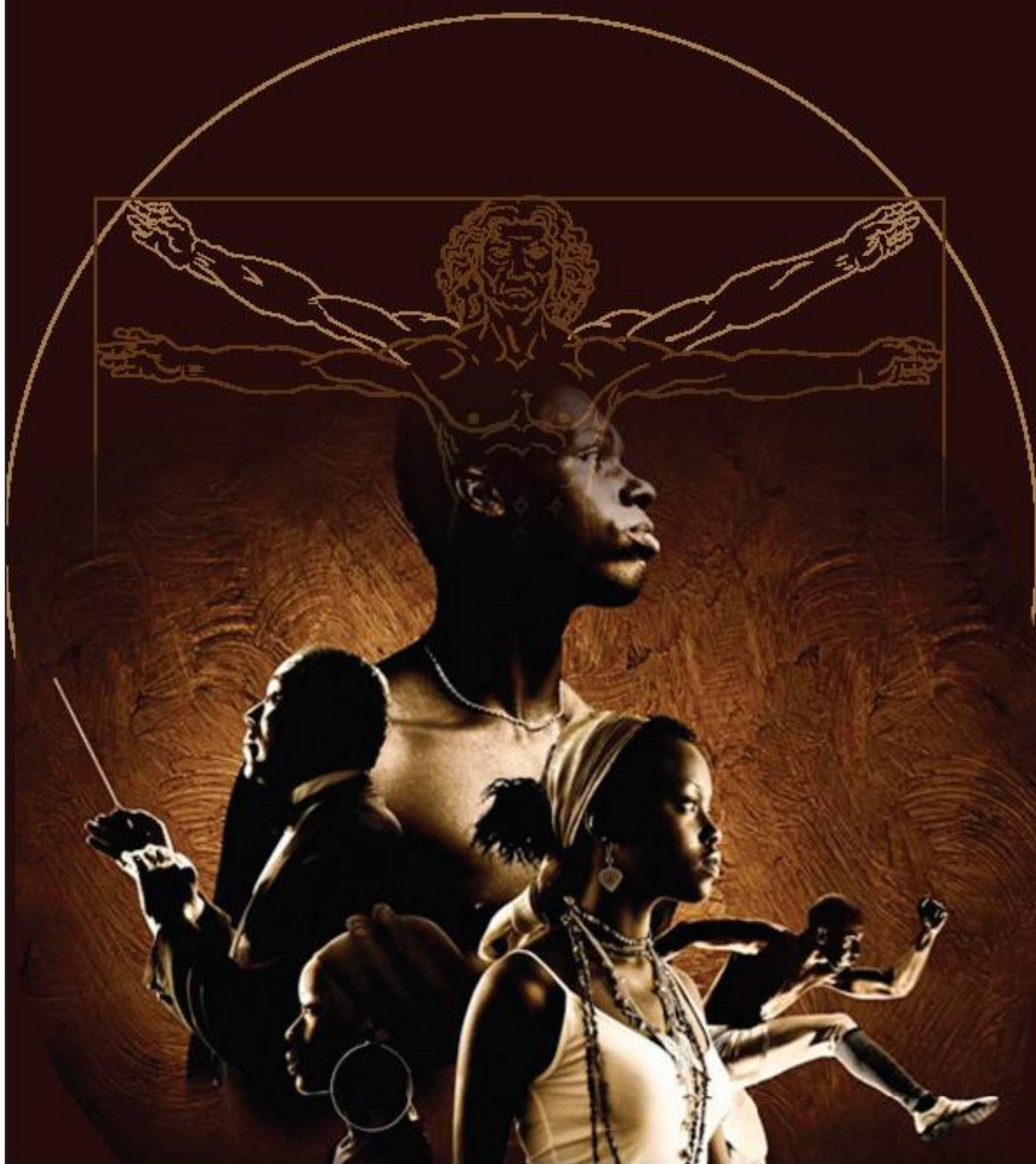


Teatro Negro e Educação: entre políticas e corporeidades

Rosana Machado de Souza



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ROSANA MACHADO DE SOUZA

TEATRO NEGRO E EDUCAÇÃO:
entre políticas e corporeidades

Belo Horizonte

2016

ROSANA MACHADO DE SOUZA

TEATRO NEGRO E EDUCAÇÃO:
entre políticas e corporeidades

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Arte

Linha de Pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Medeiros Ribeiro

Belo Horizonte

2016

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Souza, Rosana Machado, 1982-
Teatro negro e educação [manuscrito] : entre políticas e corporeidades / Rosana Machado de Souza. – 2016.
132 f. : il.

Orientadora: Mônica Medeiros Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Teatro – Teses. 3. Material didático – Teses. 4. Arte negra – Brasil – Teses. 5. Racismo – Teses. 6. Arte africana (francesa, brasileira, etc.) – Teses. I. Ribeiro, Mônica, 1970- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD 707

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Rosana Machado de Souza

Título: "TEATRO NEGRO E EDUCAÇÃO: entre políticas e corporeidades".

Proposta pedagógica apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Arte.

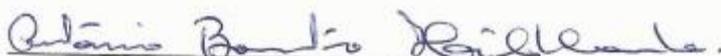
Aprovada em: 13/07/2016

Banca examinadora:

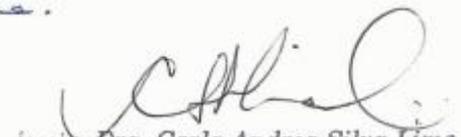


Prof. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro (Orientadora)

Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr. Antonio Barreto Hildebrando
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dra. Carla Andrea Silva Lima
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Artes
Escola de Belas Artes da UFMG



Prof. Dr. Marcos Antônio Alexandre
Universidade Estadual de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Nunca tive medo de encerrar ciclos. Ao menos até agora. Acho que eles, os ciclos, são necessários, e trazem novo ar, novo fôlego, novas possibilidades. Talvez a morte... essa sim... ainda me cause medo. Talvez justamente pela impressão de fim absoluto... mesmo tendo uma religiosidade que me faça acreditar em outro começo, a morte ainda me assusta. Fora isso, gosto de terminar, concluir, chegar ao fim para começar de novo. Novos projetos, novos objetivos, novos desejos. Gosto do fim para poder olhar para trás e poder, finalmente, agradecer. Fechar um ciclo é uma forma de poder dar uma pausa, olhar nos olhos de cada pessoa que esteve com você até aquele momento e dizer “obrigada!”

Obrigada ao meu pai, Raquel (sim, homem!) que me ensinou que eu poderia ser quem eu quisesse, mas que para isso eu precisaria lutar muito, justamente pela interseccionalidade de gênero, raça e classe social que me atravessam.

Obrigada à minha mãe, Rosária, que me ensinou o que é o amor sem medidas, o que é dedicação exclusiva e que os estudos são sim o caminho para o conhecimento e a realização pessoal e profissional. Ela também me ensinou, mesmo que não admita, a ser revolucionária, a lutar pelos mais fracos e ajudar. Sempre e sempre.

Obrigada ao meu irmão, Rafael, que, mesmo com seu jeito “ogro”, sempre me apoiou no que estivesse ao seu alcance e que me divertiu e/ou irritou com seu jeito “Fael” de ser.

Obrigada à minha filha, Gabriela, razão de todos os desejos, motivo de cada projeto e parte importante de todos os sonhos. Além de gratidão o pedido de desculpas pelas ausências. Querida, a mamãe pensa assim: “a águia, quando sai do ninho, não está abandonando. Está provendo” (autor desconhecido)

Ao marido, Diogo, agradeço pela parceria de cada dia, pelo amor “que me alivia a alma e me acalma quando é preciso. E como eu preciso!”. Agradeço pelos intensos debates sobre educação, relações raciais e política que tanto nos une.

Às amigas do Grupo Fechado (Heloisa, Maria Emília, Elza, Josiana, Alessandra e Juliana) por suportar minhas ausências. Espero que agora me recebam de braços abertos: “Boemia, aqui me tens de regresso!”.

Às amigas de BH, Sirlene, Dirci e Josi, que muitas vezes me deram tudo o que tinham. Sendo que esse “tudo” variou entre: abrigo, conselho, bronca, álcool, ombro pra chorar, comida, “colóquios”... muitos “colóquios”.

À minha família querida que não ousou nomear por ser gigantesca. Família essa que quase me deserdoou pelas ausências nas festividades e que amo profundamente. Obrigada por guardar meu prato de salpicão.

Aos PROFARTEIROS, PROFARTISTAS, Aline, Bella, Dê, Léo, Lígia, Nani, Tatinha e Dulsi, que se tornaram amigos queridos nessa jornada rumo ao título de Mestre. Queridos, sem vocês tenho certeza que eu não conseguiria. E se conseguisse, não teria a mesma graça.

Agradeço a todos os artistas do *Fórum Nacional de Performance Negra*. Em especial aos que foram por mim entrevistados: Vera Lopes, Hilton Cobra, Cristiane Sobral, Valdineia Soriano, Edson Catendê e Gustavo Melo. Agradeço também aos vários artistas pela amizade que vamos construindo “além do Fórum” e dentre eles não posso deixar de citar: Jorge Washington e Danielle Anatólio.

À minha querida orientadora Mônica Medeiros Ribeiro que cumpriu seu papel com toda a dedicação. Que me ensinou a trilhar os caminhos da pesquisa em Arte com rigor e atenção. Com força e flexibilidade. Como na Dança... rumo ao meu “cavalinho”.

Aos professores Marcos Alexandre e Antônio Hildebrando que aceitaram fazer parte da minha banca. Saibam que vocês muito me honram com essa presença e com suas contribuições.

Aos professores do Mestrado Profissional em Artes da UFMG, Lúcia Pimentel, Maurílio Rocha, Mariana Muniz, Ana Cristina Pereira. Obrigada por nos brindarem com seus conhecimentos.

Agradeço às pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho. Colegas de profissão, acadêmicos que pesquisam as relações raciais ou o teatro e que, em algum momento, disseram ou fizeram algo que me ajudaram a construir a minha forma de pensar.

Agradeço à Capes pela bolsa de mestrado.

Um último agradecimento a todas as crianças, adolescentes e adultos que passaram e passarão pela minha vida docente.

RESUMO

O Teatro Negro é um modo de produção artística que ainda luta por espaço, tanto para realizar suas produções quanto para o reconhecimento dessa produção. Partindo do percurso do Movimento Negro para a implementação de ações de combate ao racismo no Brasil, a Lei 10.639 tornou-se uma possibilidade de mudança desse panorama no que concerne ao ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira nos currículos escolares. Por meio de uma revisão da literatura e análise de conteúdo referentes ao Teatro Negro foi feita uma reflexão a respeito da presença/ausência de informações sobre esse modo de fazer teatro nos livros didáticos de Arte aprovados no *Plano Nacional do Livro Didático*. A partir das análises realizadas percebe-se que o espaço destinado ao Teatro Negro nos livros didáticos ainda é tímido e que se faz necessário uma melhor compreensão do que seja o Teatro Negro tanto em sentido político, quanto em relação à corporeidade. Foi por meio das entrevistas realizadas com artistas participantes do *IV Fórum Nacional de Performance Negra*, que pude pensar sobre a inclusão de conteúdos acerca do Teatro Negro na Educação Básica. Proponho, portanto, uma reflexão a partir da premissa da invisibilidade, e também das noções orientadoras de identidade e representatividade dos artistas negros, reflexão esta que pode sinalizar caminhos para a inserção dos conteúdos referentes a esse trabalho artístico no livro didático de Arte para a Educação Básica.

Palavras-chave: Teatro Negro. Educação Básica. Livro didático de Arte. Ações de combate ao racismo. Lei 10.639/2003.

RESUMEN

El Teatro Negro es un modo de producción artística que aún lucha por espacio, tanto para llevar a cabo sus producciones como por el reconocimiento de esta producción. Partiendo del recorrido del Movimiento Negro por la ejecución de acciones en contra del racismo en Brasil, la Ley 10.639 se ha convertido en una posibilidad de cambiar esta situación en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de Arte en la Educación Básica, al hacer obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura Africana y Afro-brasileña en los programas escolares. Por medio de una revisión de literatura y el análisis de contenido referentes al Teatro Negro se planteó una reflexión sobre la presencia / ausencia de información sobre esta forma de hacer teatro en los libros de texto de Arte aprobados en el *Plano Nacional do Livro Didático*. A partir de los análisis realizados se percibe que el espacio destinado al Teatro Negro en los libros de texto todavía es pequeño y que hace falta una mejor comprensión de lo que sea el Teatro Negro tanto en sentido político como en relación a la corporeidad. Por medio de entrevistas realizadas con artistas participantes del *IV Fórum Nacional de Performance Negra*, pude pensar sobre la inclusión de contenidos acerca del Teatro Negro en la Educación Básica. Propongo, por lo tanto, una reflexión basada sobre la premisa de la invisibilidad, y también las nociones de orientación de la identidad y representatividad de los artistas negros, la cual puede indicar caminos para la inserción de los contenidos concernientes a dicho trabajo artístico en el libro de texto de Arte para la Educación Básica.

Palabras-clave: Teatro Negro. Educación Básica. Libro de texto de Arte. Acciones de combate al racismo. Ley 10.639/2003.

LISTA SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABPN -	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPED -	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEMMAC -	Centro Educacional Marista Marcelino Champagnat
Cia -	Companhia Negra de Revistas.
Cidan -	Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
Educafro -	Educação e Cidadania para Negros e Carentes
IF Sudeste/MG -	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IBGE -	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SAE-	Secretaria de Assuntos Estratégicos
EJA -	Ensino de Jovens e Adultos
FIT BH -	Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte
FNB -	Frente Negra Brasileira
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNARTE -	Fundação Nacional da Arte
GTI -	Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
GTEDEO -	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR -	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
MEC -	Ministério da Educação
MITsp -	Mostra Internacional de Teatro de São Paulo
PNA -	Política Nacional das Artes
Pronatec -	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Profartes -	Mestrado Profissional em Artes
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PVNC -	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
TEN -	Teatro Experimental do Negro
UNILAB -	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 Análise de conteúdo do livro *Por toda pARTE* (Livro do Aluno)
- TABELA 2 Análise de conteúdo do livro *Por toda pARTE* (Manual do Professor)
- TABELA 3 Análise de conteúdo do livro *Arte em Interação* (Livro do Aluno)
- TABELA 4 Análise de conteúdo do livro *Arte em Interação* (Manual do Professor)
- TABELA 5 Análise de conteúdo do livro *Porta Aberta* (Livro do Aluno)
- TABELA 6 Análise de conteúdo do livro *Porta Aberta* (Manual do Professor)
- TABELA 7 Análise de conteúdo do livro *Projeto Presente ARTE* (Livro do Aluno)
- TABELA 8 Análise de conteúdo do livro *Projeto Presente ARTE* (Manual do Professor)
- TABELA 9 Análise de conteúdo do livro *Ápis: ARTE* (Livro do Aluno)
- TABELA 10 Análise de conteúdo do livro *ÁPIS: ARTE* (Manual do Professor)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 MOVIMENTO NEGRO, POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO E TEATRO NEGRO: CAMINHOS ATÉ A LEI N. 10.639, DE 2003.....	21
1.1 O Movimento Negro no Brasil e suas conquistas	23
1.2 Políticas de combate ao racismo: entre os conceitos e a prática	29
1.3 Teatro Negro e dois movimentos emblemáticos: <i>Cia Negra de Revistas e Teatro Experimental do Negro</i>	35
1.3.1 A Companhia Negra de Revistas: presença negra nos palcos e estereotipia.....	37
1.3.2 O Teatro Experimental do Negro: mudanças em cena.....	40
1.3.3 O Teatro Negro.....	44
2 TEATRO NEGRO E EDUCAÇÃO: APROXIMANDO DO LIVRO DIDÁTICO.....	51
2.1 Relações entre ensino e aprendizagem de Arte e os editais do PNLD	57
2.2 Temos Teatro Negro nos Livros Didáticos de Arte aprovados no PNLD-2015?.....	59
2.2.1 O radical NEGR- no PNLD 2015.....	62
2.2.2 O radical AFRIC- no PNLD 2015.....	63
2.2.3 O radical AFRO- no edital PNLD 2015.....	64
2.3 Os livros de Arte aprovados pelo PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental	66
2.3.1 O radical NEGR	69
2.3.2 O radical AFRO-	72
2.3.3 O radical AFRIC-	74
3 O TEATRO NEGRO HOJE: FÓRUM NACIONAL DE PERFORMANCE NEGRA, ARTISTAS DO TEATRO NEGRO E O ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	78
3.1 O Fórum Nacional de Performance Negra: instância de encontro, trocas e proposições políticas	79
3.2 Com a palavra o artista: fazendo Teatro Negro e em busca de definições	83
3.3 Construindo pontes entre as pesquisas acadêmicas, os artistas e o ensino de Teatro.....	89
3.4 Em diálogo com os artistas: conteúdos para os Livros Didáticos de Arte	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APENDICE	111
APENDICE I – Roteiro da entrevista semiestruturada	111
ANEXOS.....	112
ANEXO A- Material sobre os grupos entrevistados	112
ANEXO B- Documento final do <i>Grupo de Trabalho – Investigações Estéticas da Performance Negra</i>	132

INTRODUÇÃO

O Teatro Negro existe?!

O Teatro Negro é um modo de fazer teatral que hoje conta com um número considerável de artistas, grupos e companhias. Ele tem uma história de atuação no Brasil marcada por alguns momentos de estereotipia da personagem negra e, outros, por intensa organização política e ideais antirracistas. É um teatro composto por uma diversidade nos modos de fazer e de compreender essa arte.

O tema desta dissertação é Teatro Negro na Educação Básica. Seu objeto de estudo é a representação dos conteúdos referentes ao Teatro Negro por meio de conceitos pertinentes a esse modo de fazer teatro, contexto histórico e reconhecimento dos trabalhos atuais nos Livros Didáticos para a educação básica, a fim de atender à lei n. 10.639, de 2003¹. As perguntas que moveram a pesquisa são: como estão sendo abordadas as temáticas sobre o Teatro Negro no âmbito da educação básica em atendimento à lei n. 10.639 e como está sendo compreendida a noção de Teatro Negro nos dias de hoje no Brasil? O objetivo principal foi o de reconhecer como tem sido estudado o Teatro Negro na educação básica, nos dias atuais, bem como propor algumas noções que possam orientar a criação de conteúdos para esse nível de ensino.

