



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON
SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

CARLOS EDUARDO ROCHA

TEATRO EM SALA DE AULA: RACISMO – REFLEXÕES, REPRESENTAÇÕES E
RESSIGNIFICAÇÕES

SALVADOR
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON
SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

CARLOS EDUARDO ROCHA

TEATRO EM SALA DE AULA: RACISMO – REFLEXÕES,
REPRESENTAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

Artigo apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Santana

SALVADOR

2016

**TEATRO EM SALA DE AULA: RACISMO – REFLEXÕES,
REPRESENTAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES**

***THEATRE IN THE CLASSROOM: RACISM - REFLECTIONS,
REPRESENTATIONS AND RESIGNIFICATIONS***

CARLOS EDUARDO ROCHA¹

RESUMO

O presente artigo relata e analisa a experiência de jogos teatrais aplicados nas turmas da 5ª série ao 6º ano do Ensino Fundamental das instituições Colégio Estadual Ana Cristina Prazeres Mata Pires e Lar Fabiano de Cristo, no bairro de Alto de Coutos, subúrbio ferroviário de Salvador. Os exercícios, baseados no método de Viola Spolin [que, quem, onde], incentivaram os alunos a dar suas impressões do cotidiano escolar. E o combate ao racismo visto na obra de Eliane Cavaleiro e Kabenguele Munanga, professores da Universidade de São Paulo, serviu à nossa fundamentação teórica. Este texto revela não só os resultados positivos da experiência como também as razões pelas quais o projeto se realizou apenas parcialmente, a despeito de ter possibilitado a ressignificação de situações de preconceito e permitido o protagonismo do jovem negro.

Palavras-chave: Racismo. Teatro-Educação. Reflexões.

ABSTRAC

This article describes and analyzes the theatrical gaming experience applied in classes of 5th grade to 6th grade of elementary school in State College institutions Ana Cristina Prazeres Mata Pires and Lar Fabiano de Cristo, in the Alto neighborhood Coutos, railroad suburb of Salvador. The exercises, based on the method of Viola Spolin [what, who, where], encouraged the students to give their impressions of the school routine. And the fight against racism seen in the work of Eliane Gentleman and Kabenguele Munanga, professors from the University of São Paulo, served to our theoretical foundation. This text reveals not only the positive results of the experiment as well as the reasons why the project was realized only partially, despite having enabled the reinterpretation of situations of prejudice and allowed the role of young black.

Keywords: Racism. Theatre-Education. Reflections.

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Artes –UFBA. Especialista em Arte-Educação-FAAC.
Licenciado em Teatro-FAP/UNESPAR.

De acordo com pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 46,42% da população brasileira são de pardos e pretos. O grande contingente se deve à chegada de africanos escravizados a partir do século XVI. Durante quase 350 anos, o Brasil recebeu milhões de negros que se integraram à formação da identidade brasileira. Kabengelê Munanga (2006) afirma que – por ignorância em relação às diferenças culturais e étnicas, e também por uma questão econômica e política – o espírito colonizador europeu desfigurou a personalidade moral, a intelectualidade e as características biológicas do negro, tornando-o escravo. Sem alternativas, o negro teve que ser instruído na escola do colonizador e, pouco a pouco, foi convencido da própria inferioridade.

No ano de 1996, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – para combater o preconceito e promover a conscientização da diversidade humana. Em 2001, o Brasil reafirma sua posição como signatário da Declaração de Durban, na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/08, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, sendo história, língua portuguesa e artes as disciplinas indicadas para tratar tais questões.

O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Ações afirmativas atendem ao determinado pelo programa nacional de direitos humanos. (SEPPIR, 2005, p. 8).

Apesar dos instrumentos legais e dos documentos assinados pelo Brasil no âmbito internacional, há quase quinze anos, essas questões são muito pouco discutidas no âmbito escolar.

Por dificuldades econômicas e sociais, é incontestável a importância do ensino público e gratuito para a população carente, principalmente para os negros. E, nele, a disciplina arte/teatro, oferecida no período da educação básica, pode ao mesmo tempo não apenas ajudar o educando vítima do racismo como àquele que o pratica a

compreender a pluralidade cultural, a educar o olhar estético por meio das linguagens artísticas.

O presente artigo se propõe a discutir as questões raciais, utilizando o relato das experiências no ensino do teatro no espaço escolar. Ainda que respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as discussões raciais (com seus elementos culturais e históricos), como indica a introdução do texto, e o teatro-educação parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (PCNs) de 1996, ainda não estão suficientemente presentes no ensino. Segundo Kaudela (2005) e Cavassin (2008), o teatro abrange poucos espaços da educação, embora haja nos últimos anos uma ampla discussão sobre a sua prática na escola pública.

A pesquisadora Ingrid Dormien Koudela (2005) observa que a despeito dos graves problemas da educação pública brasileira, o teatro-educação, ainda que utópico, pode resgatar o ser humano contemporâneo. Tanto Koudela como Flávio Desgranges (2011) sublinham que apesar de o método de Viola Spolin ser direcionado para a formação de atores, os arte-educadores vislumbraram um potencial educativo nesse sistema de jogos em sala de aula.

O Sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de play e game. Se a primeira está vinculada ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o game diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga (DESGRANGES, 2011, p. 110).

Os exercícios de improvisação – recurso que auxilia o ator a experimentar seu corpo e sua voz, a perceber e responder ao outro ator, que é o jogo proposto por Viola Spolin – tornam-se fonte inesgotável para abordar inúmeras situações vividas pelos alunos. “O processo de aprendizagem no sistema de Jogos Teatrais estruturava-se a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentada pelo coordenador, para que o grupo, e cada um dos integrantes, elabore respostas próprias” (DESGRANGES, 2011, p. 111).

