silenciavam, não davam atenção, como se não fosse verdade, chegavam a dizer que nunca ouviram falar da comunidade. Esse silenciamento também foi uma violência que eu sofri nas escolas, só valia a opinião da garotinha branca, a do menino do quilombo não importava.** Então quando eu entrei na universidade eu vi que as coisas deveriam ser mudadas. Na universidade eu passei a enxergar que o vídeo e a fotografia são ferramentas que podem manter um pouco da cultura. Importante ter fotos para mostrar para os próximos que virão.

*Você costuma participar das festas que acontecem na comunidade?*

Sim, desde pequeno, depois eu virei o fotógrafo das festas. Meu avô sempre me levava. Nessa questão da fotografia eu me sinto um vitorioso, porque o pessoal daqui não gostava muito de tirar foto, acho que por terem vivido muito preconceito, racismo, muitos chegavam a dizer: “não tira foto minha não, eu sou muito feio”. Mesmo assim eu fotografava, mesmo que escondido (risos), com o tempo eles começaram a se acostumar, e a se olhar diferente também, agora eles até abrem um sorriso. Quando eu não vou nas festas eles até me ligam pra eu ir tirar as fotos, acho que passaram a entender a importância desses registros.

*Durante a festa do marmelo acontece a coroação do rei e da rainha do ano, certo? Como é esse processo?*

A gente faz um sorteio pra poder escolher o rei e a rainha do ano, antes qualquer pessoa podia colocar o nome na urna, só que agora a gente decidiu focar nas crianças, até mesmo pra incentivar elas a participarem da festa, se sentirem mais incluídas...

*Você pensa em formar e trabalhar na comunidade?*

Sim, quando eu me formar, já que na escola não tem professor de Artes. Eu vejo a importância desse retorno. Eu também incentivo muito a galera daqui a entrar na universidade, acho que eles podem ir longe também. Meu avô sempre dizia: “meu filho, voe longe, mas nunca esqueça do seu ninho”. Aqui tem muita gente com talento, e eu acho que algumas coisas poderiam ter sido diferentes se tivesse um professor de artes atuando na escola.

*Eu sempre questiono sobre a formação de professores que podem vir a atuar em comunidades quilombolas. Eu acho que a Educação pode interferir muito numa cultura... A Educação é ainda uma arma de colonizar, de discriminação, de separação social.*

**ANEXO II - ENTREVISTA COM MANUEL BARBOSA NERES<sup>26</sup>**

*Me fala um pouquinho sobre você, como você chegou no Quilombo Mesquita?*

Eu sou da Bahia, de um município chamado Brejolândia, e a minha família veio para Brasília em 1978, e aqui a gente começou a ganhar a vida. Depois de um determinado tempo eu decidi que queria ser padre, daí acabou que eu entrei numa comunidade religiosa chamada Os Franciscanos, eles têm uma casa de formação em Cidade Ocidental, e foi por causa dessa casa de formação que eu conheci a comunidade Mesquita. A princípio eu tinha como objetivo oferecer uma assistência religiosa, só que a gente passou a ter um vínculo muito próximo, depois os laços começaram a ser estreitados, e quando eu menos esperava eu estava dentro de uma comunidade negra com todo um histórico de luta, etc. Então eu fiz memória a uma comunidade próxima a minha região de origem, chamava-se Mucambo, só que eu não fazia ideia do que fosse, e aí eu juntei um pouco as peças e percebi que de alguma forma eu também tinha alguma origem vinculada a essa questão quilombola, e isso aumentou o meu desejo de me juntar a comunidade.

Sendo assim, eu me afastei dessa comunidade religiosa e passei a morar no próprio Quilombo Mesquita, em seguida eu passei em um concurso na Universidade de Brasília, e passei a ter um contato mais próximo com questões do movimento negro, e em seguida assumi a Coordenação do Centro de Convivência Negra (CCN), junto a isso eu iniciava meu Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília, e o foco do meu mestrado foi educação quilombola. Após concluída a pesquisa houve a publicação, só que em formato de livro.

*Por quais motivos você quis transformar sua dissertação de mestrado em um livro?*

Primeiro foi por uma questão de justiça, um tipo de obrigação intelectual, militante e humana, porque tem tantas histórias por aí registradas, documentadas... a do Mesquita não podia ser diferente, uma história assim não podia ficar sem ser registrada. Segundo porque é

---

<sup>26</sup> Morador do Quilombo Mesquita, Coordenador do Centro de Convivência Negra (CCN), da Universidade de Brasília.

muito importante fazer circular essas histórias, esses elementos que vão dos relacionamentos, da cultura, dos valores sejam sociais, econômicos, etc. Pensei nesse compartilhamento interno e externo, as pessoas aqui de dentro podem ter acesso a esse material e as pessoas de fora também... Outro fator é que esse material serve de argumento, material que os quilombolas daqui tem utilizado como prova em defesa do território, fortalecimento da luta pela terra, pelo espaço... Esse livro tem sido muito usado nos processos, nas audiências... Inclusive já houve até uma tentativa de tirarem esse livro de circulação...

E eu acho esse livro um elemento educativo muito interessante, tanto na educação convencional quanto na educação popular, nas nossas reuniões, encontros de militância, etc. Vejo como um elemento formativo importante. Inclusive algumas universidades já estão o colocando como leitura obrigatória de algumas disciplinas, na Federal de Goiás já é uma leitura obrigatória de uma disciplina de direito...

*Como é a questão religiosa na comunidade? Você costuma frequentar as festas que ocorrem na Igreja Católica?*

Sim, frequento. O segmento religioso que mais tem expressão aqui é exatamente a Igreja Católica, você pode perceber logo pelo tamanho da igreja e pelo local que ela se posiciona, tem bastante destaque e tal. As nossas principais festas são vinculadas à igreja, temos por exemplo a festa de Nossa Senhora da D'Abadia e a do Marmelo. Só que desde 2018 que nós trabalhamos para criar uma festa exclusiva do quilombo, sem vínculo com a igreja, que é a festa do "Ugum", valorizando os produtos feitos a base do quiabo de angola que é muito utilizado aqui, a gente quer tentar desvincular um pouco a questão da comemoração com uma exclusividade religiosa. Mas aqui também temos outros segmentos religiosos, a Dona Joana por exemplo é praticante da Umbanda, uma liderança importante na comunidade, mesmo que de maneira "clandestina", porque se você compara a Igreja Católica com a casa de oração da Dona Joana parece uma brincadeira, ela parece barraquinho lá dos fundos e tal. Também tem os evangélicos...

*Você nota a participação das crianças nessas festas?*

Sim, talvez seja um dos poucos espaços que os familiares permitem que as crianças participem mais à vontade, por serem eventos realizados na igreja a resistência é menor.

*Você acha que o espaço da igreja pode de certa forma estimular as habilidades artísticas dessas crianças?*

Sim, ajuda porque eles podem mexer com instrumento, canto, dança... A garotada gosta bastante, então acaba despertando...

*Eu fiquei pensando nisso, porque na escola Braga I não tem professores de artes, daí talvez não exista tanto esse estímulo no espaço escolar...*

Se a gente estivesse em tempos normais haveria outros espaços para você realizar a sua ação, por exemplo a Associação, lá sempre estão ocorrendo alguns projetos... A escola é um problema, infelizmente ela não tem matriz quilombola, não tem esse objetivo porque não quer ter, é uma estratégia do município de não fazer acontecer a educação quilombola na escola. Se você chegar chegando com a proposta do seu TCC na escola talvez ocorra uma certa resistência...