Para atingir esses objetivos, fiz uma revisão de literatura que pretendia: compreender a ação do Movimento Negro no Brasil até a aprovação da lei 10.639, de 2003; analisar algumas concepções acadêmicas sobre o que é o Teatro Negro e apresentar dois grupos representativos no Brasil. Em seguida, para verificar como a cultura negra afro-brasileira e/ou africana foi representada nos Livros Didáticos de Arte aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, para o ensino médio, e no PNLD 2016, para os anos iniciais do ensino fundamental, utilizei a análise de conteúdo por via da dedução frequencial de palavras que faziam referência à cultura negra. Os livros aprovados no PNLD 2015 para o conteúdo Arte foram: *Por toda pARTE*, da editora FTD, e *Arte em Interação*, da editora IBEP. No PNLD 2016, foram: *Porta Aberta*, da editora FTD; *Projeto Presente: Arte*, da editora Moderna; e *Ápis: Arte*, da editora Ática. Utilizei como índice de registro os radicais NEGR-, AFRIC- e AFRO-, pensando em identificar palavras como **negro, negra, negraria,**

¹ Em 2008, a lei n. 11.645 altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394, de 1996, tornando obrigatório também o ensino de história e cultura indígena. Como o foco deste trabalho é a cultura negra, adotei a lei n. 10.639, de 2003 como referência.

negrão, negritude, África, africano, africana, africanidade, afrodescendente, afro-brasileiro, afro-brasileira, bem como suas variações no plural. Para cômputo dessas palavras, utilizei uma contagem para a ocorrência em cada página distinta, sendo que, no total, foram excluídas as repetições de páginas que tiveram radicais diferentes. Por exemplo: se o radical NEGR- aparece duas vezes na página 301 do Livro do Aluno *Arte em Interação*, foi contado como uma ocorrência na linha desse radical. Se na mesma página tem uma ocorrência do radical AFRIC-, também conta uma ocorrência na linha desse radical. Mas no total da tabela exclui a repetição da página e, portanto, temos uma página somente com ambos os radicais.

A dedução frequencial foi seguida de uma análise interpretativa de cunho qualitativo. O objetivo dessa análise foi verificar, nas ocorrências dos radicais selecionados, à que eles se referiam, se faziam realmente referência à cultura negra africana e brasileira, e, nos casos em que tinham essa referência, quais dos radicais se relacionavam com o teatro e principalmente se aludiam ao Teatro Negro nos dias de hoje.

Buscando uma compreensão do que é o Teatro Negro para os artistas que hoje o fazem, realizei uma entrevista semiestruturada com artistas que integram grupos desse fazer artístico nas cinco regiões brasileiras. Os grupos foram escolhidos levando em consideração: o tempo de existência, a maior ligação com o Fórum Nacional de Performance Negra e a participação na quarta edição desse fórum, em Salvador, em dezembro de 2015. Busquei a compreensão que esses artistas encaminham ao Teatro Negro e também a importância que eles atribuem ao fórum, assim como o que pensam ser importante trabalhar na educação básica sobre Teatro Negro, de modo a fazer com que os alunos conheçam o seu fazer artístico.

A variação na pontuação da frase sobre a existência do Teatro Negro foi utilizada nas epígrafes de cada capítulo como um exercício para problematizar as possibilidades de utilização da frase em contextos diversos, e, assim, ir construindo o caminho a ser trilhado nessa complexidade de compreensões, tensões políticas e estéticas que circundam o Teatro Negro. O reconhecimento de que esse fazer artístico existe, está em funcionamento e, ainda assim, é desconhecido por muitos foi problematizado por meio de várias formas de pontuar a frase “O Teatro Negro existe” e assim simular as entonações possíveis para a frase e as diversas formas de expressar o reconhecimento/desconhecimento desse trabalho. Da incredulidade expressa pela interrogação e exclamação (?!), passei à exclamação (!) como necessidade de lutar por espaços de reconhecimento. Utilizei as reticências (...), mostrando a continuidade de um trabalho que se iniciou há muito tempo, mas que hoje não está bem representado nos Livros Didáticos. Finalmente, o ponto final (.) como a afirmação que

apresenta os grupos que desenvolvem esse trabalho artístico mesmo reconhecendo que muito ainda está por se fazer pelo reconhecimento e visibilidade.

“O Teatro Negro existe?!” A pergunta exclamativa faz referência aos antecedentes de minha jornada na construção desta dissertação. A pergunta que expressa a incredulidade e o completo desconhecimento de parte da população sobre a existência do referido fazer artístico: este que foi a força motriz desde a graduação e que fez nascer o desejo de pesquisa.

Entre os anos de 2000 e 2004, fui aluna do Curso de Artes Cênicas (atualmente Curso de Teatro), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Durante minha graduação, ao analisar a ementa das disciplinas, constatei a ausência de um estudo mais aprofundado sobre a produção cênica africana ou negra brasileira, mesmo o Brasil sendo a segunda maior nação negra do mundo, depois da Nigéria (MULLER, 2008). Felizmente, tive professores como Leda Maria Martins², que usando da autonomia para o desenvolvimento de uma das disciplinas, me permitiu conhecer um pouco sobre o Teatro Negro africano e brasileiro. Recordo-me de algumas passagens vividas naquele momento, as quais marcaram algumas questões que tomo como importantes para o desenvolvimento da presente pesquisa. Durante as aulas dessa disciplina, um aluno branco, que posso considerar de classe média, mostrou insatisfação por não se identificar com o conteúdo lecionado, justamente o Teatro Negro. Naquele momento, a situação chamou-me muita atenção. Trago, aqui, sob a forma de questionamentos, alguns dos meus sentimentos naquele momento, os quais me conduziram a reflexões. Sou mulher, negra, de condição socioeconômica menos favorecida e estava estudando numa instituição de ensino superior pública federal, considerada elitizada como algumas outras universidades do país (PINTO, 2004)³. Será que esse aluno pensou em algum momento como eu me sentia? Por que esse aluno se sentiu no direito de questionar o currículo na única vez em que ele não se sentiu representado? Por que eu, mesmo não me sentindo

² “Poeta e Ensaísta. Títulos e Graus: Pós-Doutorado em Performance Studies, New York University, Tisch School of the Arts, 2009-2010; Pós-Doutorado em Rito, Dramaturgia e Teatralidade, Universidade Federal Fluminense, 2009; Pós-Doutorado em Teorias da Performance, New York University, Tisch School of the Arts, 1999-2000. Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991), Mestrado em Master Of Arts, Indiana University (1981) e Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1977). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da FALE/UFMG (Pós-Lit/UFMG), de 15 de maio de 2010 a 30 de maio de 2012. Diretora de Ação Cultural da UFMG a partir de 18 de março de 2014. Atua nas áreas de Letras (Estudos Literários) e de Artes Cênicas, com ênfase em teatro, dramaturgia, performance e nas interlocuções entre a literatura e outros sistemas semióticos, dentre eles o teatro, a dança, a música e as performances rituais. Sua bibliografia inclui livros e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior, em português, inglês, espanhol” (Informações retiradas do currículo lattés). Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/7677175419649203>>. Acesso em: 19 maio 2016.

³ O trabalho do autor revela o questionamento de algumas ideias do senso comum, como a de que os cursos superiores particulares são menos elitizados do que o ensino superior público. Entretanto, ainda assim, é inegável que o acesso ao ensino superior ainda não é uma realidade para todas as camadas da população.

representada nas disciplinas que estudavam o teatro europeu, nunca fiz tal questionamento? Quais eram as amarras que naturalizavam a ausência ou a pequena representatividade de estudos sobre os negros e sua produção teatral?

Segundo Sales Augusto dos Santos,

No âmbito da escola e das práticas escolares formais se impõem “goela abaixo” os valores branco-ocidentais como “valores universais” a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Os outros valores são apresentados, no mínimo, como pertencentes a alguma pré-história da “evolução branco-ocidental”, portanto, “exóticos e primitivos”. Assim se dá a dinâmica perversa que inculca o preconceito naquele que é vítima do próprio preconceito (SANTOS, 2005, p. 13).

Reconhecer esse processo de primitivização dos conhecimentos da população negra, bem como da universalização dos conhecimentos brancos ocidentais e realizar tais questionamentos foi possível graças a uma inquietação permanente que encontrou espaço para discussão no *Programa Ações Afirmativas na UFMG*. O referido projeto, coordenado pela professora Nilma Lino Gomes⁴, que, em parceria com o *Projeto Observatório da Juventude*, coordenado pelo professor Juarez Tarcísio Dayrell⁵, desenvolvia atividades que buscavam a permanência e o sucesso dos estudantes negros na universidade. As atividades eram palestras, cursos e seminários, além de grupos de pesquisas e realização de projetos de extensão na comunidade. Nessas atividades, as discussões sobre as políticas de ações afirmativas, invisibilidade de representação positiva da contribuição da população negra para a construção

⁴ “Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra. Integra o corpo docente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse programa. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Ocupou a função de Ministra Chefe de Estado do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas educacionais, desigualdades sociais, raciais e diversidade, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro”. (Informações retiradas do currículo lattes). Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/7444449891704854>>. Acesso em: 19 maio 2016.

⁵ “Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001). Em 2006 realizou o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador do CNPq. É fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG (www.observatoriodajuventude.ufmg.br). Está integrado à Pós-Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura” (Informações retiradas do currículo lattes). Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/4665625518465449>>. Acesso em: 19 maio 2016.

da sociedade e estereotipia do negro nas imagens dos Livros Didáticos eram temas recorrentes de discussões. Em 2003, quando foi aprovada a lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, eu ainda participava do programa e pude comemorar com colegas e professores esse importante momento para a educação no Brasil.

Ainda na graduação, cumpri parte do estágio obrigatório no Centro Educacional Marista Marcelino Champagnat (CEMMAC), um centro de recuperação de adolescentes infratores. No CEMMAC, jovens entre 16 e 18 anos que tivessem cometido algum tipo de infração ficavam em sistema de privação de liberdade. Se no *Programa Ações Afirmativas na UFMG* as relações raciais eram discutidas de forma teórica e, por sua vez, os argumentos do Movimento Negro para a necessidade de mudança da sociedade em relação ao tratamento ao negro eram feitos por textos acadêmicos, foi no CEMMAC que essas discussões tornaram-se, literalmente, “vivas”. A minha percepção de que a maioria dos jovens internos no CEMMAC era negra em confronto com a maioria de brancos na universidade tornava cada vez mais reais, em carne, osso e conflitos, as relações raciais na sociedade brasileira. Essa mesma percepção se manteve nos anos posteriores ao trabalhar em projetos socioeducativos e em faculdades de Direito e Medicina: em espaços de maior prestígio social e em que o poder econômico era determinante, era ínfima a presença de negros. Como parte desta pesquisa se refere às ações de combate ao racismo, achei necessário mostrar como o olhar crítico, que aos poucos fui construindo sobre as relações raciais na sociedade brasileira, tornou cada vez mais urgente o desejo de pesquisas e estudos que problematizassem essas relações.

As discussões iniciadas na graduação fizeram-me buscar, desde o início do meu trabalho docente, a realização de trabalhos cênicos que pudessem explorar outra forma de perceber, representar e colocar em cena os atores e personagens negros. Essa ação visava contribuir para que os alunos negros e não negros percebessem a multiplicidade de papéis que negros poderiam desempenhar cenicamente.

Outro fato que contribuiu para meu contato com o Teatro Negro, foi a realização do Fórum Nacional de Performance Negra, do qual participei nas quatro edições ocorridas em 2005, 2006, 2009 e 2015. No fórum estavam presentes grupos e companhias de teatro e dança negros, além de artistas independentes, técnicos, estudiosos e pesquisadores dos respectivos campos artísticos.

Pensando na necessidade de realizar atividades educacionais cênicas que pudessem contribuir para uma percepção das possibilidades artísticas dos negros, bem como realizar estudos que pudessem contribuir para uma melhor compreensão e desenvolvimento

de políticas públicas institucionais para essa população, comecei a propor ações no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste/MG), *Campus* São João del-Rei, do qual sou servidora desde o ano de 2011. Os cursos em desenvolvimento atualmente na instituição são concomitantes⁶, subsequentes⁷, superiores tecnológicos, licenciatura⁸ e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)⁹. Em 2013, trabalhando como servidora técnico-administrativa no cargo de assistente de alunos e também gerente do Setor de Esporte, Cultura, Arte e Lazer na instituição, em parceria com a professora doutora Kelen Benfenatti (do curso de Letras com habilitação em Português/Espanhol), criei o projeto *Entre Espelhos, Pratos e Cabelos: Teatro, Identidade e Literatura Negra Feminina*. Esse projeto seria desenvolvido pelo *TeatrIF del-Rei*¹⁰ em parceria com as atividades do Pronatec, para o qual pude contar com duas bolsistas de ensino superior remuneradas e com dedicação de 20 horas semanais ao projeto.

Para a primeira fase do projeto, foram selecionados textos de escritoras negras contemporâneas como Ntozake Shange, Conceição Evaristo e Cristiane Sobral. A primeira cena construída, chamada de “*ABAIXO!*”, apresentava um conjunto de esquetes que, entrelaçadas, questionavam a relação da mulher negra com a estética do corpo negro e suas estratégias para o processo de assimilação ou negação desse corpo, as relações de trabalho da mulher negra e também as relações inter-raciais adolescentes.

Na segunda fase, criamos a cena *A venda*. Nessa cena, o objetivo era o de trabalhar com a exploração dos sentidos. Não trabalhamos com as relações raciais de forma explícita nessa cena, apesar de vários dos alunos/atores serem negros.

A respeito desses trabalhos como docente de teatro, fiz uma pergunta que me trazia certa inquietação: posso chamar os trabalhos desenvolvidos de Teatro Negro? O trabalho cênico de atores/alunos negros pode ser chamado de Teatro Negro, ainda que esses atores/alunos não tenham essa consciência?

⁶ Nessa modalidade de ensino o aluno pode realizar um curso técnico no IF Sudeste/MG enquanto conclui o 3º ano no ensino médio em outra instituição. Cursos dessa modalidade têm duração entre um ano e meio e dois anos.

⁷ Para ingressar nos cursos dessa modalidade de ensino, os alunos já devem ter completado o ensino médio. Cursos dessa modalidade têm duração entre um ano e meio e dois anos.

⁸ Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Espanhol, duração de quatro anos.

⁹ O Pronatec é um programa do governo federal e foi criado com o “objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público” (BRASIL, 2016a). No IF Sudeste/MG *Campus* São João del-Rei a iniciativa em desenvolvimento é o Bolsa Formação, na qual são oferecidos cursos de “formação inicial e continuada ou qualificação profissional para trabalhadores, estudantes de Ensino Médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses” (BRASIL, 2016a).

¹⁰ Grupo de teatro do IF Sudeste MG *Campus* São João del-Rei criado e coordenado por mim desde 2012.

Em 2014, fui aprovada no concurso para o cargo de Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em regime de dedicação exclusiva, na cidade de Patrocínio, Minas Gerais. Durante esse ano, lecionei para o 1º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dessa instituição.

Em Janeiro de 2015, consegui minha redistribuição, voltei a trabalhar no IF Sudeste/MG *Campus* São João del-Rei e a coordenar o projeto *TeatrIF del-Rei*. Nesse ano, também coordenei o Programa Bolsa Arte IF-2015, que teve como objetivo desenvolver atividades de Arte e Cultura no *Campus*, bem como inseri-lo nas atividades culturais e artísticas de São João del-Rei e região, com prioridade em atividades teatrais. O programa concedeu bolsa remunerada a cinco alunos de cursos técnicos ou superiores para dedicação de 12 horas semanais ao projeto.

Em parceria com o pedagogo Diogo Pereira Matos, mestrando em Educação na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), propusemos e tivemos aprovado o projeto de extensão *Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: Educação, Teatro e Relações Raciais*. Esse projeto concedeu uma bolsa para uma aluna do curso superior de Letras Português/Espanhol para dedicação de 20 horas semanais ao projeto.

Assim, pretendíamos a construção de duas peças teatrais: a primeira, trabalhando com a peça *Orfeu da Conceição*, de Vinícius de Moraes, e tendo como público alvo alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio. A segunda peça, intitulada inicialmente como *Cabelim Lindim*, trabalharia com a literatura infanto-juvenil e criaria uma peça que abordasse a valorização do cabelo crespo e da identidade negra, tendo como público alvo crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Por alguns problemas¹¹ no desenvolvimento do projeto, não foi possível criar a segunda peça.

A primeira inspiração para a criação cênica do ano de 2015 foi a peça *Orfeu da Conceição*, de Vinícius de Moraes, encenada pela primeira vez em 1956 por atores do *Teatro Experimental do Negro* (LIMA, 2010). Inspirados pela peça de Vinícius, construímos a peça *Orfeu de São João*. Ao invés dos morros cariocas, a peça foi ambientada nas ruas de São João del-Rei. A personagem Orfeu de Vinícius de Moraes encantava a todos com sua música, assim como no mito grego, mas, na nossa, seu poder estava na dança: um Orfeu bailarino. A festa na qual se desenvolveu a peça de Moraes foi o Carnaval. O amor da peça de Minas

¹¹ Alguns dos problemas foram: um aluno/ator teve um acidente que impossibilitou sua continuidade em cena (ele continuou no projeto, mas trabalhando na parte técnica: som, iluminação, projeto na internet) e bolsistas que por conseguir trabalho remunerado desistiram do projeto. As duas situações tornaram necessárias novos processos de seleção e treinamento dos novos integrantes. Além disso, o horário de estágio dos alunos algumas vezes coincidiu com o horário possível de apresentações nas escolas, retardando a finalização da primeira fase do projeto e inviabilizando o início da segunda.

Gerais começou no Carnaval, mas atravessou toda a Quaresma¹² e se encerrou na Semana Santa, que é a festa mais característica da cidade de São João del-Rei.

As questões formuladas sobre a possibilidade ou não de classificar os trabalhos cênicos de 2013 como pertencentes ao Teatro Negro se mantiveram no projeto durante 2015. Na apresentação do trabalho *Um olhar sobre o Teatro Negro*, do *Teatro Experimental do Negro* e do *Bando de Teatro Olodum*, Evani Tavares Lima afirma: “Definimos como teatro negro aquele cuja base fundamental é a afirmação da identidade negra, associada a proposições estéticas de matriz africana, embasadas em questões existenciais e político-ideológicas negras” (LIMA, 2010, p. 1).

Sobre essa conceituação, principalmente na fase da construção da cena *ABAIXO!*, o projeto 2013 atende aos requisitos do que a autora chama de Teatro Negro. As questões abordadas na cena em relação aos cabelos crespos e à objetificação da mulher negra, bem como sua exclusão do trabalho formal dão respaldo a essa afirmação. Esse também era o objetivo da segunda fase do projeto 2015, visto que a cena *Cabelim Lindim* pretendia problematizar a utilização dos cabelos crespos de meninas negras.

Para os estudos que se propôs a fazer, Lima também entende Teatro Negro como: “aquele que abrange o conjunto de manifestações espetaculares negras, originadas na Diáspora, e que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana como meio de expressão, de recuperação, resistência e/ou afirmação da cultura negra” (LIMA, 2010, p. 43).

Visto por essa concepção, a peça *Orfeu de São João*, do projeto 2015, não poderia se caracterizar como Teatro Negro. Afinal, lança mão de significações culturais muito mais ligadas à tradição branco/europeia do que à negra/africana. As cenas ambientadas na Semana Santa, os rituais católicos e os cantos incorporados ao trabalho não são representativos do repertório cultural e estético de matriz africana.

Porém, ainda assim, as cenas são feitas por vários jovens negros e a diretora da peça é negra, portanto, fazemos Teatro Negro. Para elucidação, cito a definição dada por Christine Douxami: “A denominação de teatro negro pode tanto ser aplicada a um teatro que tenha a presença de atores negros, quanto aquele caracterizado pela participação de um diretor negro, ou, ainda, de uma produção negra” (DOUXAMI, 2001, p. 313). Visto por esse prisma, é possível caracterizar ambos os trabalhos como Teatro Negro, pois em ambos estavam presentes tanto atores negros quanto uma diretora negra. Considero que fazer Teatro Negro, mais que trabalhar a questão de identidades que liguem a personagem a significações

¹² A Quaresma é um período religioso de 40 dias que se segue à “quarta-feira de cinzas”, no qual os católicos e outros grupos cristãos realizam a penitência e se preparam para a Semana Santa.

afrodiaspóricas, é uma questão política de representatividade no sentido de colocar atores negros presentes na cena. Nessa concepção, a estética negra pode estar ligada ao reconhecimento de matrizes africanas na cena, mas é principalmente a questão de um corpo com epiderme negra estar no palco.