Os jogos teatrais propostos por Viola Spolin levam em consideração três elementos-chave – *onde*, o espaço imaginário em que se desenvolve a cena; *quem*, a construção da personagem (exemplo: aluno *A* será o policial, aluno *B* será o carteiro); e *que*, o enredo da ação cênica – estimulando o educando a desenvolver outras inteligências. De acordo com o artigo de Coelho (2010, p. 1210):

O teatro pedagógico tem nesse processo o seu fundamento, muito antes de conhecer o conceito formulado por Howard Gardner.

Na educação, o teatro apresenta-se como excelente ferramenta, já que atua como um recurso importante para a formação comportamental.

Por meio de jogos teatrais e do trabalho no palco é possível acionar, sem muito esforço, as sete inteligências e desenvolver as habilidades a elas relacionadas.

As sete inteligências descritas no texto acima têm como fundamento o pensamento do psicólogo cognitivo e educacional estado-unidense Howard Gardner. São elas: 1) inteligência linguística (fala e escrita); 2) inteligência lógico-matemática; 3) inteligência espacial; 4) inteligência musical; 5) inteligência corporal-sinestésica (capacidade de resolver problemas com o corpo); (6 e 7) inteligência pessoal que se subdivide em: a) interpessoal (capacidade de relacionamento com o outro) e b) intrapessoal (capacidade correlativa, voltada para dentro).

A experiência que deu origem a pesquisa aconteceu com adolescentes do Lar Fabiano de Cristo (instituição filantrópica) e o Colégio Estadual Ana Cristina Prazeres Mata Pires (onde leciono desde 2012), ambos no bairro do Alto de Coutos. Todas as aulas foram ministradas no Lar Fabiano de Cristo visto que o Colégio Ana Cristina não dispunha de espaço e horário para sua realização. Com duração de cinquenta minutos e frequência de dois encontros semanais, foram, ao total, 16 encontros com os jovens do Lar Fabiano e 12 com os do Colégio Ana Cristina.

Na região suburbana de Salvador, o bairro, com altos índices de violência, é mal servido de escolas e linhas de ônibus, contando com baixa avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que não sofreu grande variação nos últimos anos.

A Escola Ana Cristina Prazeres Mata Pires está no bairro há mais de oito anos e o Lar Fabiano de Cristo, instituição espírita de assistência social, há mais de trinta. As aulas se destinaram a crianças e adolescentes na faixa etária de 11 a 15 anos, alunos da 5ª série e 6º ano do Ensino Fundamental II.

No colégio Ana Cristina, a atividade foi aplicada na terceira unidade, como conteúdo programático da disciplina artes, da qual sou professor titular. No Lar Fabiano, como oficina de teatro, com os mesmos objetivos pedagógicos. Vale ressaltar que muitos dos meus ex-alunos do Colégio frequentam o Lar Fabiano no contra turno escolar, o que fez com que boa parcela dos participantes das oficinas fosse de jovens já conhecidos.

No Lar Fabiano foram colocados à disposição uma sala com espelhos, ventilador e rádio, e as aulas contaram com o auxílio de educadores para a organização e a disciplina dos alunos.

No Colégio Ana Cristina, houve interferências negativas e reiteradas como a falta da merenda, violência, inconstância do horário das aulas, falta de professores por causa de chuvas e engarrafamentos, provocando a dispensa dos alunos e várias semanas sem aulas de arte.

Nas propostas pedagógicas, predomina o senso comum. As discussões não são aprofundadas pelos professores para o aproveitamento pleno e amplo das ações. Tratar de racismo é o objetivo do projeto, não apenas para responder a legislação vigente que obriga a escola a incluir no currículo disciplinar a cultura afro-brasileira e africana, como, também, promover o debate de forma direta com os alunos majoritariamente negros para que eles tenham condição de compreender e se posicionar consciente sobre o que é ser negro no Brasil.

2 ENCONTRO – O INÍCIO

O primeiro contato com os alunos do 6ª ano do Colégio Ana Cristina – alunos com idades variadas – foi no início do 3ª bimestre (correspondente a terceira unidade). O plano de ensino considerou a perspectiva de utilizar o teatro, com os exercícios de improvisação, como elemento artístico para a discussão do racismo. Porém, o entendimento foi prejudicado pela preocupação dos alunos com o resultado das notas da unidade anterior ainda presente no início da nova.

Nas duas instituições, ao serem perguntados sobre sua opinião acerca do racismo, os alunos foram unânimes na resposta: “negros e brancos são iguais”, “o racismo é ruim”, “chamar uma pessoa de preto dá cadeia”. Em seguida, foram indagados por que razão existe o racismo: “porque os ricos não gostam de pobres”, “não existe branco de verdade, todo mundo é negro”. Os alunos se repetiam, sem acrescentar nada novo nas respostas.

Diante das respostas é possível perceber aspectos da cultura racista brasileira. Quando afirmam inconscientemente que negros e brancos são iguais ou que não existe negro "puro", logo, discutir racismo onde “não há” negros e brancos teoricamente não faria sentido.

Munanga (2006, p. 75) diz que essa visão comumente difundida em nossa sociedade traz consequências:

Do nosso ponto de vista, não resta dúvidas de que esses mecanismos seletivos quebraram a unidade entre os próprios mulatos, dificultando a formação da identidade comum de seu bloco, já dividido entre os disfarçáveis (mais claros) e os indisfarçáveis (mais escuros) e o resto dos visivelmente negros.

Depois, houve uma explanação sobre o teatro como uma das expressões da arte a utilizar, além do ator mesmo, cenário, luz, figurino e maquiagem como elementos. E que, nele, assim como em outras modalidades – a exemplo da música, desenho e dança – é possível expressar os sentimentos.

Se o contato com os alunos no Lar Fabiano foi proveitoso, já no Colégio Ana Cristina os alunos manifestaram pouco interesse e muita dispersão, além do silêncio quando solicitada a sua participação, como acontece nas demais disciplinas. Em uma turma de 35 alunos, apenas dois ou três respondiam espontaneamente os questionamentos.