No projeto 2013, a presença do Teatro Negro era mais marcante e assumiu um caráter militante característico que Lima (2010) chama de “teatro engajado”. Já nos trabalhos do projeto 2015, foi desenvolvido um trabalho considerado “teatro de presença” (LIMA, 2010), no qual a presença de atores e diretora negra basta para classificá-lo como Teatro Negro. Além disso, algumas características da cultura negra estão incorporadas ao trabalho teatral como, por exemplo, o samba para representar o Carnaval. Porém, essa característica assume mais um caráter integracionista, remetendo à cultura brasileira, do que um processo de valorização da cultura negra como bandeira política.

No projeto 2015, durante o processo de seleção de bolsistas que atuariam no projeto e no programa, uma das questões que compunha o questionário era a seguinte: “O que você conhece sobre Teatro Negro?” E recebemos como resposta a frase: “Nunca ouvi falar.” Essa resposta, com suas variações de escrita, foi comum em todos os questionários e dialoga com a frase do início dessa introdução “Teatro Negro existe?!”. Vale salientar que, após uma conversa sobre o que seria o projeto de extensão, foram colocadas fotos de alguns dos artistas envolvidos na primeira montagem da peça *Orfeu da Conceição*. Os artistas foram: Oscar Niemeyer, Vinicius de Moraes, Tom Jobim e Abdias Nascimento. Pedi, então, que os alunos dissessem quem eram aqueles artistas. Cada aluno foi respondendo o nome dos artistas de modo que, ao final, todos tinham sido nomeados, exceto um: Abdias Nascimento. Esse desconhecimento completo do Teatro Negro, ao que me parece, não se modificou mesmo com a criação da lei n. 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana nos currículos escolares.

As experiências docentes citadas, apesar de não terem sido realizadas com alunos da educação básica, servem para problematizar o desconhecimento dos jovens a respeito do Teatro Negro. A maioria dos alunos que participou dos projetos já havia concluído o ensino médio - exceto os alunos do Pronatec, pois essa não era uma exigência desse programa - e, ainda assim, não conheciam o Teatro Negro. Evidencia-se, portanto, que não tiveram acesso a essa informação enquanto cursavam a educação básica.

A partir da constatação desse desconhecimento em relação ao Teatro Negro, alguns questionamentos levaram à proposição de minha pesquisa de mestrado, que resultou no trabalho que ora apresento: uma vez que se tornou obrigatório o ensino de cultura africana

e afro-brasileira nos currículos escolares, como o professor de Arte e, especificamente, os professores de teatro estão cumprindo essa determinação? O que eles estão lecionando? E em qual/quais materiais eles se apoiam? Como está sendo estudado o Teatro Negro na educação básica?

Quando se fala em Teatro Negro, uma pergunta que sempre se apresenta é: mas por que falar de Teatro Negro no Brasil? Existe, então, um teatro branco? Mariana Lima Muniz diz que nos dias atuais faz-se necessário estudar sobre Teatro Negro e sobre outros tantos temas que até o momento estiveram marginalizados por um forte motivo: se não demarcarmos esses lugares, eles não serão ocupados e sempre existirá uma lacuna (informação verbal)¹³. Nessa perspectiva, a existência do Teatro Negro representaria uma forma de contribuir para a existência de espaço para essa produção artística. Em relação à pergunta sobre a existência de um “teatro branco”, é importante salientar que esse questionamento deixa transparecer a ideologia presente na sociedade brasileira que acredita no mito da democracia racial. Segundo esse mito, negros e brancos viveriam no Brasil sob uma igualdade que tornaria injustificáveis as políticas públicas ou quaisquer outras formas de se buscar a visibilidade e a inclusão da população negra. O mito da democracia racial tem sido duramente combatido pelo Movimento Negro, que afirma a existência de um sistema perverso de preconceito velado no Brasil, o qual cria situações de exclusão econômica e social.

Para vencer esse sistema de exclusão, os ativistas do Movimento Negro buscam o que chamam de “segunda abolição”. Por meio das ações afirmativas, seriam propostas políticas públicas que pudessem contribuir para a real emancipação da população negra

a partir de uma revolução interna, intelectual, pessoa por pessoa. Foi Nelson Mandela, o homem das grandes frases e pensamentos quem disse: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” Então podemos concluir que o combate ao racismo passa necessariamente pelos campos da educação e da cultura e que as políticas públicas de combate à desigualdade devem ser aplicadas especialmente nesses dois setores (FAUSTINO, 2014, p. 39).

Em relação à cultura e, em especial, à arte teatral, os artistas negros têm denunciado situações de discriminação e reconhecem a necessidade da criação de políticas públicas que os permitam participar efetivamente na distribuição de verbas por meio de

¹³Posicionamento da professora doutora Mariana Lima Muniz, na disciplina Poéticas e Processos da Criação em Artes, no curso de Mestrado Profissional em Artes (Profartes), no dia 19 de outubro de 2015.

editais públicos e que possibilite sua sobrevivência, bem como a criação de espaço para a veiculação de suas obras de arte.

Se os grupos de Teatro Negro existiram e existem na contemporaneidade, se estão em plena atividade atualmente, os estudantes devem ter acesso a essa informação, conhecendo a história do Teatro Negro no Brasil e, principalmente, reconhecendo os grupos e companhias teatrais que hoje desenvolvem esse trabalho.

No capítulo 1, intitulado “Movimento negro, políticas de combate ao racismo e teatro negro: caminhos da lei n. 10.639, de 2003”, faço uma breve explanação a respeito das lutas e conquistas do Movimento Negro no Brasil, principalmente na área educacional, até chegar à lei n. 10.639, de 2003. Também abordo as políticas públicas de combate ao racismo, tentando propor uma diferenciação entre políticas de ações afirmativas, políticas valorativas e políticas repressivas. Ao final do capítulo, reconhecendo o Teatro Negro também como uma instância política, apresento dois grupos de teatro que têm formas distintas de lidar com a presença do ator negro em cena: a *Cia Negra de Revistas*¹⁴ e o *Teatro Experimental do Negro*¹⁵. Com isso, pretendi também apresentar o momento histórico em que esses grupos foram criados e se desenvolveram no Brasil, apontar os avanços e retrocessos trazidos por cada um deles em relação à presença do negro nos palcos teatrais e também algumas compreensões do que seja o Teatro Negro.

No capítulo 2, “Teatro Negro e educação: aproximando do Livro Didático”, com o objetivo de reconhecer a inserção do Teatro Negro no ensino de Arte, fiz um panorama sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a recente inclusão do Livro Didático de Arte no PNLD com o propósito de incentivar e contribuir para uma democratização da educação, garantindo o contato mínimo de professores e alunos com os diversos conteúdos que perpassam o componente curricular de Arte. Na forma como se desenvolve o PNLD atualmente, os editais de seleção das obras apontam como esse livro deve ser elaborado e uma das exigências é o atendimento à lei n. 10.639, de 2003. Levando-se em consideração o teatro como uma das modalidades artísticas que deve ser contemplada no livro de Arte aprovado no PNLD, uma das propostas deste trabalho foi reconhecer como os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira referentes ao teatro estão representados nesses livros e, principalmente, como o Teatro Negro nos dias de hoje está representado.

¹⁴ Grupo teatral negro coordenado por João Cândido Ferreira conhecido como De Chocolate. Esse grupo desenvolveu suas atividades de 1926 a 1927. Algumas características desse teatro serão abordadas ao longo deste texto.

¹⁵ Movimento Negro com objetivos artísticos e estéticos coordenado por Abdias do Nascimento a partir de 1944.

No capítulo 3, “O Teatro Negro hoje: Fórum Nacional de Performance Negra, artistas do Teatro Negro e o ensino de teatro na educação básica”, busquei conhecer a compreensão do que é o Teatro Negro na visão dos artistas que o fazem. Reconhecendo o Fórum de Performance Negra como um espaço para discussões políticas e estéticas de criação, tracei algumas noções a respeito do que é fundamental para que os estudantes da educação básica compreendam sobre esse modo de fazer teatro.

Depois dos três capítulos, seguem as Considerações Finais, as Referências, o Apêndice e os Anexos. No APÊNDICE A, apresento o roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os representantes dos grupos de teatro das cinco regiões do Brasil. No ANEXO A, há um material informativo sobre os grupos entrevistados com informações fornecidas pelos próprios grupos. No ANEXO B, apresentei o documento final do grupo de trabalho Investigações Estéticas da Performance Negra, que se reuniu no IV Fórum Nacional de Performance Negra.

1 MOVIMENTO NEGRO, POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO E TEATRO NEGRO: CAMINHOS ATÉ A LEI N. 10.639, DE 2003

O Teatro Negro existe!

As mudanças na legislação educacional no que se refere à cultura negra foram bastante significativas nas últimas décadas. A partir das mudanças ocorridas, utilizo a exclamação na epígrafe deste capítulo para simular um grito de diversos interlocutores: gritos de resistência proferidos tanto pelos diversos segmentos do Movimento Negro que lutaram contra a invisibilidade dos negros¹⁶ nos conteúdos escolares quanto por artistas negros que buscam a valorização do Teatro Negro. Outro grito diverso dos anteriores, mas igualmente importante, é a exclamação das pessoas que constataam a existência do Teatro Negro e, nessa constatação, reconhecem a riqueza desse trabalho e sua diversidade como expressão artística. O segundo grito teria um tom de grata surpresa, pois abriria possibilidades de compreensões sobre um trabalho artístico desconhecido anteriormente.

A luta protagonizada pelo Movimento Negro¹⁷ e as reivindicações dos artistas negros em busca de políticas públicas que contemplassem a diversidade da produção artística negra¹⁸ foram cruciais para essas mudanças. Se por um lado, ainda são perceptíveis, os descompassos em relação à real democratização do acesso à educação, por outro, são inegáveis, os avanços no que concerne à busca dessa democratização. É comum,

[...] na literatura especializada encontrar a ideia de que a extensão da educação à população é um marco de democracia, pois retira o privilégio da elite dominante. Tal premissa é absolutamente falaciosa, pois os acessos não são objetivamente garantidos, tampouco a qualidade e as condições para a permanência no sistema de ensino (CUNHA, 1985¹⁹ *apud* ROTA JUNIOR, 2013, p. 171).

As dificuldades de alunos negros e originários das camadas populares da sociedade brasileira em se manterem estudando, e, no caso de estarem estudando, a dificuldade desse ensino ser de qualidade são pontos que merecem destaque e

¹⁶ Compreendo como negros ou população negra “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça, usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2013a). Ainda “Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004).

¹⁷ As lutas empreendidas pelo Movimento Negro, principalmente em relação à educação, serão comentadas na seção 1.2, quando apresento as ações afirmativas no Brasil e a lei n. 10.639, de 2003.

¹⁸ As reivindicações dos artistas negros serão explicitadas no capítulo 3.

¹⁹ CUNHA, Luiz. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. 1985.

questionamentos em relação a uma pretensa democracia. Segundo os estudos da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), mesmo os negros compoem aproximadamente 51% da população no Brasil, esse número não chega a 20% no acesso à pós-graduação (BRASIL, 2015a). Apesar dos estudos de Pierre Bourdieu (1998) afirmarem que a educação reproduz e legitima as desigualdades, ela foi reconhecida por alguns autores como uma importante ferramenta para que os negros, após a abolição da escravidão, buscassem alguma mobilidade social (SANTOS, 2005). Tanto a afirmação de que a educação reproduz e legitima a desigualdade quanto a que traz possibilidades de mobilidade social são passíveis de ponderações. Portanto, ainda é possível reconhecer que para a população à margem da sociedade, a escola é percebida como uma “tábua de salvação”. Se por um lado a educação escolar valoriza os conhecimentos adquiridos e repassados a um grupo dominante, detentor do que Bourdieu (1998) chama de “capital cultural”, e ignora os saberes de outros grupos marginalizados, por outro, os grupos marginalizados, que acessa parte desse capital, conseguem um desenvolvimento escolar satisfatório a despeito da marginalização imposta e constroem alguma possibilidade de mobilidade social.

Em relação aos conteúdos ensinados e às relações pessoais, a escola é vista como uma instituição de manutenção e reprodução de estereótipos e discriminação raciais acarretando

[...] aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldade no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário, acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

O reconhecimento dessa realidade se dá ao perceber que os conteúdos lecionados não contemplam a diversidade étnico-racial da população brasileira, conferindo menor visibilidade, muitas vezes, veiculando ideias estereotipadas e racistas sobre a contribuição da população negra para a construção da sociedade (SILVA, 2005; LIMA, 2005). Nas relações pessoais entre alunos e entre professores e alunos ainda são comuns atitudes de preterimento em relação aos negros, ofensas racistas e menor expectativa de desempenho (SOUSA, 2005; CAVALLEIRO, 2005; 2005a; FAZZI, 2006).

Para o combate ao círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, citado por Cavalleiro (2005), são propostas políticas de ações de combate ao racismo e de ações afirmativas. Para compreender como essas políticas podem impactar o processo de ensino/aprendizagem de Arte na escola, vou apresentar algumas das mobilizações e reivindicações do Movimento Negro que resultaram em mudanças na legislação educacional e também algumas considerações a respeito da utilização dos termos: políticas de ações afirmativas, políticas repressivas e políticas valorizativas (ou valorativas). Considero que a compreensão desses termos contribui para a reflexão acerca da implementação das políticas de combate ao racismo na educação.

Após reconhecer os termos relativos às políticas de combate ao racismo e reconhecendo a arte como um possível espaço de militância, apresentarei dois grupos de Teatro Negro que possibilitam elaborar uma compreensão sobre algumas formas de como o ator negro esteve presente na cena teatral brasileira no início do século XX. A partir da experiência desses grupos, apresentarei algumas noções sobre Teatro Negro.

1.1 O Movimento Negro no Brasil e suas conquistas

Analisando a história dos movimentos negros no Brasil²⁰, é possível dizer que eles estiveram comprometidos com a luta antirracista desde o tempo colonial, pensando na formação das comunidades quilombolas e nas irmandades religiosas pró-abolição. Apesar das inúmeras possibilidades de focalização para compreensão das lutas e conquistas da população negra, duas me interessam: as lutas travadas pelo Movimento Negro em prol da construção de uma educação antirracista e a militância da classe artística negra contra a invisibilidade da estética negra, a falta de oportunidades dos atores negros e a estereotipia das personagens negras na cena teatral brasileira.

Na área educacional, apesar das diversas compreensões possíveis sobre o alcance das lutas do Movimento Negro, posso dizer que o enfoque de suas reivindicações sempre seguiu duas vertentes: uma delas explicitava a necessidade de que o negro buscasse a

²⁰ O Movimento Negro no Brasil engloba uma pluralidade de organizações civis e políticas que tiveram, no desenvolvimento de suas atividades, enfoques diversos, bem como características que em alguns momentos, inclusive, se contrapunham. Apesar de reconhecer essa diversidade, adotarei ao longo do texto a expressão no singular, com letra maiúscula, quando o enfoque for de um trabalho em conjunto que, a despeito das divergências, tem um posicionamento em comum. Usarei a expressão no plural com letra minúscula quando o objetivo for chamar a atenção para a diversidade de organizações que caracterizam esse movimento.

educação formal e a outra, exigia que a educação passasse a contemplar a identidade negra, inserindo informações que valorizassem a contribuição negra africana e afro-brasileira na construção da sociedade brasileira (GONÇALVES; SILVA, 2000). “Se antes o negro almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história” (PINTO, 1993, p. 28).

Entre os anos de 1926 e 1932, várias associações, tais como o *Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos*²¹, *Centro Cívico Palmares*²² e a *Frente Negra Brasileira*²³ promoviam cursos que buscavam a educação da população negra. Realizavam atividades educacionais diversas tais como: palestras, encenações, declamação de poesia, criação de bibliotecas e também cursos formais de alfabetização como o curso oferecido pela *Frente Negra Brasileira*, um curso primário regular (PINTO, 1993).

Em 1944 é criado o *Teatro Experimental do Negro (TEN)*²⁴, por Abdias Nascimento. Abdias é reconhecido por seus ideais educacionais para o *TEN*, por sua militância na política em relação ao combate à discriminação racial e também por propor uma nova estética para a cena teatral brasileira, que até então tinha um caráter eurocêntrico e carecia de problematizações a respeito da ausência de negros nos palcos. Na política é notória a participação do *TEN* na Constituinte de 1946 (SILVA, 2013), propondo formas efetivas de integração do negro na sociedade brasileira.

Nos anos 1970 e 1980, o movimento negro se intensifica e se torna mais agressivo (SILVA, 2013). Em 1995, em homenagem aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares²⁵, ocorreu em Brasília a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. Essa

²¹ “O Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos foi fundado em São Paulo, no dia 15 de novembro de 1908, por iniciativa de um grupo de jovens negros que, cientes do racismo praticado por vários clubes de brancos, resolveram investir energia, tempo e vontade na construção de um espaço próprio para animar as atividades sociais da comunidade negra. A partir de 1909, quando a primeira diretoria tomou posse, o Kosmos – como era mais conhecido – começou a despertar a atenção de uma parcela da ‘população de cor’ e, aos poucos, tornou-se uma espécie de referência a ser seguida pelas demais. Promovia freqüentemente bailes, convescotes, saraus e sessões teatrais com atores da própria agremiação. Suas atividades recreativas e culturais eram caracterizadas pelo espírito de elegância e moralidade” (DOMINGUES, 2009, p. 1).

²² O *Centro Cívico Palmares* foi precursor da *Frente Negra Brasileira* e surgiu em 1926, na cidade de São Paulo, SP.

²³ A *Frente Negra Brasileira (FNB)* teve suas atividades desenvolvidas entre os anos de 1931 e 1937, na cidade de São Paulo, SP. Ela mobilizou milhares de negros e negras para lutar por seus direitos e “em 1936, noticiava-se que a FNB já era formada por mais de ‘sessenta delegações’ (espécie de filiais) distribuídas no interior de São Paulo e em outros estados (A Voz da Raça, set. 1936, p. 1), como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, além de inspirar a criação de entidades homônimas em Pelotas (no Rio Grande do Sul), Salvador e Recife” (DOMINGUES, 2008, p. 521)

²⁴ Na seção 1.3.2 aprofundarei as discussões a respeito do *TEN*.

²⁵ Zumbi dos Palmares foi o último líder do Quilombo dos Palmares, um dos maiores quilombos do período colonial, localizado na Serra da Barriga, Pernambuco (PE). Zumbi foi assassinado no dia 20 de novembro de 1695 e é considerado um ícone da resistência negra no Brasil.

marcha foi organizada por diversos movimentos sociais negros e reuniu aproximadamente 30 mil pessoas.

Ao seu final, representantes da marcha e dos movimentos negros participantes se encontraram com o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, para a entrega do documento da marcha. O documento denunciava a destruição do mito da democracia racial e a situação de desigualdade racial no Brasil, cobrando ações efetivas do Estado para solucionar essas desigualdades. O documento falava também do quanto já tinha sido conquistado para a superação da desigualdade e cobrava ações que pudessem contribuir para a democratização da informação, acesso ao mercado de trabalho, à educação, à cultura, à comunicação e à terra e também ações na área de saúde, combate à violência e respeito à religião (SILVA, 2013).

Em relação à educação as propostas eram:

(1) a exigência de garantia de uma “escola pública gratuita e de boa qualidade”, (2) o monitoramento dos “livros didáticos, manuais escolares e programas educativos”, (3) a formação permanente de professores e de educadores para o trato da “diversidade racial”, (4) identificação das “práticas discriminatórias”, (5) eliminação do analfabetismo e (6) desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso” a curso profissionalizante e à universidade (SILVA, 2013, p. 567).

Dessa forma, no plano educacional, tanto a inclusão da história e cultura negra quanto as ações afirmativas para entrada de negros na educação formal são contempladas nas reivindicações. A Marcha Zumbi, de 1995, foi considerada um marco no plano das reivindicações e conquistas políticas para o negro na sociedade brasileira, pois foi a partir daí que surgiu o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI)* e o *Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO)*, com o objetivo de propor políticas públicas efetivas de combate à discriminação (SILVA, 2013; SANTOS, 2005).

Outro momento importante para a adoção de políticas públicas de combate ao racismo no Brasil aconteceu na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban, na África do Sul. Entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Estiveram presentes dois mil e quinhentos representantes de 170 países, para discutir formas de implementação de políticas públicas, ações de reparação e ações afirmativas para as vítimas de discriminação. As pré-conferências em preparação para a Conferência de Durban tiveram grande mobilização no Brasil, sendo realizadas em âmbito municipal, regional, estadual e nacional. Foi notável a participação dos movimentos sociais negros nessa mobilização e na conferência em si. A delegação brasileira

contou com 154 integrantes, mas contabilizando os participantes nos fóruns paralelos, esse número se aproxima de 500 (SILVA, 2013). Nas reivindicações e propostas de Durban, a educação surge como uma das ações para inclusão das vítimas de racismo e também pela valorização de uma visão pluricultural e multicultural para a formação da sociedade.

Outra conquista importante do Movimento Negro em relação à educação aconteceu em 2003, com a promulgação da lei n. 10.639, no dia 09 de janeiro, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A partir daí, iniciaram-se as possibilidades para combate ao racismo na educação. A lei n. 10.639, de 2003, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterando o artigo 26 e o artigo 79, que, acrescidos do artigo 26-A e 79-B, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

O *caput* do artigo 26-A torna bastante abrangente o alcance da lei, deixando claro que a mudança deve ocorrer no ensino fundamental e médio e em escolas particulares e públicas, de maneira obrigatória e não facultativa²⁶. O parágrafo primeiro traz toda a abrangência que esse conteúdo deve ter, sugerindo estudos aprofundados sobre diversos aspectos da contribuição da população negra para a sociedade brasileira, bem como a valorização da história e cultura africana. E, no parágrafo segundo, propõe que os conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, mas em especial nas áreas de Educação Artística²⁷, Literatura e História. No processo de implementação da lei, a observância aos dois parágrafos associados ajudaria a combater a chamada “**folclorização racista**, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate” (SANTANA, 2010, p. 13, grifo meu).

²⁶A Educação Física é componente curricular obrigatório na educação básica, mas facultativo nos casos previstos no artigo 26, parágrafo 3º. O Ensino Religioso é de matrícula facultativa e no artigo 33 fala-se do seu funcionamento somente nas escolas públicas.

²⁷“Arte” é o nome atual do componente curricular.

Jair Santana (2010) aponta que professores de Arte dos anos iniciais das escolas municipais de ensino fundamental numa cidade do Paraná, ao tentarem colocar em prática as determinações da lei, mas sem uma formação ou um compromisso com a sua efetividade, têm utilizado os elementos da cultura africana e afro-brasileira de maneira descontextualizada ou estereotipada, de forma intencional ou não. Segundo o autor, essa forma de utilização tem contribuído para a “folclorização racista”. Partindo desse conceito, organizar, por exemplo, um desfile afro com trajes e turbantes que imitam as roupas africanas e colocar crianças negras para fazer o desfile, sem contextualizar os significados das roupas, sem a preocupação de realmente utilizar estampas africanas e sem explicar o significado das amarrações dos turbantes, pode levar a um processo inverso ao proposto pela lei. Ao invés de se proporcionar um momento de valorização da estética e cultura negra, divulgando os saberes e significados tradicionais africanos, corre-se o risco de fazer com que esses alunos sejam expostos ao ridículo por utilizarem roupas fora do seu cotidiano e, para eles, sem significado nenhum. Dessa forma, a ação resultaria no reforço da ideia da cultura negra como superficial e exótica.

O artigo 79-B traz a criação do dia 20 de novembro como uma data que deverá compor o calendário escolar. Essa data relembra o assassinato de Zumbi dos Palmares, no ano de 1695, e representa a resistência negra à escravidão. Para a educação, substituir a comemoração do dia 13 de maio pelo dia 20 de novembro é uma forma de mudar o foco da personalidade da Princesa Isabel para a de Zumbi dos Palmares. Deixa-se de se comemorar o dia da Abolição da Escravatura pela promulgação da Lei Áurea para se fazer lembrar o dia da morte de Zumbi dos Palmares. Retira-se, dessa forma, o foco da ação vista como “benevolente” de uma personalidade branca e traz para a cena as personagens negras que realmente lutaram e foram protagonistas no processo de libertação dos escravizados: quilombolas, negros libertos, associações abolicionistas, dentre outros²⁸.

A criação em âmbito federal de secretarias que trabalham com a diversidade também são conquistas do Movimento Negro no combate à exclusão e à discriminação. Em 2003, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial²⁹ (SEPPIR). “A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados com ênfase na

²⁸ Ainda que na prática essa data muitas vezes ainda seja comemorada como antes, o Movimento Negro tem insistido para que no dia 13 de maio seja considerado Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo. A ideia é usar a data para desenvolver trabalhos que mostrem as desigualdades da inserção – ou falta de inserção – do negro na sociedade brasileira apesar do fim dos trabalhos forçados.

²⁹ Inicialmente chamada de Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

população negra” (BRASIL, 2013, p. 09). Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão³⁰ (SECADI), que tem como objetivo desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 10).

Essas secretarias contribuíram com discussões a respeito da invisibilidade da população negra nos diversos segmentos da sociedade. No que concerne a este trabalho, saliento as publicações da SECADI de livros e documentos sobre a temática étnico-racial na educação, além de desenvolver o primeiro concurso para seleção e premiação de material didático-pedagógico voltado para o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade afro-brasileiras e africanas nas categorias: livros, vídeos e jogos ou brinquedos. Já a SEPPIR contribuiu para desenvolvimento de projetos como *A cor da cultura*³¹, foi parceira na realização de eventos como o Fórum Nacional de Performance Negra, além de apoiar projetos diversos com foco na formação de professores.

Em 2005, foi realizada a Marcha Zumbi +10 em comemoração aos 310 anos de morte de Zumbi dos Palmares. A marcha, por divergências ideológicas dos grupos propositores, desmembrou-se em duas manifestações e ocorreu nos dias 16 e 22 de novembro,

[...] expressando a diversidade de posturas quanto à autonomia em relação ao Estado. Portanto, vale destacar, que essas organizações em rede abrem-se para a articulação da diversidade, mas com limites quanto à capacidade de absorção de posturas ideológicas ou políticas conflitivas, vindo a se cindir quando os conflitos se tornam não negociáveis (SCHERER-WARREN, 2006, p. 113).

Os representantes da marcha do dia 16 entregaram um documento intitulado Manifesto à Nação para o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no qual apresentavam uma avaliação sobre os avanços em 10 anos, desde a marcha de 1995, destacando o genocídio e a não inclusão da população negra, bem como a pouca efetividade nas ações do governo federal (SILVA, 2013). Quanto à educação, a denúncia era em relação à exclusão da população negra. Exclusão que se dava e ainda se dá, como veremos no capítulo

³⁰ Inicialmente chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD).

³¹ “**A Cor da Cultura** é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013).

2, tanto no sentido da pequena representatividade dos negros na educação formal, quanto na exclusão da contribuição negra para a cultura, a arte e a formação da sociedade brasileira.

Os momentos de ação dos movimentos sociais negros no Brasil demonstram como sempre estiveram empenhados em busca da visibilidade da cultura negra e da inclusão do negro na sociedade por meio de políticas de combate à discriminação racial.

1.2 Políticas de combate ao racismo: entre os conceitos e a prática

Se, nos primeiros anos após a abolição, as ideologias racistas fizeram parte das formulações a respeito da população negra, nos anos de 1920 e 1930 elas se transformaram no ideal de branqueamento e, posteriormente, a partir de 1930, foram substituídas pela ideologia da democracia racial (JACCOUD, 2009).

Ao negar a influência do aspecto racial na conformação da desigualdade social brasileira ela [a democracia racial] representou um obstáculo no desenvolvimento de instrumentos de combate aos estereótipos e preconceitos raciais que continuavam atuantes na sociedade, intervindo no processo de competição social e de acesso às oportunidades (JACCOUD, 2009, p. 22).

Como visto anteriormente, pressionado pelo Movimento Negro³², a partir do início do século XX, o Brasil entra num processo de busca de ações de inclusão, e um dos mecanismos para redução das desigualdades e inserção da população negra de forma efetiva na sociedade são as políticas de ações afirmativas. A lei n. 10.639 é aprovada em 2003 e suas discussões entram no cenário político brasileiro no bojo das discussões por políticas de ações afirmativas.

Para elaborar uma compreensão sobre a lei n. 10.639, principalmente no que concerne ao ensino de Arte na Educação, é importante problematizar a classificação da referida lei como uma ação afirmativa ou como outro tipo de proposta política. Dessa forma, pretendo questionar como essa classificação pode contribuir ou dificultar sua compreensão e, por conseguinte, o processo de sua implementação.

Para Joaquim Barbosa Gomes, as

³² Para Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006), além da pressão exercida pelo Movimento Negro e por outros movimentos sociais, a mudança na perspectiva da inclusão de políticas públicas na agenda governamental tem forte contribuição na pressão exercida pelos organismos internacionais.

[...] ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da **igualdade material** e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2003, p. 21, grifo meu).

A “igualdade material” sugerida pelo autor é compreendida como um direito fundamental que, para ser efetivado, deve levar em consideração as desigualdades existentes no interior da sociedade. O conceito se distingue da ideia de igualdade formal, na qual todas as pessoas estariam submetidas às mesmas normas, independentemente de diferenças observáveis. Buscar a igualdade material é uma forma de garantir que grupos alijados de processos como o acesso à escolarização e ao trabalho fossem considerados diferenciadamente para, assim, terem esses direitos assegurados.

A ação afirmativa, portanto,

[...] trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2003, p. 28).

Os processos seletivos (vestibulares) e as cotas raciais para negros no ensino superior e os cursinhos pré-vestibulares para negros exemplificam os conceitos de igualdade formal e igualdade material. A existência dos processos seletivos (vestibulares), por si só, traz uma igualdade formal, uma vez que qualquer pessoa pode se inscrever nesses processos seletivos³³. Porém, considerando que o acesso à educação de qualidade ainda não é igual entre negros e brancos e entre pobres e ricos, essa igualdade formal não seria suficiente para permitir a inclusão desses grupos³⁴. Assim, posso considerar que as cotas raciais para negros constituem ações afirmativas com o objetivo de buscar a igualdade material, uma vez que busca garantir semelhança de renda, processo de escolarização e pertencimento étnico-racial

³³ Vale salientar que a maioria dos processos seletivos atuais tem a possibilidade da isenção da taxa de inscrição, fato que, teoricamente, garantiria a participação dos mais pobres.

³⁴ Atualmente a lei n. 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas, estabelece que para matrícula no ensino superior, no mínimo 50% das vagas devem ser destinadas a alunos oriundos de escola pública. “As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas - metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2012a).

entre os candidatos às vagas na universidade. Os pré-vestibulares para negros³⁵ também podem ser considerados como ações afirmativas pois, ao preparar os candidatos negros para os processos seletivos, eles buscariam uma igualdade de condições para o ingresso ao nível superior, o que se constitui em uma busca de igualdade material: preparando o grupo negro para concorrer com alunos brancos que também estivessem recebendo preparo.

Joaquim Gomes (2003) ressalta ainda que as ações afirmativas “visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade” (GOMES, 2003, p. 22). Essas definições se articulariam bem com os objetivos da lei n. 10.639, de 2003. Porém, o autor destaca que:

No que pertine às técnicas de implementação das ações afirmativas, podem ser utilizados, além do sistema de cotas, o método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais (como instrumento de motivação do setor privado). De crucial importância é o uso do poder fiscal, não como mecanismo de aprofundamento da exclusão, como é da nossa tradição, mas como instrumento de dissuasão da discriminação e de emulação de comportamentos (públicos e privados) voltados à erradicação dos efeitos da discriminação de cunho histórico (GOMES, 2003, p. 25).

Dessa forma, o autor deixa claro que as Ações Afirmativas seriam políticas para acesso a bens e serviços. Essas definições diferem um pouco da definição que consta na introdução do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013). O documento considera como políticas de ações afirmativas para a população afrodescendente na área educacional os “sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade” (BRASIL, 2013, p. 11). No Anexo C do mesmo documento, o Parecer CNE/CP 003, de 2004, afirma que “políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar” (BRASIL, 2013, p. 84). As políticas de reconhecimento e valorização seriam políticas que buscassem “valorizar, divulgar, respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade” (BRASIL, 2013, p. 85). E ainda, as “políticas de reparações e de reconhecimento formarão os programas de ações afirmativas” (BRASIL, 2013, p. 85). Dessa forma, compreendo que as ações afirmativas não têm somente

³⁵ O movimento de pré-vestibulares para negros teve grande efervescência nos anos de 1990 com destaque para a atuação do projeto Educação e Cidadania para Negros e Carentes (Educafro) e do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC).

o caráter de promover a inclusão (ou reparação), e sim de também promover uma construção de identidade nacional que reconheça e se orgulhe da sua identidade afrodescendente (reconhecimento e valorização).

Vai de encontro a essa definição o posicionamento de Jaccoud (2002), que conceitua as ações afirmativas como “políticas compensatórias dirigidas aos setores negros da população” (JACCOUD, 2002, p. 42). As políticas de ações afirmativas são compreendidas nesse documento como:

[...] medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem medidas temporárias e por serem focalizadas nos afro-brasileiros, ou seja, por dispensarem um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão (JACCOUD, 2002, p. 56).

Esse posicionamento encontra respaldo no documento Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para Valorização da População Negra do Ministério da Justiça e também em Santos (1999):

As ações afirmativas são **medidas especiais e temporárias**, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999, p. 147-157, grifo meu).

Conceituando as ações afirmativas dessa maneira, não seria possível caracterizar a lei n. 10.639, de 2003 como uma política de ação afirmativa, visto que a lei não possui caráter temporário, pois a medida pretende modificar os conteúdos da educação básica de forma permanente, incluindo os conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira de forma definitiva. Também não é uma ação focalizada na população negra, pois propõe que tais conteúdos sejam obrigatórios a todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, da educação básica, sendo assim, envolve todos os estudantes tanto negros quanto brancos.

Além da conceituação das políticas de ações afirmativas, Jaccoud (2002) utiliza dois outros conceitos para as políticas de combate à discriminação racial, quais sejam: políticas de ações valorizativas e políticas repressivas. As políticas repressivas “visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta – usando a legislação criminal

existente” (JACCOUD, 2002, p. 56). Para a autora, tanto as ações afirmativas quanto as políticas repressivas buscam agir sobre comportamentos e condutas, sendo que as ações afirmativas visam mudar os resultados de uma discriminação indireta que excluiu os indivíduos por questões raciais, e as políticas repressivas buscam que as ações de discriminação direta sejam punidas.

Podem ser consideradas políticas repressivas leis como a lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, em homenagem ao seu proponente, que torna crime de contravenção a prática de atos discriminatórios por raça ou cor e a lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989, conhecida como Lei Caó, pelo seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira, que define os crimes resultantes de preconceito racial.

Utilizando essas definições, a lei n. 10.639 poderia ser classificada como uma política de ação valorizativa (ou valorativa), uma vez que são assim consideradas as políticas

[...] que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural (JACCOUD, 2002, p. 56).

A utilização do termo “ação valorativa” em detrimento do termo “ação afirmativa” contribuiria, inclusive, para duas situações verificadas no processo de implementação da lei n. 10.639. A primeira é em relação à situação polarizada que muitas vezes toma a discussão sobre ações afirmativas por relacioná-las somente às políticas de cotas. A esse respeito, ao falar sobre os eventos que discutiam as ações afirmativas por volta do ano de 2001, Rodrigo Ednilson de Jesus afirma:

Os discursos relacionados às políticas de cotas se tornavam enfadonhos e repetitivos, visto que, os debates tendiam a se polarizar, posicionando, de um lado, os favoráveis e, do outro, os contrários às políticas de cotas, fazendo com que os argumentos ficassem na superficialidade da questão (JESUS, 2011, p. 14).

Distanciar a compreensão da lei n. 10.639 da compreensão das políticas de ações afirmativas talvez já fosse importante para a percepção da diferença entre essas políticas e, portanto, que elas devem ser tomadas em momentos diferentes.

Outro ponto de destaque é a confusão que a associação da lei n. 10.639 com as ações afirmativas pode trazer. Jair Santana (2010) observa isso em alguns dos seus entrevistados. Segundo ele, “uma das professoras contou que a pedagoga da escola havia dito: [Por que] vai trabalhar a cultura africana se aqui na nossa região nós não temos descendentes?” (SANTANA, 2010, p. 199). Como as ações afirmativas são compreendidas como ações focalizadas, os educadores podem inferir que o ensino dos conteúdos propostos pela lei deve ser ministrado somente para alunos negros. Mas, diferentemente desse posicionamento, a lei pode ser compreendida como uma pedagogia de combate ao racismo e à discriminação.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004).

Portanto, aprender sobre história e cultura africana e afro-brasileira é necessário para todos, pois uma compreensão mais abrangente permite uma formação e uma visão de mundo que reconhece na diversidade um bem a ser alcançado. Em relação ao ensino-aprendizagem de Arte, e, mais especificamente de Teatro, o reconhecimento da diversidade seria alcançado, por exemplo, ao tornar o reconhecimento da produção negra teatral mais visível.

A situação citada na introdução deste trabalho, na qual comento sobre uma aula que estudava as expressões artísticas negras, tem que se repetir a ponto de brancos e negros começarem a perceber como é natural a participação negra no espaço cênico. As expressões teatrais negras, principalmente as brasileiras, precisam se tornar parte do ensino de Teatro em todos os níveis da educação. As expressões artísticas espetaculares são universais e podem ser encontradas em todas as civilizações, portanto, o teatro existe para todos. Mas, é importante reconhecer que o corpo branco que faz teatro não é um corpo universal e não representa toda a diversidade desse fazer teatral.

Reconhecendo que o fazer artístico teatral negro também é um espaço de militância e para apresentar algumas concepções a respeito de Teatro Negro, apresentarei dois grupos teatrais que, no passado, contribuíram para a presença negra nos palcos brasileiros.