O encontro foi finalizado por uma improvisação, tomando por tema a violência. Apenas um grupo se apresentou: cinco alunas interpretaram uma cena, em que havia bastante gritaria e agressão verbal entre as personagens.

No Lar Fabiano, a recepção das atividades foi positiva. Os alunos se dividiram em quatro grupos de cinco ou seis e cada um procurou um espaço para discutir a cena da improvisação. Eles se engajaram desde o primeiro encontro e as apresentações foram criativas, a exemplo da encenação mostrando a violência policial contra o cidadão no bairro.

Figura 1

Fonte: TEMA... ([on-line]).

2.1 FABIANO X ANA

No Lar Fabiano, contei com aporte e a boa vontade da instituição para a execução do projeto. Várias improvisações utilizaram bairro, família, polícia, emprego e futuro como tema. Nelas, foi possível falar sobre voz, corpo, silêncio, personagem e outros elementos característicos do teatro.

Na improvisação em que o tema era polícia, percebeu-se que os policiais são usualmente retratados como violentos. Com bairro e família, invariavelmente havia uma

situação de agressão retratada. Depois das improvisações, os alunos eram convidados a fazer a correlação das cenas apresentadas com o racismo.

A cada trabalho, eles participavam mais das atividades de aquecimento, improvisação e, principalmente, das rodas de conversa, de onde se conseguia observar as suas impressões.

O espaço e o auxílio dos educadores foram essenciais para a realização da oficina. Cabe ressaltar que os alunos não tinham obrigação de frequentá-la, não havia nenhuma punição se faltassem às atividades: a participação era uma escolha. E essa espontaneidade contribuiu para o desenvolvimento pleno das atividades.

No Colégio Ana Cristina, o acordo foi realizar a atividade em uma unidade, mas o cronograma teve que ser reduzido, em razão do cancelamento ou suspensão das aulas no geral, prejudicando significativamente a oficina, sem que houvesse reposição ou complementação das aulas.

A primeira experiência no Colégio Ana Cristina foi reduzida a praticamente um monólogo, sem despertar reação da turma. Na segunda, o espaço foi refeito com carteiras dispostas no canto da sala, na tentativa de estimulá-los a participar. Apesar dos recursos teatrais de se criar uma história, utilizando apenas uma palavra, jogo de memória com frutas e nomes de cidade, a atividade não obteve êxito, ao contrário do que acontecia no Lar Fabiano, antes das improvisações.

De comportamento notadamente disperso, agitado e rebelde, esses alunos – em boa parte com idade defasada da série – se mostraram mais sensíveis quando lhes foi pedido para desenhar o que gostavam e não gostavam no bairro. Foi a partir dos desenhos, então, que se criaram as improvisações. Não sem resistência e dificuldade: apresentar-se era algo que os incomodava bastante.

Apesar da informação que a atividade fazia parte da unidade e a despeito das inúmeras tentativas, as aulas não fluíam, independente dos recursos utilizados – fantoches, máscaras criadas por eles, objetos inanimados para que pudessem manipular. Enquanto no Lar Fabiano os jogos teatrais e improvisação, a criação de cenário e exercícios de expressão corporal e voz se mostraram suficientemente estimulantes.

Mesmo de maneira descontinuada e sem observar prazer nas atividades, foram abordadas as questões raciais, a violência, a relação do negro com a educação, as influências africanas na culinária, música e religião. Nas improvisações, eram nítidas as reações de violência – em alguns casos, física, com os meninos; e verbal entre as meninas – para além da cena e da personagem.

Ao tratar do tema 'ônibus', por exemplo, foi encenado um drama familiar baseado em uma história real: no meio da madrugada, a criança passa mal e, porque a família não tem dinheiro para o táxi e nenhum conhecido com carro, o menino acaba morrendo. O trabalho despertou a reflexão sobre como a falta de transporte pode ser crucial em um momento de emergência.

No Colégio Ana Cristina, a avaliação escrita ao final das unidades é obrigatória. E a oficina priorizava a atividade prática. Por essa razão, foi necessário gerar conteúdo escrito, implicando a substituição de aulas práticas por expositivas, alterando a proposta da atividade, sobretudo das improvisações.

No Lar Fabiano as 16 aulas foram consecutivas e atendeu o cronograma proposto, no Colégio Ana Cristina foi possível desenvolver as atividades em apenas 12 encontros descontínuos.

No Colégio Ana Cristina algumas atividades foram adaptadas, por exemplo, solicitação de desenhos, tendo como suporte entrevistas e charges que falavam sobre racismo, ou questionários perguntando impressões dos alunos sobre várias coisas. Exemplo: a violência, o que ele gosta ou não bairro, entre outros questionamentos, essa estratégia fazia com que todos participassem da aula.

Quando insistia na atividade de improvisação, criação e apresentação, uma quantidade significativa não participava, sempre optava em não forçar os alunos fazerem a atividade. Porém, o aluno que optava em não fazer a atividade acabava atrapalhando, por mais que solicitava que ele observasse a cena, ainda assim, era um desafio mantê-lo concentrado na dinâmica da aula.

Essa forma de ação era mesclada entre atividades práticas e atividades escritas para obter resultados dos alunos, ou a apresentação das cenas propostas ou um retorno por escrito ou impresso em desenho do andamento do processo.

2.2 OS ESPAÇOS

O Colégio Ana Cristina é de médio porte, distribuído em dois prédios. O primeiro abriga a secretaria e as salas dos professores e direção. No pátio coberto, os alunos fazem as refeições. É no outro prédio, um pouco afastado, onde ficam as salas de aulas, cujo acesso se dá por uma rampa.

Várias salas possuem portas, ou janelas quebradas, causando um aspecto de abandono ao ambiente escolar.