1.3 Teatro Negro e dois movimentos emblemáticos: *Cia Negra de Revistas e Teatro Experimental do Negro*

Apesar de saber o que a promulgação da lei n. 10.639, de 2003, representa um avanço no sentido de valorização da história e cultura negra africana e afro-brasileira, ainda existe muito a se fazer em relação à visibilidade do Teatro Negro. Estudos têm apontado para a invisibilidade da produção artística negra no Brasil e a escassez de trabalhos que contemplem o Teatro Negro brasileiro (MARTINS, 1995; CAMELO, 2010; LIMA, 2010). Essas mesmas pesquisas apontam para o fato de que, nos trabalhos realizados, surge, quase de forma obrigatória, o estudo sobre o *Teatro Experimental do Negro (TEN)* e/ou “a situação de desprestígio e mau uso de elementos referentes ao negro, na dramaturgia e no palco” (LIMA, 2010, p.04).

As pesquisas sobre a situação de desprestígio dos elementos referentes ao negro apresentam que à invisibilidade da personagem e conseqüentemente dos atores negros em cena sobrepunha-se à forma deturpada que as personagens negras eram representadas no palco e à utilização de temas que sempre remetiam a situações de subalternidade ou delinquência (MENDES, 1982; MARTINS, 1995; LIMA, 2010). Já o estudo sobre o *TEN* é uma forma de os pesquisadores sobre o Teatro Negro assinalar um momento artístico importante, pois o *TEN* inaugurou um trabalho cênico com outra visão do negro na cena brasileira, contrapondo-se tanto à invisibilidade quanto à situação de desprestígio e estereotípias que até então marcavam a presença do ator negro em cena.

Por outro lado, um dos grupos que utilizava de recursos cênicos e temas que reforçavam uma ideia pejorativa em relação ao negro é a *Companhia Negra de Revistas (Cia)*. Vários autores (DOUXAMI, 2001; GOMES, 2001; NEPONUCENO, 2006) concordam ao dizer que o Teatro de Revista com a *Companhia Negra de Revistas*, e não o *Teatro Experimental do Negro*, foi o pioneiro ao trazer para o palco um grupo de teatro formado prioritariamente por negros e com temas que remetessem a esse pertencimento étnico-racial.

A *Companhia Negra de Revistas* surgiu em 1926, no Rio de Janeiro, e teve o encerramento de suas atividades em 1927. O *TEN* surgiu em 1944, também no Rio, com o encerramento de suas atividades em 1961. Esses dois grupos teatrais, separados no tempo por 18 anos, são emblemáticos no sentido de apresentarem duas possibilidades de atuação negra: uma, com a *Companhia Negra de Revistas*, que reproduz estereótipos e se ligam a uma forma teatral que os grupos e artistas do Teatro Negro na atualidade se contrapõem. A outra, com o

TEN, que apresenta uma proposta artística de valorização da identidade negra por meio dos textos encenados, pelas características dessa encenação e pela percepção da necessidade de um posicionamento político aliado aos ideais estéticos da encenação.

Essa contraposição dos artistas de Teatro Negro aos ideais cênicos da *Companhia Negra de Revistas* pode ser percebida no documento elaborado durante o IV Fórum Nacional de Performance Negra, no qual os artistas participantes reconheceram alguns pontos em comum entre seus trabalhos cênicos. Dentre outras, foi elencada a necessidade de “Construção de personagens negros com dimensão humana, proporcionando o desenvolvimento de suas afetividades, conflitos e outros aspectos de sua subjetividade” (ANEXO B). Ao contrário disso, na *Cia*, o uso de estereótipos racistas, da animosidade e do exótico reproduzia o preconceito visto na sociedade brasileira da época.

Além dos dois grupos mencionados, existem ainda outros grupos teatrais negros igualmente importantes na cena brasileira tais como o grupo *Brasiliã*³⁶ (1949-1953, de Haroldo Costa), *Teatro Popular Brasileiro* (1950, criado pelo poeta Solano Trindade) e *Teatro Profissional do Negro* (1974, de Ubirajara Fidalgo). Esses grupos desenvolveram trabalhos diferentes em relação à proposta do *TEN*, mas todos tinham objetivos semelhantes no que concerne ao novo pensamento de se fazer Teatro Negro: com propostas de valorização do pertencimento étnico-racial negro e de suas manifestações culturais.

Na pesquisa me restringi à *Companhia Negra de Revistas* e ao *TEN* para comparar duas formas de se fazer Teatro Negro. Como a proposta aqui é analisar conteúdos possíveis para a educação básica, considero que as informações sobre esses dois grupos possam trazer para os alunos uma compreensão de duas formas de se fazer Teatro Negro que se mostraram antagônicas em aspectos relacionados à maneira de se valorizar o negro, mas semelhantes ao colocar o ator negro em cena. Talvez assim possa ser construída uma visão crítica das transformações pelas quais o Teatro Negro passou até chegar aos formatos e compreensões que tem hoje.

³⁶ Esse grupo também recebeu o nome de *Teatro Folclórico Brasileiro* mais tarde sendo conhecido como *Brasiliã*.

1.3.1 A *Companhia Negra de Revistas*: presença negra nos palcos e estereotipia

O gênero teatral de revista era uma das formas de entretenimento mais populares no final dos anos 1920, no Rio de Janeiro (BARROS, 2005). Apesar disso, o crescimento da indústria cinematográfica e o seu custo mais baixo faziam com que o cinema caísse no gosto das massas, trazendo certo desânimo para o meio teatral, que carecia de novidade.

Sobre a presença do personagem negro, Leda Maria Martins (1995) afirma que existe, nas primeiras décadas do século XX, uma situação de invisibilidade que “traduz-se não apenas pela ausência cênica do personagem negro, mas também pela fixação de uma imagem deformada do negro, elaborada pelo imaginário do branco” (MARTINS, 1995, p. 40). A autora é ainda mais enfática ao afirmar que

[...] nesse teatro, o percurso da persona negra define sua invisibilidade e indizibilidade. Invisível porque percebido e elaborado a despeito de si mesmo, por um olhar que o estigmatiza numa série de estereótipos que negam e abafam sua alteridade. Indizível porque a fala que o constitui produz-se via discurso do branco, reduzindo-o a uma imagem alienante, imposta e convencionalizada ideologicamente pela tradição teatral brasileira. [...] Modelos predominantes: negro submisso, tipo de cão amestrado, dócil e passivo; elemento pernicioso e/ou criminoso e o negro caricatural, cujo comportamento ridículo e grotesco motivava, e ainda motiva, o riso das plateias. [...] O teatro brasileiro apoiava-se num argumento de autoridade que estabelecia a priori um valor pejorativo para o signo negro (MARTINS, 1995, p. 40 e 41).

Dessa compreensão da autora, posso analisar que, apesar de ter sido vencida a invisibilidade da personagem negra que marcava a dramaturgia brasileira no período da escravidão (MENDES, 1982), a estereotipia e a indizibilidade dos elementos negros desse mesmo período se mantiveram no pós-abolição e no teatro da *Companhia Negra de Revistas*. Os negros, antes ausentes ou sub-representados nas apresentações cênicas, com o surgimento da *Cia*, estavam no palco, mas representando os mesmos papéis estereotipados do período em que foram escravos.

A *Companhia Negra de Revistas* nasceu em 1926 e encerrou suas atividades em 1927. Sobre esse curto espaço de tempo, vale salientar que, segundo Orlando de Barros (2005), nessa época, era comum o surgimento e desaparecimento rápido de grupos e companhias teatrais. Entretanto, o que interessa nesse trabalho é conhecer um pouco da *Cia*

que trouxe para os palcos brasileiros um grupo de atores formados prioritariamente por negros e os motivos que podem ter levado a esse desaparecimento.

O nome expoente desse curto período foi De Chocolat.

No começo dos anos 20, um artista mulato baiano, João Cândido Ferreira, esteve em Paris, apresentando-se em vários espetáculos de variedades. Inicialmente, intitulou-se Jocanfer, mas não tardou, por sua cor, que lhe chamassem de “Monsieur De Chocolat”, logo depois abreviado pela retirada do Monsieur. Em seu retorno ao Brasil, De Chocolat resolveu criar uma versão do “teatro negro”, idealizando a forma e a adaptação, associando-se ao cenógrafo português Jaime Silva para organizar a Companhia Negra. A sua estreia ocorreu no Rio de Janeiro em 31 de julho de 1926 (BACELAR, 2007, p. 439).

De Chocolat foi o fundador da *Cia* juntamente com Jaime Silva, cenógrafo e diretor, branco, português. Por desentendimentos entre os fundadores, De Chocolat abandonou a *Cia* em setembro de 1926.

Sobre a presença dos negros nos palcos, é importante chamar a atenção para o fato de que antes da *Companhia Negra de Revistas*, os negros já estavam presentes nos palcos brasileiros há algum tempo, mas, em geral, realizavam papéis menores; ou como músicos, ou como coristas muitas vezes chamadas de *black girls*. Porém, antes, esses corpos, que tinham a epiderme diferente do costumeiro branco, não estavam em foco. Segundo Barros:

Havia uma resistência considerável aos negros e à sua cultura, muitas vezes revelada de maneira exacerbada no mundo do espetáculo. O problema do artista negro, ao que parece, consistia em mostrar-se no palco, uma vez que não havia impedimento de que os músicos negros tocassem nas orquestras dos teatros, ocultos no fosso, ou à parte, sem destaque nem foco de luzes (BARROS, 2005, p. 13).

Para compreensão dessa resistência, posso tomar alguns pontos. Primeiro, o passado escravista³⁷ do Brasil, que teve como consequência a construção de um pensamento que considerava os negros africanos escravizados como seres inferiores. Outra situação a se considerar é que a presença de personagens negras em cena no teatro brasileiro tinha por influência o que acontecia na França, mas vale ressaltar a diferença que existia entre cada sociedade e a forma de aceitação dessa presença.

O teatro de revista na França também trabalhava com motivos anedóticos, exóticos e erotizados. A diferença entre a *Companhia Negra de Revistas* e o teatro de revistas na França é que lá o teatro de revista recebia atores negros norte-americanos. Esses atores

³⁷ A abolição da escravatura ocorreu no Brasil em 1888, ou seja, 38 anos antes do surgimento da *Companhia Negra de Revistas*.

estadunidenses davam um toque de distanciamento, “como elementos seguramente estrangeiros à sua vida social e cultural” (ROSSI, 2007, p. 429). No Brasil a participação dos negros na cena se referia a um ambiente extremamente doméstico e denunciava, numa sociedade marcada por relações raciais preconceituosas, a necessidade de reconhecimento de sua população formada majoritariamente por negros, mulatos e mestiços (ROSSI, 2007). E o processo de reconhecimento de uma população predominantemente negra nunca foi bem visto pela sociedade brasileira, sendo essa população, inclusive, considerada um mal para o país (JACCOUD, 2009).

Porém, como explicar que, mesmo com essa resistência, a *Cia* trabalhou por um ano, chegando a fazer aproximadamente 400 apresentações? A explicação para isso está no fato de que, estando o teatro em visível declínio, o grupo representava uma novidade no meio teatral, assumindo uma característica de exótico. A *Cia* mostrou um teatro negro anedótico, criando situações de ridicularização da pessoa negra, a exemplo do que se via na sociedade brasileira (BARROS, 2005). Era um teatro exótico ao apresentar a cultura negra com danças e performances e erótico, com requebros e lascívia. A verdade é que o público correu aos teatros para conhecer essa nova atração que se apresentava. E, a princípio, não se decepcionou. Não se pode negar que a estreia contou com elogios da crítica, que se desfizeram em estrondosas e racistas manchetes de jornais quando esse grupo tentou excursionar por outros países, o que, segundo notícias da época, “redundaria descrédito ao nosso país” (BACELAR, 2007, p. 439). A *Cia* foi duramente criticada, desacreditada e, por fim, boicotada pela mídia da época.

As inovações trazidas pela *Cia* não foram somente no sentido de colocar atores negros no palco, mas se traduziram também no fato de sempre colocar em cena textos que evidenciavam a cor da pele como, por exemplo, nas peças *Tudo Preto; Preto e Branco; Carvão Nacional e Café Torrado*. Apesar da temática referente à epiderme ser frequente, a

[...] maneira como esse teatro se apropria dos referenciais negros pode ser comparada a uma faca de dois gumes. Por um lado, populariza e fortalece estereótipos associados aos negros (malandro = sambista e avesso ao trabalho; mulata = boa de rebolado e produto de exportação, entre outros) e, por outro, abre espaço para atuação do artista negro (ROSA, 2007³⁸ *apud* LIMA, 2010, p. 34).

Segundo Lima, “até onde foi possível verificar, esse largo espaço ocupado pelos artistas negros não representou exatamente uma mudança de mentalidade na relação entre os

³⁸ ROSA, D. R. A. *Teatro experimental do negro: estratégia e ação*. 2007. 174 fls. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - IFCH, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

detentores das regras de produção cultural e os artistas negros” (LIMA, 2010, p. 33). A crítica colocada pela autora aponta para o fato de que continuavam sendo brancos e racistas os detentores das regras de produção cultural. Os artistas negros passaram a ocupar o espaço cênico, mas sem romper com essas regras, sem modificar o discurso, sem possibilitar uma real mudança nas relações estabelecidas.

Alguns dos artistas que participaram da *Cia* foram Pixinguinha e Grande Otelo. Pixinguinha foi regente contratado, mas não continuou no grupo quando este excursionou para São Paulo. Grande Otelo, que iniciou na *Cia* quando ela começou suas apresentações em São Paulo, ficou por cinco meses, afastando-se quando das apresentações no Rio Grande do Sul. Durante a permanência do “Grande Pequeno Otelo” na Companhia, ele foi a principal atração (BARROS, 2005; BACELAR, 2007).

É possível depreender que a *Cia Negra de Revistas* faz uma transformação na cena teatral. É inegável o momento de presença artística do ator negro em cena, mas, ao mesmo tempo, a ela circunscreve a personagem negra numa condição de reprodução do “lugar do negro”, como se existissem espaços definidos para sua existência na cena e também na sociedade. Um negro submisso, subalterno, ridículo e grotesco, que aceita, sem questionamentos, sua condição de servilidade e que, quando se revolta, é por ter uma animosidade inata. Se por um lado conquista-se o espaço desejável da presença cênica com os atores negros ocupando a cena teatral, por outro, essa presença é marcada pela estereotipia.

A mudança da cena teatral iniciada pela *Companhia Negra de Revistas* com a inserção da personagem negra não foi completa, não mudou a estrutura que colocava o negro nessa situação do indizível, pois reproduzia ainda as palavras do branco. Essa situação só veio a mudar com o surgimento de outro grupo teatral, igualmente negro, mas inverso em relação à forma de utilizar a palavra: o *Teatro Experimental do Negro (TEN)*.

1.3.2 O Teatro Experimental do Negro: mudanças em cena

Com o *Teatro Experimental do Negro (TEN)*, surgido em 1944, tendo como um dos seus fundadores o militante negro Abdias Nascimento, houve uma revolução a partir da proposta de um teatro com outros referenciais para o ator e para a personagem negra com uma forte afiliação política. A proposta do *TEN* era a realização de um teatro que proporcionasse

um momento plural para o negro, pluralidade expressa por outra noção da negritude, de suas crenças, de seu corpo, de sua expressividade, de sua potencialidade.

A ideia da criação do *TEN* surgiu em 1941, quando Abdias Nascimento, ao assistir à peça *O Imperador Jones*, de Eugene O’Neil, na cidade de Lima, no Peru, viu a história do negro Brutus Jones tomar vida com um ator branco pintado de preto, fato que causou imenso incômodo em Abdias. “Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça?” (NASCIMENTO, 2004, p. 209).

Maior indignação Abdias sentiu ao pensar que no Brasil o mesmo se dava constantemente: quaisquer papéis de personagens negros com maior destaque eram realizados por atores brancos pintados de negros. Aos negros permitia-se somente a realização de papéis de menor destaque, caricaturais, com pouco enredo e pequena importância dramática. Abdias, na época um economista sem nenhum preparo artístico, resolveu que, ao voltar para o Brasil, criaria um grupo de teatro com atores negros (NASCIMENTO, 2004).

Santos (2005) destaca que, desde o início do *Jornal Quilombo*, também dirigido por Abdias Nascimento, propunha-se a necessidade de valorização da educação formal para os negros:

Afirmava o *Quilombo*, em sua primeira edição, na coluna “Nosso Programa”, que era necessário “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares”³⁹ (SANTOS, 2005, p. 22).

O enfrentamento da situação educacional da população negra vai ao encontro dessa busca por qualificação profissional e formação para a cidadania plena, mostrando o caráter abrangente do *TEN*. Além da questão política de busca da mudança de mentalidade da população negra com o objetivo de modificar a realidade de inserção profissional e social do negro na sociedade brasileira, o grupo também buscava uma transformação estética na cena teatral, tentando “recuperar o sentido plural do signo negro, pelo qual se operava a síntese de vários outros signos dramáticos” (MARTINS, 1995, p. 81).

O *TEN* significou um novo movimento na construção da cena negra, uma nova forma de se fazer o Teatro Negro e um espaço diferenciado para a expressão artística de atores e atrizes em conformidade com os ideais desse grupo.

³⁹ QUILOMBO. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

O TEN quis definir-se como instrumento de uma transformação desejada e, ainda hoje desejante: ‘O que é o TEN? Em termos dos seus propósitos ele constitui uma organização complexa. Foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco-europeia. Nosso teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes. O TEN existiu como um desmascaramento sistemático da hipocrisia racial que permeia a nação (NASCIMENTO, 1980⁴⁰ apud MARTINS, 1995, p. 81).

O *TEN*, portanto, tinha um caráter educativo, provocador, que buscava romper com o sistema teatral e social, que, na época, marginalizava o ator negro e os negros de forma geral, deixando-os fora dos espaços de representação cênica e social. Tinha objetivos de preparar a população negra para ocupar o espaço político e social, os espaços da encenação. Para isso, realizava cursos de alfabetização e de formação para atores e técnicos do espetáculo. Lima afirma que o *TEN* tinha como objetivos: “integrar o negro na sociedade brasileira; criticar a ideologia da brancura; valorizar a contribuição negra à cultura brasileira; mostrar que o negro era dotado de visão intelectual e dotar os palcos de uma dramaturgia intrinsecamente negra” (LIMA, 2010, p. 117).

As primeiras encenações do grupo foram marcadas pela representação de peças escritas por autores brancos. O primeiro espetáculo, apresentado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, no dia 08 de maio de 1945, marcou a primeira vez que um negro pisou nesse teatro. Vale ressaltar que, segundo Abdias Nascimento (2004), até então, nem como espectadores os negros jamais puderam frequentar o espaço: “O estreante ator Aguinaldo Camargo entrou no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, onde antes nunca pisara um negro como intérprete ou como público, e, numa interpretação inesquecível, viveu o trágico Brutus Jones, de O’Neill.” (NASCIMENTO, 2004, p. 213). A escolha da peça se deu por perceber que naquele momento não existiam peças brasileiras ou estrangeiras escritas por pessoas negras que remetesse à grandiosidade das possibilidades cênicas negras. O’Neil, autor da peça *Imperador Jones*, em resposta a uma carta escrita por Abdias, havia autorizado a utilização da peça pelo *TEN*, desejando, inclusive, sorte nos intentos do grupo que se iniciava com desejos de modificação de uma realidade que O’Neil disse ser semelhante ao que acontecia em seu país. Trecho da carta de Eugene O’Neil enviada para Abdias Nascimento:

⁴⁰ NASCIMENTO, Abdias do. *O Quilombismo, documentos de uma militância pan-africana*. Petrópolis: Vozes, 1980.