Há uma quadra descoberta que não é utilizada, onde normalmente ficam jovens e adultos do bairro, fumando ou observando o movimento do colégio, interagindo com os alunos, causando certo desconforto nos professores.

A maioria das salas é pichada, com pintura desbotada e ventiladores antigos malconservados. Em quatro anos no colégio, nunca houve uma reforma dos prédios, apenas ações pontuais, que não mudaram o mau aspecto da escola.

O Lar Fabiano fica na subida ou ladeira da Brahma, como é popularmente conhecida, em frente a uma das vistas mais bonitas do bairro, que dá para o mar. Seu espaço é grande e organizado, limpo e sem rabiscos nas paredes.

Conta com refeitório, quadra de esporte e há salas para diversos fins, sobretudo para os cursos destinados à comunidade. O lugar oferece conforto e acolhimento, além de guardar certa atmosfera de tranquilidade, quebrada naturalmente pelas vozes e movimento das crianças.

A organização espacial tão distinta dessas duas instituições foi determinante à consecução do projeto de utilizar o teatro como meio para a conscientização das práticas do racismo. A quantidade de alunos no Colégio Ana Cristina era significativamente maior, concentrado em uma área bem menor que no Lar Fabiano.

Na primeira instituição, há em média 140 alunos por turno ou mais; enquanto, na segunda, a média era de 40 ou um pouco menos, dos quais cerca de 10 a 15 participava da oficina. Apesar de existir há mais de trinta anos, o Lar Fabiano é mais conservado que o Colégio Ana Cristina, com apenas oito anos.

Segundo a pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), Eliene Cavaleiro (2012), o racismo não se dá na verbalização para agredir o negro, mas na negação do espaço adequado ao bem-estar e ao desenvolvimento das capacidades do aluno. Senão, como estimular a aprendizagem em um lugar que nega e contraria a criatividade, a reflexão e a atenção?

A destruição física do espaço acaba se refletindo no cotidiano escolar. Comumente um quer agredir o outro, seus pertences escolares ou o material de apoio pedagógico, se o professor não estiver atento, acaba sendo destruído, propositalmente ou por simples descuido do aluno.

No desenvolvimento do projeto, no Lar Fabiano as aulas ocorreram na sala, como mencionado, como no pátio, sem nenhuma interferência, pelo contrário. Já no Ana Cristina, a ação só ocorreu em sala, sem porta, salas sujas, sem ventilador, pois os

responsáveis pela limpeza se ausentaram por algumas semanas por motivos trabalhistas. Esse ambiente descrito influenciava no resultado das aulas.

É uma agressão ao aluno um espaço que não contribui para a aprendizagem plena, inibindo seu desenvolvimento cognitivo.

No Lar Fabiano, o espaço amplo e limpo permitiu aos alunos liberdade nas improvisações. No Colégio Ana Cristina, o espaço influenciou o processo criativo do educando.

Figura 2 – Sala de aula do Lar Fabiano

Fonte: Acervo do autor.

2.3 OS ALUNOS

A princípio, o objetivo era realizar a oficina de teatro no Colégio Ana Cristina, no contra turno escolar. Como não havia espaço durante a semana, cogitou-se o sábado. Mas não houve possibilidade, por falta de segurança no bairro.

Alto de Coutos é extremamente carente, de difícil acesso e com uma violência urbana declarada nos grupos de tráfico de drogas que imperam em facções na região.

O clima de insegurança é constante e a maioria dos alunos mora nas imediações das duas instituições. Conhecendo a realidade da escola e sabendo da importância da aplicação da oficina – de onde decorre a presente pesquisa – optou-se pelo Lar Fabiano.

O Lar Fabiano atende crianças e jovens em vulnerabilidade social, conforme a assistente social responsável pela instituição. No Colégio Ana Cristina, uma quantidade significativa é beneficiária de programas governamentais de transferência de renda.

Há predominância de negros nas duas instituições. Os meninos não utilizam cabelo afro e a maioria das meninas alisa o cabelo.

Alunos evangélicos mostram resistência às informações sobre a cultura afro-brasileira. Quando se discorreu sobre a mitologia, por exemplo, – com histórias sobre orum (céu na língua ioruba) e as divindades do panteão africano – apesar do interesse, esses alunos se recusaram a representar, quando solicitados a criar novas histórias, utilizando objetos inanimados. Houve uma aluna que pediu para sair da sala ao ouvir o nome de algumas entidades mitológicas.

No Colégio Ana Cristina, convivemos com várias crianças com transtorno mental, diagnosticadas por especialistas, jovens que convivem com traficantes, meninas e

meninos que são espancando pelos responsáveis e adolescentes que têm uma intensa vida sexual além de alguns serem consumidores de drogas. Essas questões são discutidas informalmente na escola, porém não há ações pedagógicas na discussão dessa realidade, nem especialistas como assistentes sociais ou psicólogos para dar um aporte pedagógico aos professores.

Há jovens que trabalham sem carteira assinada, como ajudante de mecânico, carregador de feira livre, ajudante de pedreiro entre outras funções braçais. O bairro e o Colégio Ana Cristina não oferecem atividades extracurriculares. O Lar Fabiano atende um público reduzido de alunos, como já mencionado, apenas em vulnerabilidade social.

O espaço físico e a cultura do local contribuem para o desinteresse dos alunos. O Colégio Ana Cristina tem aspecto de abandono, assim como o bairro, o que acaba refletindo no comportamento dos alunos, professores e gestores.

A violência foi amplamente expressa nos resultados das improvisações, desenhos e também nas discussões. A polícia (violência institucional) que agride sem justificava; O patrão (violência trabalhista) que oprime por sadismo; O ladrão (violência urbana) que mata e coage; os pais (violência doméstica) que educam com chineladas.

Sem dúvida a criança ou jovem são as principais vítimas da violência urbana, essa realidade é latente no cotidiano dos jovens do bairro Alto de Coutos, não diferente de outros bairros do subúrbio ferroviário.

2.4 O PROFESSOR

Os professores Hélio Santos (2001) e Munanga (2008) afirmam que as instituições públicas foram omissas, e em vários casos, coniventes com o racismo. Uma das consequências é o alto índice de mortes de jovens negros, abandono prematuro dos bancos escolares e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

O Brasil firmou compromissos internacionais para ao menos amenizar a situação de negros em vulnerabilidade social, instituindo leis e planos de ação no combate ao racismo. De acordo com o documento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) todos devem se mobilizar, negros e não negros:

Como bem salientou Frantz Fanon (*Os condenados da Terra*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados.

No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações. (SEPPPIR, 2005, p. 14).

A função social do professor não é encontrar culpados, quando aborda o assunto, nem tampouco discorrer de forma monocrática para atender os dispositivos da Lei 10.639/2003, tampouco as discussões devem ficar a cargo de professores negros ou “engajados” na causa de acordo com o documento da SEPPPIR: “mas um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao movimento negro e a estudiosos do tema” (SEPPPIR, 2005, p. 16).

A escola pública é um importante aliado no compromisso firmado pelo governo brasileiro para dirimir as diferenças sociais, e o professor é crucial para a efetivação dessas ações.

No desenvolvimento do projeto se pensou sobre sua aplicabilidade. Optei por atuar em dois espaços: o local *ideal* para o desenvolvimento (Fabiano) e o que foi *possível* (Ana) diante da realidade descrita.

Atuar em dois espaços com realidades distintas dá a dimensão do desafio em mediar essas questões. O Lar Fabiano foi o local *ideal* para o desenvolvimento da pesquisa, mas infelizmente a minha atuação nesse espaço foi momentânea, o Lar Fabiano é uma Organização não governamental (ONG) com suas diretrizes definidas.

O Ana Cristina é oficialmente o espaço que atende os pressupostos da LDB para a formação do educando, assim como a implementação da Lei 10.639/2003 deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), e onde estou lotado como professor efetivo.

Diante de todas essas questões, levantadas no texto, da inviabilidade do processo de ensino e aprendizagem, essa é a realidade que o profissional da educação invariavelmente encontra na escola pública, no Ana Cristina não é diferente.

O projeto permitiu refletir sobre essas questões, pensar estratégias de atuação com objetivo de levar a esse educando reflexões sobre o racismo.

Os alunos não devem naturalizar o preconceito. Parte dos problemas descrita no texto se deve ao racismo institucional vigente que por séculos assola pessoas negras.

A oficina teatral permitiu, nos dois espaços, ao menos o contato com a discussão, Cavassin (2008) afirma em seu artigo que o teatro-educação é capaz de mobilizar o jovem. De acordo com a autora:

Segundo Olga Reverbel (1979), teatro é a arte de manipular os problemas Humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função eminentemente educativa, e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporcionar uma marcha gradativa das próprias experiências e descobertas. (CAVASSIN, 2008, p. 41).

O aluno, diante das questões postas nas atividades de improvisação e jogos, teve a oportunidade de dialogar com a sua realidade, com suas referências sobre o assunto, e, provavelmente, ao longo de sua trajetória educacional, essa breve ação será algo positivo na formação da sua identidade racial.

É válido saber que há mecanismos institucionais para se discutir o racismo na escola, é válido a elaboração desse artigo, pois permite discutir o quanto o público atendido sofre as influencia externas. O processo de ensino aprendizagem é um processo longo e desafiador.

Devemos refletir sobre a viabilidade nos espaços de atuação do professor. A presente pesquisa reflete além da necessidade de se discutir o tema do artigo, a urgência de apoio institucional para a plena atuação do profissional da educação.

3 Figura – Sala de aula do Lar Fabiano

Fonte: Acervo do autor.

3 RESULTADO

O líder sul-africano Nelson Mandela afirma que nenhuma criança nasce racista. Racismo é uma construção social, aprofundado nas relações e no comportamento social. A criança negra percebe desde cedo a negatividade da sua imagem pelas representações dos tipos físicos ideais na televisão, nos brinquedos e na publicidade. Discutir racismo com elas é algo que deve ser contínuo, primeiro porque alguns pontos carecem de maturidade cognitiva e, depois, outros vão surgindo ao longo da vida do educando.

Ao final das atividades – 16 aulas ministradas no Lar Fabiano e 12 no Colégio Ana Cristina – as impressões dos alunos não mudaram conforme previa o projeto das oficinas de teatro, em razão do pouco número de aulas e, principalmente, por aquelas canceladas sem reposição.

Os alunos faziam uma associação direta entre pele escura e racismo e não sabiam de onde vinha essa relação de causa e efeito. Quando confrontados com situações constrangedoras de racismo no cotidiano e que, em sala de aula, era-lhes solicitado a

propor mecanismos para resolvê-las; a solução encontrada sempre revelava uma postura subserviente, amenizando a importância da agressão. Diante desse tipo de reação tímida, nas oficinas, eles eram 'provocados' por frases como: "por que não chamou a polícia?" "Cadê o advogado?" Mas, ainda assim, davam-se por satisfeitos diante da demonstração de um certo arrependimento daquele que os havia agredido.

Apesar do projeto não ter sido levado a termo, a experiência foi proveitosa. Improvisações foram realizadas, aproveitando temas como bairro, família, segurança, transporte e tudo o que envolve a vida cotidiana dessas crianças e jovens no ambiente de seu bairro.

Nas encenações afloravam ideias forjadas por este cotidiano duro: "policial só ia para matar, e matar pessoas negras", "sem distinção entre criminosos e trabalhadores". Já no bairro da Barra, isso não acontecia "porque só tem filho de médico". Nas redes sociais, uma apresentadora de televisão foi hostilizada por ser negra e uma aluna explica que ela foi hostilizada porque "as pessoas não estão acostumadas em ver negros na televisão".