O senhor tem a minha permissão para encenar *O imperador Jones* isento de qualquer direito autoral, e quero desejar ao senhor todo o sucesso que espera com o seu Teatro Experimental do Negro. Conheço perfeitamente as condições que descreve sobre o teatro brasileiro. Nós tínhamos exatamente as mesmas condições em nosso teatro antes de *O imperador Jones* ser encenado em Nova York em 1920 - papéis de qualquer destaque eram sempre representados por atores brancos pintados de preto (NASCIMENTO, 2004, p. 224).

A carta foi recebida pelos atores do *TEN* com bastante entusiasmo. Significou, para os atores, um estímulo em relação ao empreendimento que começavam a realizar. Ainda sobre essa primeira montagem, houve um fato importante. A estreia no Teatro Municipal do Rio de Janeiro deveu-se a uma intervenção do então presidente Getúlio Vargas. Em uma comissão, o próprio Abdias disse ao presidente que a estreia do grupo deveria ser no Teatro Municipal. O presidente, em resposta, pediu que se reservasse para o grupo, o dia que quisessem (FLÁVIO, 2011).

Algumas das críticas ao *TEN* estão calcadas no fato de que não houve uma revolução na forma de se fazer teatro no que se refere, por exemplo, à “relação palco-plateia e encenação submetida às leis da dramaturgia” (LIMA, 2010, p. 124). Ao invés de propor uma nova forma de dramaticidade, o grupo utilizou as mesmas formas e talvez fosse este realmente o seu objetivo: mostrar que o negro podia desenvolver uma arte dramática com a mesma qualidade que os brancos, utilizando, inclusive, os mesmos recursos dramáticos. Dessa forma, mantém-se o estilo de representação, reafirmando um espaço que até então excluía os negros. Outra crítica se refere à escolha por não se investir na profissionalização dos atores. Apesar de essa opção ter significado uma possibilidade de articulação com outros meios culturais e intelectuais da época, além de outros espaços como o político e as ações estudantis,

[...] essa escolha não nos parece ter sido das mais benéficas para o intérprete, pois sua capacitação ficou voltada prioritariamente a aplicar-se para a necessidade requerida àquele momento. O que não rendeu ao *TEN* bons dividendos, ao contrário, fez com que essa ação perdesse uma boa oportunidade de criar um espaço para o aprimoramento dos integrantes do grupo realmente aptos para o exercício teatral (LIMA, 2010, p. 134).

Graças às articulações possíveis, o *TEN* realizou parcerias com intelectuais como Florestan Fernandes e Augusto Boal, mas alguns atores, por exemplo, Ruth de Souza, abandonaram o *TEN* em busca de profissionalização, pois perceberam que os objetivos políticos e sociais do grupo estavam acima do objetivo de formação de um teatro profissional (LIMA, 2010).

Boa parte do que se tem escrito sobre o *TEN* refere-se à militância política. Uma forma de analisar o trabalho de encenação do grupo é por meio de sua dramaturgia, visto que ela “é, sem dúvida, o ponto estratégico do projeto teatral do TEN” (LIMA, 2010, p. 126).

É tamanha a importância do *TEN* na cena negra, tanto que Santos utiliza-o como um marco do Teatro Negro, chamando de “teatro negro contemporâneo o que se fará após o Teatro Experimental do Negro” (SANTOS, 2014, p. 133). Ele trouxe para a cena e para a sociedade brasileira uma luta antirracista e de valorização da cultura africana que deixou marcas ideológicas e estéticas encontradas ainda hoje nas produções artísticas negras. A compreensão que hoje temos sobre Teatro Negro parece ter sido influenciada pelos ideais propostos pelo *TEN*.

1.3.3 O Teatro Negro

Neste trabalho, ao se propor o ensino de Teatro Negro, faz-se necessário responder a uma pergunta que sempre se faz presente nas discussões sobre o Teatro Negro: mas afinal, o que é Teatro Negro?

Segundo Marcos Antônio Alexandre, o Teatro Negro “trata dos textos dramáticos e/ou espetaculares em que os negros, suas identidades e sua visão ideológica do (e para o) mundo aparecem como temática central, ou seja, espera-se que seja apresentado o ponto de vista interno inerente aos negros” (ALEXANDRE, 2012, p. 143).

Nessa perspectiva, o autor propõe que o Teatro Negro seja reconhecido como uma arte comprometida com o protagonismo negro no sentido de que as vozes em cena sejam não só proferidas, mas pensadas e propostas pelos negros. Essa proposição busca um estar em cena que dialogue com a vivência e os desejos dessa população.

Lima assim se coloca em relação à definição de Teatro Negro:

Entendo teatro negro como aquele cuja base fundamental é a afirmação da identidade negra, associada a proposições estéticas inspiradas em matrizes africanas, embasadas em questões existenciais e/ou político-ideológicas negras. Ao me referir a conteúdos matriciais negros, quero aludir ao conjunto de elementos resultantes da apropriação, reinvenção e negociação das mais variadas formas, linguagens, expressões, visões de mundo, das diversas nações africanas que foram trazidas para o Brasil com os referenciais indígenas e ibéricos (LIMA, 2012, p. 02).

Os dois autores apontam como característica do Teatro Negro a afirmação de identidades negras, termo recorrente tanto nas pesquisas acadêmicas sobre Teatro Negro quanto nos espaços de articulação política dos grupos e companhias de Teatro Negro.

Pensando sobre a construção dessa identidade negra, uma das formas de afirmá-la seria, por exemplo, por meio da religiosidade na forma como se expressa no Brasil: pelas religiões de matriz africana, pelo sincretismo religioso e por relações religiosas católicas como o congado.

1.3.3.1 Primeiro a bênção: religiosidade na cena teatral

Para Lima, o Teatro Negro é tomado “como o conjunto de manifestações espetaculares negro-mestiças, originadas na Diáspora, que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana, como meio de expressão, recuperação, resistência e afirmação da cultura negra” (LIMA, 2011, p. 82). Nessa afirmação, a referência à Diáspora Negra⁴¹ ressalta a necessidade de valorização do pertencimento a uma matriz africana e busca-se, portanto, a afirmação da cultura e identidade negra por meio da valorização da cultura africana, à qual os negros brasileiros estão atrelados. Uma das formas de afirmar esse pertencimento cultural é pela via da religiosidade.

Alexandre também aponta para essa característica do Teatro Negro ao afirmar:

Um dos elementos principais que integra as propostas espetaculares negras é o rito, sendo a religião uma das formas de manifestações ritualísticas que, desde sempre, esteve presente na integração da cultura brasileira e se constituiu como um dos meios do negro valorizar a sua cultura através dos rituais sagrados e profanos (ALEXANDRE, 2010, p. 02).

No texto *Marcas da Violência: vozes insurgentes no Teatro Negro Brasileiro*, Alexandre (2012), ao abordar a questão da religiosidade na peça *Cabaré da Rrrrrraça*⁴², utiliza a fala da atriz Rejane Maia, que diz não ser filha de Nossa Senhora, e sim de Nanã Boroquê. Na cena, após a personagem Rose Marie, interpretada pela atriz Rejane Maia, negar o seu pertencimento étnico racial e dizer que nunca sofreu discriminação por ser rica, a atriz Rejane

⁴¹ A Diáspora Negra ou Diáspora Africana é o nome dado ao processo de imigração forçada de africanos para as Américas para fins escravagistas.

⁴² “Peça dirigida por Márcio Meirelles e escrita em colaboração com os atores da companhia, é um dos marcos da produção dramática e espetacular do Bando de Teatro Olodum e do Teatro Negro Brasileiro” (ALEXANDRE, 2012, p. 127).

Maia, utilizando-se do recurso de colocar sua biografia em cena e o recurso de distanciamento brechtiano⁴³, passa a dar seu depoimento sobre as situações de discriminação às quais a mulher negra é submetida. Na cena ela passa a descrever os lugares que se espera da mulher negra e em seguida apresenta os lugares que ela, mulher negra, pretende estar:

Mas sou mulher e sou negra e minha força vai ser usada para honrar a memória de meus antepassados: reis, guerreiros e sacerdotes que foram arrancados de suas terras para trazerem para esse novo mundo seu trabalho, suas lágrimas e sua alegria. Sou mulher e sou negra e meu leite vai para os filhos que saírem do meu ventre ou para aqueles que eu resolva adotar. E meu corpo vai para o homem que eu escolher e souber me amar e me respeitar. E minhas ancas são para requebrar na batida guerreira de minha raça. **Minha mãe não é Nossa Senhora, é Nanã Boroquê.** (Bando; Meirelles, 1997/2005⁴⁴ *apud* ALEXANDRE, 2012, p. 131, grifo meu).

Segundo Alexandre (2012), mais que uma negativa ao catolicismo, trata-se de uma forma de reverenciar, dar visibilidade e representatividade à religião afrodescendente. Apesar de, nesse fragmento do texto dramático/espetacular da peça *Cabaré da Rrrrraça*, o sincretismo religioso ser negado, em outras produções cênicas e em algumas pesquisas, ele é reconhecido e valorado como representativo da cultura negra ou afro-brasileira. Como exemplo disso, Alexandre (2012a), no texto *Galanga, Chico Rei: Encruzilhadas do Rito, Memória e Religiosidade*, apresenta o ritual do Congado e suas relações de sincretismo com o Candomblé, fazendo alusão aos orixás e à imagem do Rosário. O entrecruzamento das religiões é apontado por Alexandre como uma das características da cultura negra como encruzilhada.

Leda Martins, em seu artigo “Performance do tempo espiralar” (2002, p. 73)⁴⁵, argumenta que “A cultura negra é o lugar das encruzilhadas”. Venho retomando esta assertiva em distintos trabalhos teóricos por considerá-la fundamental para as discussões relacionadas com o negro, sua cultura, suas interfaces, leituras e releituras. Considero a “encruzilhada” um signo relevante para discutir as questões relacionadas à cultura negra. Lembremos que a encruzilhada é lugar de encontro e desencontro, passagem, interseção, mediação, entrecruzamento. Enquanto espaço intervalar de trânsito e deslocamento, na encruzilhada nos deparamos com um ponto de interseção, um lugar em que os corpos se cruzam e são cruzados, tocados. Neste

⁴³ Distanciamento brechtiano é um recurso cênico teatral que, dentre outras características, utiliza-se da possibilidade do ator deixar de falar enquanto personagem e assumir o discurso do próprio ator em cena. Leva o nome de *distanciamento*, pois esse e outros recursos são usados com o objetivo de que o espectador deixe de se envolver emocionalmente com a cena, se distancie dela, para ter um olhar mais crítico a respeito do que é encenado (ROSENFELD, 1985).

⁴⁴ BANDO de Teatro Olodum; MEIRELLES, Márcio. *Cabaré da Rrrrraça*. Caderno do Espetáculo, Salvador, 1997/2005.

⁴⁵ MARTINS, Leda. Performance do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela e ARBEX, Márcia. *Performance, exílio, fronteiras: errâncias, territoriais e textuais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Pós-Lit, 2002. p. 69-91.

encontro com o outro - premissa da Alteridade -, algo de um se impregna do outro e vice-versa. Estabelece-se o contato (ALEXANDRE, 2012a, p. 01).

Essa encruzilhada apontada por Martins pode ser entendida e significada em diversos momentos das religiões africanas e afro-brasileiras. O reconhecimento de que na sociedade brasileira o sincretismo religioso apresenta-se como característica forte ou reconhecer que o próprio catolicismo incorpora e incentiva práticas que descendem da África, tais como os tambores no Congado e na Folia de Reis, são formas de se reconhecer inclusive a diversidade que permeia as identidades negras aqui constituídas. Reconhecer que o negro pode ser do Candomblé, como pode ser católico e permitir esse encontro e desencontro na encruzilhada é compreender que a diversidade é também uma possibilidade na construção identitária dos negros e que, mesmo assim, eles não são menos negros e podem fazer o que quiserem de sua arte, do seu corpo, da sua forma de cultuar Deus ou divindades, sejam elas representadas por Jesus Cristo, Orixás ou outro ser divino. É permitir que as distintas formas de ser negro se desencontrem, mas que em algum momento se toquem e se enlacen no reconhecimento de seu pertencimento étnico racial.

Essas diversas possibilidades de entrecruzamentos da religiosidade negra também podem ser exploradas cenicamente. Dessa forma, se permite e se reconhece que o fazer teatral do negro, o Teatro Negro, pode tanto colocar em cena matrizes culturais originárias da África, como também outras matrizes que também nos constituem. Reconhecer cenicamente a religiosidade de matriz africana é fundamental, mas no processo de construção do Brasil, atualmente, os negros também estão ligados a outras formas religiosas, esse negro também existe e quer se expressar cenicamente. Permitir essa diversidade é também reconhecer que não existe um único lugar para o negro no teatro do Brasil, uma única forma de fazer teatro. A população negra brasileira é descendente de africanos e, considerando que a denominação “negra” engloba pretos e pardos (mestiços), somos também descendentes de portugueses. E são essas afirmações que constituem parte do que são os negros brasileiros. E são essas possibilidades que podem e devem estar representadas no palco.

1.3.3.2 Agora a luta: resistência e política

Além da valorização das matrizes africanas/afro-brasileiras e a consequente incorporação dessas matrizes à cena, Lima estabelece três categorias para o Teatro Negro brasileiro:

[...] a **performance negra** abarca formas expressivas, de modo geral, e não prescinde de audiência para acontecer. Trata-se do caso das brincadeiras (terno de reis, capoeira, bumba meu boi, maculelê, entre outras); das expressões religiosas (congadas e rituais das religiões de matriz africana), em síntese, das formas espetaculares propriamente ditas. O **teatro de presença negra**, mais relacionado às expressões literalmente, artísticas - feitas para serem vistas por um público -, de expressão negra, ou com sua participação. E a terceira categoria, o **teatro engajado negro**, que diz respeito a um teatro de militância, de postura, assumidamente, política (LIMA, 2011, p. 82-83).

O que Lima (2011) chama de “teatro engajado negro”, Alexandre (2012) chama de “teatro panfletário”. Esse teatro “que diz respeito a um teatro de militância, de postura, assumidamente, política” (LIMA, 2011, p. 82) encontrou e ainda encontra resistência de público e de crítica, mas também adeptos. Esse adjetivo utilizado a princípio de forma negativa tem assumido uma postura positiva e se tornado “uma qualidade, à medida que alguns coletivos assumem o *panfletário* como uma ferramenta metodológica e estética de construção do texto espetacular” (ALEXANDRE, 2012, p. 127). Essa ferramenta estética se expressa na dramaturgia e expressão cênica que, utilizando o discurso de reivindicação e denúncia da situação social do negro na sociedade brasileira, desenvolve uma proposta cênica. Vale salientar que o teatro engajado, militante ou panfletário, era a proposta do Teatro Negro já na época do *Teatro Experimental do Negro* uma vez que

os objetivos listados pelo grupo demarcam mui explicitamente uma ação política, organizada para atuar na área de formação e educação básica da população negra (notadamente trabalhadores dos baixos extratos sociais); na organização de seminários, congressos e outros eventos de natureza político-partidária e social; na produção de jornais e revistas; e na promoção de eventos socioculturais, a fim de promover a valorização das expressões negras no país (LIMA, 2011, p. 83).

Alexandre (2012) afirma que o Teatro Negro apresenta como uma de suas formas de identificação a temática da violência. Vale salientar que a violência nesse caso difere da visão que coloca o negro como ser violento. Na verdade, o Teatro Negro atual busca

justamente dirimir a ideia dos estereótipos que colocam o negro como o feio, submisso, anedótico e violento. A violência descrita utiliza um tom de denúncia da violência à qual a população negra se vê submetida diariamente. Violência policial, violência simbólica, violência social.

Douxami, reconhecendo a diversidade do que pode ser chamado de Teatro Negro, afirma que “não há homogeneidade em torno de uma definição do que é o teatro negro, pois o que o caracteriza é diverso” (DOUXAMI, 2001, p. 361). Conforme citado anteriormente, a autora reconhece, por exemplo, que “a denominação de teatro negro pode tanto ser aplicada a um teatro que tenha a presença de atores negros, quanto aquele caracterizado pela participação de um diretor negro, ou, ainda, de uma produção negra” (DOUXAMI, 2001, p. 313).

Mais uma vez deparo-me com uma situação de encruzilhada, uma vez que alguns teóricos afirmam que somente a presença de atores negros em cena não seria suficiente para caracterizar um Teatro Negro. Mas, num país marcado pela desigualdade racial, reconhecer-se negro já é um ato político de resistência. A dificuldade em ocupar determinados espaços sendo negro é relatada em trabalhos de pesquisa como os citados anteriormente, e essa dificuldade também pode ser percebida no espaço cênico, no qual o corpo é o cerne do trabalho. O corpo negro sempre foi aceito em espaços onde sua exploração resultasse em um trabalho braçal, em funções nas quais o corpo existisse somente para execução do trabalho. Porém, no trabalho cênico o corpo existe para ser visto, ele é foco do trabalho e não simplesmente ferramenta de ação. Cabe, então, abordar a corporeidade negra no âmbito da cena. Aqui compreendo corporeidade como “processo do testemunho de minha experiência no mundo, minha subjetividade associada ao ambiente” (RIBEIRO, 2015, p. 164).

Apesar dos textos utilizados pela *Companhia Negra de Revistas* reforçarem os estereótipos racistas comuns à época na sociedade brasileira, o fato do corpo negro estar em cena fazia com que toda a corporeidade negra, todas as experiências dessa parcela da população também estivessem. Talvez por isso tenha causado certo incômodo essa presença. Quando em cena, essa corporeidade, que traz suas experiências e que mesmo reproduzindo certa carga de preconceito ocupa um espaço antes negado ao negro, faz com que a sociedade, quase de forma obrigatória, tenha que admitir a existência desse corpo e das mazelas a ele associadas. Quebra-se com a ideologia do branqueamento, uma vez que se percebe que a população ainda é tão negra quanto se queria negar. Quebra-se com as ideologias racistas que diziam que o negro era incapaz: ele é capaz, é artista e alcança uma qualidade que não se imaginava.

O conflito entre a admiração pelas formas expressivas consideradas exóticas e novidade e a rejeição do corpo negro em cena foi uma das características que marcou o início e o fim da *Companhia Negra de Revistas*. No *Teatro Experimental do Negro* o grande diferencial foi o caráter político que o teatro assumiu. No *TEN* não só a corporeidade funcionava como um ato político, mas também as outras ações desenvolvidas tais como: o ator negro que exercia papéis protagonistas, os textos que valorizavam a cultura negra, as ações de preparação da população negra para a discussão racial e para entrada no mercado de trabalho. O *TEN* fez com que o teatro se tornasse um lugar para ver e perceber a corporeidade negra como protagonista de ações políticas e estéticas de encenação.