Esses argumentos estereotipados serviram de "deixa" para se tratarem das práticas de racismo objetiva e diretamente, incentivando-os a compreender a importância dos estudos, dos sonhos, dos ganhos por se ter uma boa imagem de si próprio, de melhorar as condições de vida do próprio bairro.

Deve-se também ressaltar que a visão estereotipada da religião afro-brasileira – macumba é coisa do capeta – contribuiu para a imagem negativa do negro.

No Lar Fabiano, o teatro não só incentivou a fantasia, o faz-de-conta, como possibilitou que o universo de racismo, violência e banalização da vida – preconceito, abuso sexual, espancamento, abandono, assassinato e tráfico – pudessem ser narrados, representados e ressignificados.

Qual o efeito dessas dezesseis aulas? O teatro-educação e suas atividades, ao menos uma vez e ainda que brevemente, possibilitaram a esses alunos o contato com a reflexão que irá acompanhá-los ao longo de sua formação educacional. Todos os dias, a sociedade lembra a este aluno o que é ser negro de maneira pejorativa; que tudo o que o cerca e lhe cabe é menor e inferior, tanto quanto ele próprio – o tipo físico, o gosto, a música, a moradia, o trabalho. E, por isso, o lugar que lhe é reservado – a ele, aos seus parentes e aos seus semelhantes – é o da subserviência, o da violência física e moral.

4 Figura – Sala de aula do lar Fabiano

No teatro, o aluno ouviu respostas combativas e reconheceu que lhe cabe por consciência e direito um espaço de dignidade.

É a partir daí, da experiência de falar de si e de se representar, que este aluno pode transformar não só a própria vida, mas, também a maneira de se posicionar nela.

3.1 REFLEXÕES

É função da escola, dar ao aluno o acesso ao conhecimento, à prática de atividades complementares, como esporte, canto e informática. Além disso, é nela que ele experimenta a dimensão do mundo e, também, o que é ser negro.

Gênero, sexualidade e raça são assuntos timidamente tratados no Colégio Ana Cristina. Esses temas não integram a cultura da instituição. Em oito anos, o colégio ainda não formulou um projeto político-pedagógico (PPP).

O pesquisador Tomás Tadeu Silva (1999) ressalta que os teóricos críticos analisam que a concepção de currículo pautado no pensamento industrial retrata a relação de poder do patronato e seus empregados e as escolas tanto reproduzem esse discurso.

O currículo dos filhos do patronato reafirma sua posição social, o mesmo ocorre com os filhos dos empregados. Infelizmente o plano de ensino corrobora para posição subalterna do empregado, sem dar a possibilidade a esse educando reescrever sua trajetória social e de seus familiares.

De acordo com Silva (1999) os teóricos críticos como Freire, Yong e Giroux, questionam a cultura de privilégios de um grupo social em detrimento de outro. Além desse currículo oficial, há um currículo oculto que naturaliza a postura dos comandantes e dos comandados, sem questionar, sem se posicionar, sem possibilitar outros meios, porém, as relações de poder não se estabelecem apenas na relação opressor e oprimido, se estabelece na relação de homem e mulher, brancos e não brancos, heterossexual e homossexual,

A ausência de um projeto pedagógico no Colégio Ana Cristina, sem reflexão possibilita o que Paulo Freire chama de "educação bancária". Para reverter essa situação Freire propõe a "educação problematizadora":

A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno.

Através do conceito de "educação problematizadora", Freire busca desenvolver uma concepção bancária que ele critica. Na base dessa "educação problematizadora" está uma compreensão radicalmente diferente do que significa "conhecer". (SILVA, 2013. p. 58).

O teatro-educação promove a 'problematização' destacada por Freire. As cenas criadas e improvisadas instigam o educando a reconhecer o que está por trás das práticas racistas e a desenvolver o senso crítico que o alertará contra a naturalização da subserviência e da inferioridade de sua cultura e biótipo.

O desenvolvimento das culturas depende, segundo os doutrinários do racismo da pureza da raça.

A raça branca possui originalmente o monopólio da beleza, da inteligência e da força. (MUNANGA, 2006, p. 48).

Não por acaso, os teóricos citados fazem a distinção em relação à forma de abordagem educacional para patrões e empregados. No Brasil sabemos a cor de ambas as personagens. Questionar e repensar os fundamentos que estruturam o plano de ensino se faz necessário, já que a educação não deve servir para reafirmar paradigmas que oprimem como afirma Freire, deve possibilitar a autonomia do ser humano.

O teatro-educação permite o protagonismo e a representação positiva de si próprio. Essa forma de atuação é respaldada pela LDB.

Sem um plano de ação que discuta e reflita a importância do conhecimento na formação do aluno o Colégio Ana Cristina reproduz um currículo que não contribui na promoção do educando.

A presente experiência de ação pedagógica, apesar de breve, servirá de referência documental e futuramente possa fazer parte do PPP, não apenas na disciplina de arte, contemplado pela linguagem teatral, assim como a discussão sobre o racismo que deve fazer parte da política de ensino da referida instituição.

Figura 5 – Sala de aula do Lar Fabiano**Fonte:** Acervo do autor.

3.2 REPRESENTAÇÕES

A cada encontro, os alunos eram solicitados a apresentar cenas do seu cotidiano para, em seguida, identificar a origem dos comportamentos racistas. Com o objetivo claro e direto de descobrir sentidos e significados não apenas ao se verem criadores da ação dramática como, também, espectadores de si próprios e de seus colegas e amigos de escola e bairro. Spolin (2001, p. 4) afirma que se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, é crucial para o desenvolvimento da ação.