Pensando nos conteúdos para o ensino de Arte e especificamente de Teatro para a educação básica, o reconhecimento da contribuição desses dois grupos e a importância do Teatro Negro na construção da cena teatral brasileira são de grande importância para a formação dos estudantes. A promulgação da lei n. 10.639, de 2003, além de visar a implementação de uma nova postura educacional dos professores e da comunidade escolar, passa a influenciar outras esferas que têm relação direta com a educação como, por exemplo, os trabalhos editoriais na elaboração dos Livros Didáticos. Para observar e poder compreender como estão sendo disponibilizados tais conhecimentos para alunos e professores, fiz uma análise dos livros didáticos de Arte aprovados no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

2 TEATRO NEGRO E EDUCAÇÃO: APROXIMANDO DO LIVRO DIDÁTICO

O Teatro Negro existe...

O ensino de Arte na educação básica brasileira passou por diversas transformações que influenciam a forma de pensar dos gestores educacionais em relação a como deve ser o componente curricular Arte. Buscando contribuir para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, o governo federal desenvolve programas que visam tornar mais efetivo o desempenho do professor em sala de aula como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Livro Didático é reconhecido como uma importante ferramenta para estudantes da educação básica, visto que, em algumas situações, ele é o único material disponível para estudo e contato com conteúdo a que o educando tem acesso. Portanto, sendo o Livro Didático esse importante recurso didático do professor, trabalhei sobre esse suporte para compreender como o Teatro Negro está sendo estudado na educação básica.

Segundo Alain Choppin, “os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). O autor subdivide essas funções em: **função referencial**, na qual o Livro Didático reproduz os conteúdos programáticos e “constitui suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553); **função instrumental**, na qual os métodos de aprendizagem têm destaque com o uso de atividades e exercícios de memorização, facilitadoras de aquisição de “competências disciplinares ou transversais” (CHOPPIN, 2004, p. 553); **função ideológica e cultural**, na qual o Livro Didático é reconhecido como “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p. 553) e reconhecido “assim como a moeda, e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional” (CHOPPIN, 2004, p. 553), exercendo importante papel político inclusive de aculturação das jovens gerações; por último a **função documental**, na qual o Livro Didático é compreendido como um documento que pode ser utilizado sem uma leitura dirigida, mas servindo para o desenvolvimento crítico dos alunos num ambiente que favoreça a autonomia dos educandos.

Reconhecendo a importância do Livro Didático tanto para alunos quanto para professores⁴⁶ o Estado Brasileiro, desde 1929, desenvolve programas de distribuição do Livro Didático. O atual PNLD se iniciou com a edição do decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985 e desde 1997 a responsabilidade pela política de execução desse programa é feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2012).

O PNLD é um projeto do governo federal que tem por objetivo apoiar o trabalho pedagógico do professor por meio da distribuição de coleções de Livros Didáticos para as escolas públicas de educação básica. Para a escolha desses livros, são abertos editais públicos que determinam quais os critérios que as editoras devem seguir para elaboração e apresentação de suas obras.

As obras são avaliadas sob diferentes aspectos para aprovação e para isso, passam pelo processo de Triagem, Pré-Análise e Avaliação Pedagógica. O decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre os programas de material didático e descreve os respectivos processos de avaliação de obras que farão parte do PNLD: “A triagem das obras será realizada em caráter eliminatório, com o objetivo de examinar os aspectos físicos, e atributos editoriais das obras inscritas, em conformidade com os requisitos estipulados no edital” (BRASIL, 2010, Art. 13). A pré-análise das obras inscritas “terá caráter eliminatório e consistirá no exame do atendimento do objeto e da documentação definidos no edital de convocação, bem como da adequada reformulação das obras excluídas das seleções anteriores” (BRASIL, 2010, Art. 18 § 2º). Finalmente, a “Avaliação Pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente” (BRASIL, 2010, Art. 14).

Após a realização desses processos nas obras enviadas pelas editoras, o Ministério da Educação (MEC) elabora um guia com a resenha das obras consideradas aprovadas. Esse guia é disponibilizado na internet para que as escolas escolham os livros que melhor atendam aos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

No histórico do PNLD, apresentado no site do FNDE (BRASIL, 2012), consta que no ano de 2005 “em caráter de reposição e complementação, são distribuídos livros didáticos de **todos** os componentes curriculares para os alunos do ensino fundamental, sendo plena a complementação dos livros consumíveis de 1º ano” (BRASIL, 2012, grifo meu). Essa informação se repete em 2006, quando se afirma que nesse ano houve a “distribuição de livros

⁴⁶ Em algumas análises, a família dos alunos também é reconhecida como beneficiária do Livro Didático.

didáticos de **todos** os componentes curriculares para o 1ª segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª série/1º ao 5º ano), no âmbito do PNLD 2007, e a segunda reposição e complementação do PNLD/2004 (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano)” (BRASIL, 2012, grifo meu). Mesmo a Arte estabelecendo-se como componente curricular obrigatório desde o ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394), o componente curricular de Arte não foi atendido pelo programa até o edital de 2015. O texto disponibilizado no site, portanto, desconsidera o fato de que a Arte como componente curricular deveria ser contemplada, e informa erroneamente que todos os componentes foram contemplados.

No edital PNLD 2015 para o ensino médio, pela primeira vez, foram contemplados os livros de Arte⁴⁷. Essa é uma conquista para os professores de Arte que têm lutado para o reconhecimento do componente curricular como área do conhecimento e, portanto, pela necessidade de um Livro Didático como parte do edital PNLD. Para o edital de 2015, a inscrição das editoras iniciou-se em janeiro de 2013 e a entrega dos livros para avaliação foi em agosto do mesmo ano. O resultado das editoras aprovadas foi publicado no Diário Oficial da União no dia 1º de agosto de 2014, pela portaria n. 30, de 31 de julho de 2014. O Guia do Livro Didático foi disponibilizado em 2014 para que as escolas fizessem suas escolhas, sendo esses livros distribuídos em 2015.

As duas obras aprovadas no PNLD 2015 - Arte para o ensino médio foram: *Por toda PARTE*, da editora FTD, e *Arte em Interação*, da editora IBEP.

Em abril de 2015 fiz contato com as escolas de São João del-Rei (meu lugar de enunciação) que aderiram ao PNLD 2015 e fui informada que os livros impressos de Artes já tinham sido entregues, mas que o material digital, uma exigência do edital, ainda não tinha sido disponibilizado. A informação foi confirmada pelas editoras que afirmaram estar em negociação com o MEC para a disponibilização desse material. No que concerne a este texto, essa informação se relaciona com o desejo de que o uso de materiais digitais possa contribuir para uma melhor compreensão dos modos de fazer Teatro, mais especificamente do Teatro Negro, por exemplo, com o uso de vídeos que mostrem o trabalho dos diversos grupos que atuam com essa ênfase. Reconhecer que a disponibilização dos materiais digitais encontrou problemas pode significar um entrave nesse desejo.

⁴⁷ O componente curricular Arte está presente no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino de Jovens e Adultos (PNLD EJA) dos anos de 2011 e 2014, mas nessa modalidade, os Livros Didáticos são agrupados por coleções que atendem a diversos componentes curriculares e como um dos objetivos da pesquisa realizada foi analisar a presença do conteúdo acerca do Teatro Negro nos Livros Didáticos de Arte, os editais do PNLD EJA não foram considerados.

Em fevereiro de 2014 foi lançado o edital PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental. O resultado das editoras aprovadas foi publicado no Diário Oficial da União em 12 de agosto de 2015, pela portaria n. 30, de 11 de agosto de 2015. Os Guias do Livro Didático foram disponibilizados em 2015 para a escolha das escolas e em 2016 os livros foram distribuídos.

O edital PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental contemplou pela segunda vez o componente curricular Arte. Segundo informações presentes no Guia de Livros Didáticos: PNLD 2016: Arte: Ensino Fundamental Anos Iniciais, o livro de Arte foi direcionado para o 4º e 5º anos devido ao entendimento de que nos 1º, 2º e 3º anos o professor de Arte pode utilizar outros tipos de materiais para o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2015). Nesse edital, todos os livros para o 4º e 5º anos são reutilizáveis e, portanto, devem ser devolvidos às escolas no final do ano para que outro aluno possa utilizá-lo no ano seguinte (BRASIL, 2015). No edital PNLD 2016, foram aprovadas três obras, quais sejam: *Ápis*, da Editora Ática; *Porta Aberta*, da Editora FTD e *Projeto Presente*, da Editora Moderna.

Em Janeiro de 2015 foi lançado o Edital PNLD 2017 para inscrição e avaliação das obras didáticas destinadas aos professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental. A divulgação do resultado final das avaliações e a publicação do Guia dos Livros Didáticos estão previstas para o ano de 2016, e a entrega das obras para as escolas acontecerá no ano de 2017⁴⁸.

Em dezembro de 2015 foi lançado o Edital PNLD 2018 para a inscrição e avaliação das obras que atenderão aos professores e alunos dos anos iniciais do ensino médio. A previsão é de que no ano de 2017 sejam elaborados os guias que nortearão as escolhas das escolas em relação aos Livros Didáticos do ensino médio que serão distribuídos no ano de 2018.

Apesar do componente curricular Arte na educação básica congregar as modalidades artísticas das Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Música e Teatro, no Guia do Livro do PNLD 2015 os avaliadores observaram a predominância de conteúdos teóricos e práticos referentes à modalidade das Artes Visuais em detrimento das outras modalidades

⁴⁸O Guia dos Livros Didáticos do Edital 2017 está com um atraso em relação aos anos anteriores. Ao acessar o site do FNDE encontrei a seguinte informação: “Atenção: Ainda não foi divulgado o resultado final da avaliação pedagógica dos livros didáticos e, conseqüentemente, não há publicação do Guia do Livro Didático. Por isso, a data para o registro da escolha PNLD 2017 não está definida. Aguarde informações oficiais divulgadas pelo FNDE/MEC” (BRASIL, 2016).

(BRASIL, 2014, p. 15). A mesma situação se verifica no Guia do Livro Didático do PNLD 2016 (BRASIL, 2015, p. 17).

A LDB, em seu artigo 26, parágrafo 2º, traz que o ensino da arte constitui componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Em 2008 a lei n.11.769 alterou a LDB por meio do parágrafo 6º, tornando obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de Música no componente curricular Arte. Nessa perspectiva, o edital 2016 enfatiza que, para a aprovação, será observado se a obra didática: promove a aprendizagem da percepção musical, envolvendo os parâmetros dos sons: altura, duração, intensidade e timbre, em exercícios que permitam à criança a identificação de elementos que a instiguem e a instrumentalizem à composição (BRASIL, 2014a, p. 61). Suponho que o cuidado na descrição dos conteúdos do campo artístico Música deveu-se à obrigatoriedade criada pela referida lei, uma vez que o mesmo cuidado não foi observado para outros campos artísticos.

Outra estratégia para um efetivo ensino da música foram as exigências do Edital 2016 que se referem à possibilidade da obra conter um CD em áudio. A ideia é que esse CD pudesse ser utilizado nas aulas de música, tanto que, a respeito das especificidades do CD, consta que no Manual do Professor será avaliado se ele trazer “[...] indicações diversas de como o professor pode trabalhar com o CD de música, tanto em relação aos vários períodos e estilos musicais, quanto aos diversos sons de instrumentos e vozes e à percepção musical” (BRASIL, 2014a, p. 62).

Dessa forma, o edital abre a possibilidade para que editores de obras didáticas para o ensino de arte lancem mão de uma ferramenta para o ensino do conteúdo música e somente para ele. As editoras que quisessem concorrer ao edital utilizando obras do Tipo 1, deveriam fornecer um Manual do Professor digital que, além de conter o Manual do Professor em PDF, deveria conter objetos educacionais digitais⁴⁹. Para o ensino/aprendizagem de Arte na educação básica, especificamente no campo do Teatro, reconheço nos materiais digitais uma gama de possibilidades. Sendo o teatro uma arte da ação, que explora movimento, música e iluminação, considero que o uso de imagens estáticas como as fotografias, que são utilizadas nos Livros Didáticos, é limitado para mostrar as possibilidades desse fazer artístico. Não há dúvidas de que o ideal seria que os estudantes tivessem acesso à obra de forma presencial, reforçando esse caráter do teatro que existe a partir da interação com o público.

⁴⁹ No Edital PNLD 2015 (BRASIL, 2013b) e Edital PNLD 2016 (BRASIL, 2014a) continha a seguinte descrição: “entendem-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos”.

Porém, considero que o uso do audiovisual pode ser a forma mais aproximada que estudantes e professores podem lançar mão nos casos em que não tenham acesso ao grupo artístico.

No dia 02 de maio de 2016, foi publicada a lei n. 13.278, alterando o parágrafo 6º da LDB, que passou a vigorar com a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016b). Essa modificação talvez traga para os Livros Didáticos uma modificação que torne mais equânime a distribuição dos campos artísticos e que crie estratégias para efetividade do ensino dos outros conteúdos. Reconhecendo que, quando a lei tornou obrigatório, mas não exclusivo, o ensino da música, os editais sugeriram um aprofundamento do estudo desse campo artístico e ainda propunham objetos educacionais que contribuíssem para a efetividade do seu ensino. Suponho que, com a modificação da lei e a obrigatoriedade do ensino dos outros componentes artísticos, o aprofundamento poderá ser sugerido aos outros campos e os objetos educacionais possam também contemplar a dança, o teatro e as artes visuais. Para o campo artístico do teatro, a possibilidade de vídeos que pudessem mostrar o Teatro Negro no Brasil, por exemplo, seria de uma grande riqueza.

Em relação ao meu objeto de estudo, no que concerne às ações valorizativas e à lei n. 10.639, de 2003, vale salientar que uma das exigências dos editais PNLD em comum para todas as áreas foi o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais que regulamentam o ensino médio e o fundamental. São citadas especificamente a lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira nos currículos escolares, o Parecer CNE/CP n. 003, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004), que aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2013), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo os editais, também deveriam ser excluídas do PNLD as obras didáticas que veiculassem estereótipos e preconceitos diversos, inclusive de condição étnico-racial. O desrespeito a esses quesitos levaria à exclusão da obra, o que já traz um avanço, pois em relação ao conteúdo dos Livros Didáticos, pesquisas com Livros Didáticos em geral (SILVA, 2005), Livros Didáticos de Geografia (ANJOS, 2005) e de Literatura (LIMA, 2005) mostram que durante muito tempo nos Livros Didáticos utilizados no Brasil predominava uma visão eurocêntrica desses conteúdos e que, muitas vezes, existiam ideias estereotipadas a respeito da África e dos negros.

2.1 Relações entre ensino e aprendizagem de Arte e os editais do PNLD

Para elaborar uma compreensão das informações que os Livros Didáticos de Arte aprovados no PNLD contêm, fiz uma análise dos editais que regiam a escolha desses livros independentemente deles já terem livros aprovados ou não. Será feita, portanto, uma análise dos editais já publicados, quais sejam: Edital PNLD 2015 e 2018 para o ensino médio, Edital PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental e Edital PNLD 2017 para os anos finais do ensino fundamental. Posteriormente, será feita a análise dos livros aprovados no PNLD 2015 e PNLD 2016.

Os editais 2015 e 2018, que são voltados para a escolha dos livros para o ensino médio, trazem a informação de que os livros para o componente curricular Arte são consumíveis⁵⁰. Já as obras do componente Arte dos editais 2016 e 2017 (para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente) informam que são livros reutilizáveis⁵¹. As ideias favoráveis à reutilização dos Livros Didáticos ou à doação aos beneficiados variam. Os que defendem a reutilização apostam na ideia de que os custos para a manutenção do programa aumentam muito se os livros forem consumíveis. Já os que defendem a utilização dos livros consumíveis apostam nas possibilidades do que ele apresenta, como a resolução de exercícios e a posterior utilização pelo beneficiário.

O Livro Didático consumível torna-se uma porta para a transformação deste material. De uma ferramenta escolar que acompanha o aluno somente durante o ano letivo, o Livro Didático pode assumir o papel de um material de consultas posteriores, sendo, inclusive, utilizado por outras pessoas que compõem o núcleo familiar do aluno beneficiado. O próprio edital do PNLD 2017 informa que “espera-se, sobretudo, que o livro didático contribua para o acesso de professores, estudantes e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores [...]” (BRASIL, 2015b, grifo meu), mesmo sendo notável a limitação de acesso das famílias a esses saberes, uma vez que os livros são reutilizáveis e, portanto, serão devolvidos à escola ao final do ano letivo.

Em relação ao número de volumes para atender ao componente curricular Arte, os editais para o ensino médio (2015 e 2018) bem como o edital para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2014a) adotam o volume único. Portanto, os três anos no ensino

⁵⁰ “Entende-se por livro consumível aquele que permanece, em caráter permanente, com o estudante, sendo desnecessária sua devolução à escola após o fim do período letivo” (BRASIL, 2015c).

⁵¹ “Entende-se por livro reutilizável aquele que permanece, em caráter provisório, com o estudante durante o ano letivo correspondente, devendo ser devolvido à escola após este período, para posterior utilização por outro estudante” (BRASIL, 2015b).

médio utilizariam um único livro. Da mesma forma seriam atendidos os dois anos do ensino fundamental⁵² com o mesmo livro. Já no edital para as obras que atenderão aos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2015b), as obras são formadas por coleções com quatro volumes que atenderiam respectivamente ao 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Dar o caráter de volume único ao livro de Arte pode ser questionável pela quantidade de informação que ele precisa conter, pois, além de abarcar os diversos campos artísticos (Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Teatro e Música), ele precisa trabalhar com a construção do conhecimento dos alunos sobre sua própria cultura e de outras culturas. Reconhecendo a amplitude dos conhecimentos necessários para se compreender cada um desses campos artísticos, o espaço do Livro Didático em volume único acaba tornando-se limitado⁵³ em quantidade de informações para atender a mais de um ano letivo e a todos esses conteúdos, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Mas, é inegável o papel de outros fatores que podem prejudicar esse processo.

Maria José Dozza Subtil (2009) alerta para a realidade dos professores de Arte em Ponta Grossa, Paraná. Nessa cidade, era reduzido o número de professores com formação específica em Arte, o que os levava a adotar uma metodologia de trabalho baseada na polivalência, além da utilização da “livre expressão” e do interesse dos alunos como principal forma de condução do ensino. A livre expressão adotada por professores sem formação tende a transformar-se em atividades nas quais os alunos desenham livremente, sem uma orientação e um direcionamento do professor. No mesmo texto a autora relata: “A falta de professores habilitados para esse trabalho cria uma situação de terra de todos e de ninguém, isto é, se todas as áreas podem trabalhar com arte, então qualquer coisa pode assumir o estatuto artístico” (SUBTIL, 2009, p. 193).

Apesar disso, a autora reconhece o esforço dos agentes escolares em atender à legislação, tentando lidar com a realidade escolar que, além da falta de professores habilitados, muitas vezes carece de material e infraestrutura para que o ensino de Arte aconteça de forma plena.

Outro fator que pode contribuir para que o ensino do componente curricular Arte seja prejudicado é a falta de definição do número de aulas na matriz curricular (REIS, 2003) A LDB no seu artigo 26, parágrafo 2º, diz que: “O ensino da arte constituirá componente

⁵² O edital do PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental estabelece que as obras que atenderão o componente curricular Arte abrangerão 4º e 5º anos.