A autora menciona a importância de levar em consideração tudo que o aluno traz em seu repertório, a cultura de aprovação/desaprovação é preponderante nas relações sociais e não cabe ao professor reafirmar essa postura: “Aprovação/desaprovação cresce do autoritarismo que, com o decorrer dos anos, passou dos pais para o professor e, finalmente, para o de toda a estrutura social (o companheiro, o patrão, a família, os vizinhos, etc.)” (SPOLIN, 2001, p. 7).

O ambiente do Lar Fabiano, influenciou na realização das improvisações, na medida em que os alunos compreendiam o jogo proposto e seu objetivo, havia maior espontaneidade das cenas.

No Ana Cristina, como já relatado, o ambiente não foi tão favorável, refletindo diretamente em sala de aula. Refletindo o cotidiano da escola.

O aluno se sentiu livre para desenvolver as improvisações quando estimulado pelo professor. Os jogos como a “blablação” (aluno usa uma língua estrangeira para se comunicar em cena) e espelho (repetir todos os gestos da pessoa em sua frente) descrita na obra de Spolin (2001) estimularam a – espontaneidade –, que é um dos elementos essenciais nas atividades desenvolvidos pela autora, assim como o – ponto de concentração (POC) – de cada atividade que tinha por objetivo fazer com que o aluno tivesse um foco em sua ação.

Antes da improvisação, havia exercícios de relaxamento para o corpo e a voz. Por exemplo, deitados, os alunos se concentravam à medida que ouviam os sons projetados pelo aparelho de som, em seguida propunha exercícios de aquecimento corporal ou vocal.

Havia momentos em que era dada ênfase na voz: entre os exercícios, a voz caricata, solicitando ao aluno que explorasse o potencial vocal. Corpo: atividade que estimulasse a expressividade do corpo.

O grupo era municiado com reportagens e imagens impressas. Era proposto um problema para ser resolvido na improvisação, por exemplo, em uma das improvisações o aluno poderia utilizar apenas uma palavra (POC), a filha/filho apresentaria aos pais, preconceituosos, o namorado negro (problema). A cada representação os alunos eram estimulados a transformar, situações problemas, em representações positivas.

A propósito da possibilidade de transformação, diz Koudella (2005, p. 149):

A zona de desenvolvimento proximal muda radicalmente o conceito de avaliação. As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser). A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, como princípio de avaliação, promove, com particular felicidade, a construção de formas artísticas.

Inúmeras situações vistas como naturais não escaparam do crivo da reflexão. Por exemplo, os educandos passaram a perceber como é prejudicial a falta de ônibus em horário noturno.

Justamente quando da encenação em que uma criança morreu porque sua família não teve como transportá-la durante a madrugada para receber a assistência necessária.

O ambiente para se chegar a essa cena foi preparado da seguinte forma: os alunos relaxaram com uma música instrumental, depois foi solicitado que caminhassem na sala, o jogo proposto foi a cada número fazer uma ação, por exemplo – número 1 sentar, número 2 abraçar um amigo e etc. – e a cada erro o aluno-ator era eliminado, o POC era o significado de cada número.

Essa atividade permitiu a disponibilidade para atividade seguinte. “A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão- espontaneidade – e, como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado” (SPOLIN, 2001, p. 5).

Nesse clima os alunos foram divididos em grupos. Tratamos o tema ônibus, e foi representado um fato cotidiano e a consequência e o alcance da omissão do estado. Essa e outras representações familiares – até porque combater o racismo sem considerar o

ambiente familiar é infrutífero – auxilia a formar e a consolidar o senso crítico contra a marcha das representações sociais estigmatizadas.

Após as apresentações, sentávamos e discutíamos os elementos que compuseram a cena, além das representações postas em cena, a fala dos alunos e suas experiências legitimavam os fatos discutidos.

O professor Kabenguele Munanga (2006) afirma que o racismo está na raiz dos problemas sociais que atingem e oprimem o cidadão marginalizado nas periferias brasileiras. O professor Hélio Santos (2010) afirmar que quando há ação com o objetivo de promover grupos marginalizados, e é bem-sucedida, toda comunidade/sociedade é beneficiada.

O Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal (1988), teve o objetivo de conduzir o homem socialmente rebaixado e alijado de seus direitos ao protagonismo social. Essa experiência marca toda a trajetória do teórico. Os exercícios teatrais criados por Boal tinham o objetivo de dar consciência política aos operários.

O teatrólogo acreditava que qualquer pessoa é um ator em potencial, como o que se verifica quando ele fazia subir ao palco pessoas comuns, como operários, trabalhadores rurais e favelados. Essa ideia é respaldada por Viola Spolin (2001) referindo-se ao aluno-ator.

Os filhos herdam a falta de lugar na sociedade e privilégios lhes são negados desde sempre. As escolas que eles frequentam não os estimulam a refletir, representar e ressignificar o universo cotidiano.

Ainda assim, um lugar de exceção foi instaurado quando os alunos das oficinas ministradas no Lar Fabiano de Cristo e Colégio Ana Cristina Prazeres Mata Pires tiveram a ocasião de, pela mediação do teatro-educação, compreender a realidade na qual estão imersos e a observar com senso crítico aquilo que lhes parece destino por princípio e definição.

3.3 RESSIGNIFICAÇÕES

Arte é a representação do comportamento humano e, uma vez apresentada ao público, lança ao espectador uma série de significados, de acordo com sua experiência de vida.

Nas oficinas de teatro-educação, os alunos recorreram às representações sociais, seu significado em suas experiências de vida, e foram provocados a repensar a extensão do racismo.

Os alunos tiveram a oportunidade de, a partir do próprio repertório, compreender, ampliar e ressignificar sua posição e visão de mundo.

Em uma das aulas, por exemplo, foram lidas reportagens antigas e atuais sobre práticas do racismo, quando se propôs aos alunos que elas servissem de roteiro para algumas encenações. Uma das duas improvisações representou a reportagem; e a outra, a vítima respondendo à situação.

No Lar Fabiano, todos os alunos – divididos em grupos – se engajaram espontaneamente na representação de mais de uma reportagem. Já no Colégio Ana Cristina, a atividade envolveu apenas sete alunas, de uma turma de 25. Lá, a cena teve que ser repetida algumas vezes, por causa da dispersão do grupo, o que resultou em uma apresentação sem que ficasse bem definido o que queriam dizer.

Nas duas instituições, ao término das atividades, uma conversa sobre as reportagens e as apresentações serviu para discutir as situações, mostrando que elas não são estáticas, mas passíveis de transformação.

Há de se explorar de uma forma organizada o contraditório, porque no contraditório das discussões é possível a ressignificação de preconceitos e quando temos um espaço para isso, revemos certos conceitos.

As aulas permitiram aos alunos a oportunidade de ouvir sua voz interior, fragilidades, angústias, criando empatia com o outro, quando percebida a semelhança dos problemas, cabe ao professor fazer as relações possíveis do contraditório, quando for possível, e ressaltar a importância do contraditório não só em sala de aula, mas também na vida. A escola não deve privilegiar o senso comum, mas encontrar no contraditório espaço para reflexão e análise e respeito ao pensamento crítico.

O trabalho propôs refletir sobre o que educando compreende e apreende em relação ao racismo. A oficina e as aulas de artes não deslegitimaram as impressões e a fala do educando, pelo contrário, o teatro-educação foi palco para as representações cotidianas do racismo, ainda que esse cotidiano influísse diretamente no andamento do projeto, e uma vez dada a condição de fala os alunos do Colégio Ana Cristina e o do Lar Fabiano, cada grupo a seu modo, tiveram a oportunidade da ressignificação do senso comum, realocar conceitos e preconceitos.

O trabalho evidencia o quão é necessária a discussão acerca do racismo, assim como as condições que o professor tem para exercer sua profissão. O artigo expressa, também, o cotidiano no espaço escolar.

Essa realidade descrita no texto talvez justifique a dificuldade para tratar do tema e a dificuldade do teatro educação se firmar como área do conhecimento importante no processo de ensino aprendizagem do jovem negro.

Figura 6 – Sala de aula do Lar Fabiano

Fonte: Acervo do autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das décadas de 1920 a 1940 do século XX, alguns jornais de São Paulo e Rio de Janeiro, destinados ao público negro, já preconizavam a importância do negro frequentar a escola. Esse veículo de comunicação difundia a cultura afro-brasileira e inspirou inicialmente o Movimento Negro (SEPPIR, 2005). A Lei 10.639 veio para obrigar a implantação transversal da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Vale sublinhar que o combate ao racismo na educação formal só encontrará eficácia se houver comprometimento dos educadores em também promover a autoestima, o que, em última análise, serve como facilitador do desenvolvimento cognitivo pleno dos alunos negros.

Algumas instituições de militância e lazer foram relevantes para a difusão e a troca de conhecimento entre e para os negros. Os movimentos sociais incentivaram a formação intelectual de afro-brasileiros com o objetivo de dotá-los de opinião e visão crítica com relação à sua realidade. Por seu turno, os clubes destinados aos negros – proibidos de frequentar clubes para brancos – tornou-se uma referência na produção artística e, sobretudo, musical.

No ano de 2003, sob o Governo Lula, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério, fato pioneiro no combate ao racismo.

Desde os escravizados negociados em terras africanas até a entrada em grande escala de negros nas universidades públicas brasileiras, essas são conquistas consequentes da resistência negra. O Movimento Negro sempre lutou para conscientizar esses

brasileiros de seu protagonismo social, para contribuírem para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como afirma a professora Eliane Cavalleiro (2012), o racismo não se reduz somente à prática de verbalizar a intolerância ao diferente, mas, também, no silêncio social sobre o que diz respeito ao povo negro. As instituições públicas de ensino em parte são responsáveis por este silêncio, quando não acatam as diretrizes curriculares contidas na Lei 10.639/2003 e não capacitam os professores a tratarem do preconceito racial em sala de aula. Em lugar de compreender, admirar e respeitar a diversidade, a omissão, é o que pode reforçar uma sociedade desigual.

O racimo institucional se mostra quando a combinação de vários fatores inviabiliza a realização de projetos de combate ao racismo. Não é por acaso a dificuldade de acesso, não é por acaso a quase ausência do estado, entre tantos fatos expressos no trabalho. Não é legítimo entender essas dificuldades na execução das ações, como algo corriqueiro.

O Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), criado pelo Ministério da Educação (MEC) foi um importante aliado. A Academia deu destaque à pesquisa empírica, possibilitando o registro dessa vivência.

O projeto **TEATRO EM SALA DE AULA: RACISMO, REFLEXÕES E REPRESENTAÇÕES** retrata a experiência de utilizar o teatro-educação para falar e tratar do racismo junto a alunos de escola pública, em um bairro desassistido da periferia de Salvador.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BRASIL, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: Brasília, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do lar ao Silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVASSIN, Juliana. Perspectiva para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica**, Faculdade de Artes do Paraná Curitiba, v.3, p.39-52, jan-dez. 2008.

COELHO, Marcia Azevedo. Teatro na escola: Uma Possibilidade de educação efetiva. **Revista Polêmica**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, p.1208-1224, 2014.

DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do teatro: Provoações e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra mascarar brancas**. Salvador: EDUFBA. 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O USO DOS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

ROMÃO, Jerusa. **Educação instrução e alfabetização no teatro experimental do negro**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: SENAC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOLIN, Viola. **A improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TEMA: Um bom para redação: "**Em um lugar onde não há atividades culturais a violência vira espetáculo**". Redação em rede [on-line]. Disponível em: <<http://redacaoemrede.blogspot.com.br/2016/01/tema-um-bom-para-redacao-em-um-lugar.html?view=classic>>. Acesso em: 14/04/2016.