⁵³ No Edital do PNLD 2015 o número máximo de páginas no livro do aluno era de 400 páginas e do manual do professor era de 512 páginas. No edital do PNLD 2016 o número máximo de páginas do livro do aluno era de 400 páginas e do manual do professor era de 512 páginas.

curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996a). Tal obrigatoriedade de que o componente Arte seja lecionado nos três níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio) não obriga o ensino em todos os anos, não aponta qual a carga horária total o aluno deve ter ao completar cada nível ou mesmo em qual (quais) anos ela seria obrigatória. Apesar do discurso geral dos gestores apontar a Arte como necessária para “desenvolvimento da sensibilidade, da expressão e da criatividade nos alunos” (SUBTIL, 2009, p. 185), o que percebo nos locais onde já trabalhei é que a definição do número de aulas destinadas à Arte fica a cargo da maior ou menor identificação dos gestores com o componente curricular e também da força política que os professores de Arte conseguem exercer em seus locais de trabalho.

Esses fatores não podem ser negligenciados ao se falar na efetividade do processo de ensino-aprendizagem de Arte, mas como o estudo utilizou-se do Livro Didático como forma de compreensão do que será (ou poderá ser) ensinado em sala de aula, foi a ele que me ative. Porém, é necessário estar atento também ao fator da autonomia do professor, que mesmo tendo o Livro Didático à sua disposição, pode usar da sua liberdade para selecionar qual/quais conteúdos trabalhar.

2.2 Temos Teatro Negro nos Livros Didáticos de Arte aprovados no PNLD-2015⁵⁴?

Utilizando as duas obras aprovadas no PNLD 2015-Arte para o Ensino Médio, analisei dos livros *Por toda pARTE*, da editora FTD, e *Arte em Interação*, da editora IBEP para verificar como a cultura negra afro-brasileira e/ou africana foi representada nos Livros Didáticos. O objetivo final de tal análise foi verificar a presença ou não de informações sobre o Teatro Negro nos conteúdos apresentados.

Utilizei como índices de registro os radicais NEGR-, AFRIC-, AFRO-. Dessa forma, além de “negro”, “África” e “afrodescendente”, eu poderia ampliar os resultados encontrando suas diversas variantes, tais como “negra”, “negraria”, “negrão”, “africano”,

⁵⁴ Parte das informações desse subcapítulo foram apresentadas no I Colóquio Internacional O Afro Contemporâneo nas Artes Cênicas: Perspectivas Teóricas, Poéticas e Pedagógicas. Com autoria de Rosana Machado de Souza e Mônica Medeiros Ribeiro. O texto completo foi enviado, mas ainda não houve resposta sobre a aprovação para publicação nos anais do evento.

“africana”, “afro-brasileiro”, “afro-descendência”. A unidade para cômputo da menção a esse tipo de conteúdo foi de um para cada página com um ou mais desses descritores

A análise interpretativa qualitativa verificou na ocorrência dos radicais encontrados na análise quantitativa em quais momentos eles estavam realmente fazendo referência à cultura negra afro-brasileira e/ou africana, em que contexto estavam sendo feito. Quando o termo se referia à cultura afro-brasileira e/ou africana, verifiquei em quais situações esses termos estavam se referindo ao teatro e especificamente ao Teatro Negro.

No Livro do Aluno da obra *Por toda pARTE*, que tem 304 páginas, o radical NEGR- foi encontrado em quatro páginas, correspondendo a 1,31%; o radical AFRIC- foi encontrado em seis páginas, correspondendo a 1,97%. O radical AFRO- foi encontrado em cinco páginas, o que corresponde a 1,54%. O total de páginas do Livro do Aluno que contém um ou mais desses radicais é de 14 páginas, o que corresponde a 4,6% conforme a TAB 1.

TABELA 1
Análise de conteúdo do livro *Por toda pARTE* (Livro do Aluno)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	304	100
NEGR-	4	1,31
AFRIC-	6	1,97
AFRO-	5	1,54
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	14	4,6

No Manual do Professor da obra *Por toda pARTE*, entre as 112 páginas, o radical NEGR- foi encontrado em quatro, ou seja, 3,57%; o radial AFRIC- aparece em nove páginas, correspondendo a 8,03%; o radical AFRO- foi encontrado em quatro páginas, 3,57%. No total de 10 páginas diferentes foram encontrados um ou mais desses radicais, correspondendo a 8,92%, conforme a TAB 2.

TABELA 2
Análise de conteúdo do livro *Por toda pARTE* (Manual do Professor)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	112	100
NEGR-	4	3,57
AFRIC-	9	8,03
AFRO-	4	3,57
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	10	8,92

A segunda obra analisada é *Arte em Interação*, o Livro do Aluno tem 400 páginas. O radical NEGR- foi encontrado em 15 páginas, ou seja, 3,75 do total; o radical AFRIC-

apareceu em 33 páginas, o que corresponde a 8,25%, e o radical AFRO- apareceu em 15 páginas, perfazendo 3,75%. O total de páginas diferentes com um ou mais desses radicais foi de 52, correspondendo a 13%.

TABELA 3
Análise de conteúdo do livro *Arte em Interação* (Livro do Aluno)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	400	100
NEGR-	15	3,75
AFRIC-	33	8,25
AFRO-	15	3,75
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	52	13

No Livro do Professor *Arte em Interação*, o radical NEGR- aparece em uma página, correspondendo a 0,96%; o radical AFRIC- está presente em cinco páginas, o que corresponde a 4,8%, e o radical AFRO- não aparece. O total é de seis páginas diferentes com um ou mais desses radicais, o que corresponde a 5,76%.

TABELA 4
Análise de conteúdo do livro *Arte em Interação* (Manual do Professor)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	104	100
NEGR-	1	0,96
AFRIC-	5	4,8
AFRO-	0	0
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	6	5,76

A análise quantitativa é interessante para se ter uma dimensão numérica da representação desses radicais nos Livros Didáticos de Arte aprovados no PNLD 2015. Através dessa análise já é possível perceber a pequena representatividade dos conteúdos. Por que ainda são tão poucos? E os radicais encontrados, será que realmente estão tratando da cultura negra ou africana? E como estão sendo tratados esses temas? No edital do PNLD 2015 estava clara a ideia de que conteúdos que expressassem ideias preconceituosas ou estereotipadas estariam excluídos da seleção. Porém, o edital não menciona outra possibilidade de tratamento desses temas, tratamento esse igualmente prejudicial para a efetivação dos objetivos de inserção destes conteúdos: a ideia da “folclorização racista”. Esse conceito, cunhado por Jair Santana (2010), foi utilizado para caracterizar como professoras de Arte do ensino fundamental entrevistadas na sua dissertação colocavam em prática as determinações da lei n. 10.639, de 2003. Segundo o autor, a “folclorização racista” seria uma forma superficial de tratar os temas relacionados à África e à cultura negra afro-brasileira que

contribuiria para a manutenção e reprodução do preconceito. Partindo dessa ideia, utilizei o mesmo conceito para verificar se a forma como os conteúdos estão nos Livros Didáticos reproduzem algum tipo de senso comum para as matrizes africanas que possa ser prejudicial para a compreensão da complexidade dessa cultura ou para representar a cultura negra brasileira, caracterizando-as como exótica ou primitiva. Será que a “folclorização racista” está presente nas obras?

Para uma real dimensão da presença/ausência dos conteúdos aos quais se refere a lei n. 10.639, a análise qualitativa das ocorrências é bem mais profícua. Fiz, portanto, a análise do contexto em que cada um dos termos apareceu nos Livros Didáticos e, quando o termo se referia à cultura negra africana ou brasileira, verifiquei se referia ao teatro.

2.2.1 O radical NEGR- no PNLD 2015

No Livro do Aluno da obra *Por toda pARTE*, das quatro páginas que o radical NEGR- aparece, em nenhuma se refere ao pertencimento étnico-racial ou à cultura negra ou africana. Referia-se à cor da tinta nanquim, à cor de uma máscara da *Commedia dell'Arte* ou a um trabalho feito com luz negra. No Livro do Professor, com o mesmo número de ocorrências do radical que o Livro do Aluno, a primeira ocorrência do radical NEGR- faz referência à cor das terras do rio Nilo. A segunda ocorrência dá orientações ao professor sobre como trabalhar com o *Projeto experimental de arte: os sons que ecoam e nossa afrodescendência*. Notei que o Livro do Aluno, ao se referir ao mesmo trabalho, cita a matriz africana, mas não o pertencimento étnico-racial dessas pessoas. Apesar de parece uma informação desnecessária, é importante salientar que omitir o pertencimento racial de determinadas personalidades e povos ou propositadamente colocá-los como brancos faz parte da estratégia conhecida como ideologia de branqueamento⁵⁵. Essa estratégia que faz com que, ainda hoje, se pense que o escritor Machado de Assis ou os povos egípcios eram brancos. Nesse caso, estou trabalhando especificamente com os radicais e não com as imagens. Porém, o pertencimento racial dos artistas ou a ligação desse pertencimento racial com determinada cultura deve ser

⁵⁵ Chamo de Ideologia do branqueamento o projeto do Estado Brasileiro que utilizou diversas estratégias para uma eliminação fenotípica da população negra da sociedade e/ou a negação da sua existência. Uma das estratégias utilizadas nesse processo é o incentivo à imigração europeia. Outra estratégia utilizada foi embranquecer figuras ilustres da história por meio da negação de que essas pessoas eram negras ou por meio de fotografias que recebiam tratamento para tornar o tom de pele dessas pessoas mais claro.

mencionado, inclusive, para que se possa permitir uma identificação dos alunos negros com essas pessoas e culturas, possibilitando também a construção de uma identidade negra positiva.

No livro *Arte em Interação*, das 15 aparições do radical NEGR-, quatro não têm relação com o pertencimento étnico-racial. Dessas quatro, uma se refere à expressão “negro sonho da noite”, da poesia *Segismundo*; outra é usada na expressão “quadro negro”; outra se refere à cor de uma máscara na *Commedia dell’Arte* e a última ao nome da *Avenida Otacílio Negrão de Lima*. As outras utilizações da palavra “negro” fazem referência às máscaras africanas, à influência dos negros no barroco, às transformações dos anos 1960 e à busca dos negros por seus direitos. Tem ainda uma referência à vida e ao trabalho artístico de Joaquina Lapinha, ocupando duas páginas da obra; uma menção à música *Maracatu Atômico* e à *Toada do Boi Caprichoso*, nas quais as letras contêm a expressão “tem batuque de negro”.

Em dois momentos há uma maior aproximação com o objeto de estudos deste texto. Na página 177 (FREANDA, 2013), uma entrevista com José Celso Martinez, que fala da importância de se aprender com todos e cita os negros, as mulheres e os idosos. E na página 307 (FREANDA, 2013), em que o livro menciona a peça *Bailado do deus morto* com a indicação de que a maioria dos atores era negra. Apesar de não serem informações muito aprofundadas, é a primeira vez que existe uma ligação entre o pertencimento étnico-racial e o teatro. No Manual do Professor têm, com esse radical, indicações de leitura complementar.

2.2.2 O radical AFRIC- no PNLD 2015

Analisando as ocorrências do radical AFRIC- na obra *Por toda pARTE*, entre as seis ocorrências desse radical no Livro do Aluno, uma se referia ao nome do estúdio responsável por uma imagem, portanto, não tem relação com o meu objeto de estudo. Em três das páginas, o radical é usado para falar da influência africana na música e noutra, se refere à capoeira. A última utilização do radical no Livro do Aluno é usada nas referências bibliográficas. Apesar desta última ser uma utilização limitada, tem uma importância singular, pois cita livros especializados em relações raciais e em estudos sobre o continente africano. No Manual do Professor, todas as nove ocorrências têm ligação com as questões raciais e com a cultura africana.

Já no livro *Arte em Interação* o radical AFRIC-, que aparece em 33 páginas, é um dos mais significativos para atender às determinações da lei n. 10.639, de 2003. As aparições desse radical além de trazerem informações sobre as contribuições africanas nas artes durante o período primitivo como pinturas rupestres e utilização de instrumentos musicais, também se referem às contribuições mais contemporâneas como as do samba. Nessas partes, em vários momentos, levantam-se questionamentos sobre a imposição da cultura europeia e invisibilidade das contribuições africanas e indígenas para a formação da cultura e da arte brasileira. Apresentam-se também questionamentos a respeito do tratamento que as culturas africana e indígena muitas vezes recebem no Brasil, sendo transformadas numa coisa única, sem identificação e com a omissão da diversidade que existe em cada uma delas.

Também é com esse radical que encontrei as duas situações que mais se aproximam do meu objeto de estudos nos livros aprovados no PNLD 2015. A primeira num trecho da palestra de Sotigui Kouyaté; ator, músico e diretor de teatro africano nascido em Mali. O outro momento é na página 84, quando se refere aos autos utilizados para catequização de índios no período da colonização do Brasil, no qual é informado que os africanos escravizados e os índios participavam das cenas. Mesmo sendo um processo de aculturação, essa é uma informação importante. No Manual do Professor, o radical AFRIC- aparece em sugestões de leituras e em indicações de atividades provocativas como, por exemplo, a que problematiza como seria a história se fosse contada por índios e africanos e não por portugueses. Uma das ocorrências no Livro do Professor precisa ser desconsiderada, pois sugere a utilização da música *Andando pela África*⁵⁶ para se falar sobre percussão corporal. Porém, apesar das possibilidades de exploração do tema com a utilização desse estilo musical na África ou pelos negros no Brasil, isso não foi abordado.

2.2.3 O radical AFRO- no edital PNLD 2015

Na obra *Por toda pARTE*, o radical AFRO- aparece em seis páginas diferentes do Livro do Aluno sendo que

a primeira aparição acontece no Sumário do livro. Posteriormente, na página 90 fala-se da influência afrodescendente à cultura Hip Hop (dança e música).

⁵⁶ A música *Andando pela África* faz parte do CD *Corpo do Som* do grupo *Barbatuques*. Esse grupo explora a percussão corporal e o uso de instrumentos não convencionais em suas músicas.

Depois fala-se sobre a presença da dança nas religiões afro-brasileiras. Na próxima aparição do radical faz-se uma apresentação de Dorival Caymmi e de suas “músicas que retratam os costumes e as tradições do povo baiano e as influências afrodescendentes.” A última utilização desse radical está nas referências (SOUZA, RIBEIRO, 2015, p. 09)⁵⁷

Levando-se em consideração o número e a qualidade das discussões propostas na utilização dos termos, as suas principais ocorrências nessa obra se deram no Manual do Professor. Essa constatação é possível ao se descartar os termos que, apesar de utilizar um dos radicais, não tratam do tema estudado ou não se referem à cultura negra ou aos africanos. A princípio, a maior concentração dos radicais e dos conteúdos acontecerem no Manual do Professor não é um problema, mas essa situação chama a atenção, pois parece sinalizar a transferência da responsabilidade de disponibilizar os conteúdos para o professor, de forma que ele deve utilizar outros materiais além do Livro Didático. Essa situação pode contribuir para a “folclorização racista”, pois, sem material no qual se apoiar, a probabilidade do professor utilizar estereótipos ou o senso comum de forma superficial aumenta. Nesse caso, o fato de o Livro Didático do aluno ter poucas ocorrências dos conteúdos sobre África/afro-brasileiros/negros faz com que se perca a oportunidade de exercer sua função documental (CHOPPIN, 2004), na qual o aluno ou seus familiares utilizá-lo-iam e aprenderiam de forma autônoma, sem a orientação do professor.

Em relação ao teatro, observo que nenhuma das informações que têm relação com o pertencimento étnico-racial ou sobre África está ligada ao teatro, não há nada que aborde a personagem negra ou atores negros e, principalmente, nada que se fale sobre o Teatro Negro.

Das 15 ocorrências do radical no Livro do Aluno da obra *Arte em Interação*, seis precisam ser desconsideradas por tratar de temas que não dizem respeito às relações raciais. As outras ocorrências tratam de assuntos como o sincretismo religioso, pertencimento racial do artista Lobo Mesquita e José Maurício na música do século XVII e de trabalhos artísticos-culturais afro-brasileiros como: o *Boi-bumbá* e *Maracatu*.

Nesse livro, portanto, o trabalho com as relações étnico-raciais é bem elaborado no que se refere às referências a várias contribuições artísticas negras na atualidade. O campo do teatro é timidamente relacionado com as questões raciais, mas comparativamente com o livro *Por toda pARTE*, percebo um avanço. A pequena representação da contribuição negra para o teatro pode ser um reflexo, inclusive, do menor espaço que o campo do teatro tem nos

⁵⁷SOUZA, Rosana Machado de; RIBEIRO, Mônica Medeiros. A representação do Teatro Negro em livros de Arte para o Ensino Médio. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL O AFRO CONTEMPORÂNEO NAS ARTES CÊNICAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS, 1., São Paulo, 2015. *Anais...* (Ainda em análise pela comissão editorial).

Livros Didáticos de Arte aprovados no PNLD 2015 (BRASIL, 2014). Em nenhum dos dois livros o Teatro Negro foi mencionado.

2.3 Os livros de Arte aprovados pelo PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental

Os Livros Didáticos aprovados no PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental foram: *Porta Aberta*, da editora FTD; *Projeto Presente: Arte*, da editora Moderna e *Ápis*, da editora Ática. Para analisar a presença ou ausência da cultura negra e africana nessas obras, utilizei os mesmos radicais, quais sejam: NEGR-, AFRIC-, AFRO-. O objetivo, ao encontrar esses radicais, também foi verificar em quais situações tais termos estavam se referindo ao teatro.

Na Coleção *Porta Aberta*, no Livro do Aluno, que tem 288 páginas, o radical NEGR- foi encontrado em duas páginas, correspondendo a 0,69% da obra. O radical AFRIC-, em oito, ou seja, 2,77% da obra e o radical AFRO-, em seis, portanto, 2,08%. No total, são páginas diferentes utilizando um ou mais desses radicais, o que corresponde a 4,86% da obra (TAB 5).

TABELA 5
Análise de conteúdo do livro *Porta Aberta* (Livro do Aluno)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
TOTAL DE PÁGINAS	288	100
NEGR-	2	0,69
AFRIC-	8	2,77
AFRO-	6	2,08
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	14	4,86

No Manual do Professor que contém 96 páginas, não encontrei nenhum radical NEGR- e o radical AFRIC- apareceu em seis páginas, correspondendo 6,25% da obra. O radical AFRO- está presente em oito páginas, portanto, em 8,33% do manual. Como se pode observar na TAB. 6, ao todo, são 11 páginas diferentes com um ou mais desses radicais.

TABELA 6
Análise de conteúdo do livro *Porta Aberta* (Manual do Professor)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	96	100
NEGR-	0	0
AFRIC-	6	6,25
AFRO-	8	8,33
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	11	11,46

Na coleção *Projeto Presente: Arte*, no Livro do Aluno, que tem 216 páginas, tem uma ocorrência do radical NEGR-, ou seja, 0,46% do total de páginas; dez ocorrências do radical AFRIC-, que corresponde a 4,6% da obra, e quatro, do radical AFRO-, 1,85% do livro. Ao todo são 14 páginas com um ou mais desses radicais, 5,5% do total, conforme a TAB. 7.

TABELA 7
Análise de conteúdo do livro *Projeto Presente ARTE* (Livro do Aluno)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	216	100
NEGR-	1	0,46
AFRIC-	10	4,6
AFRO-	4	1,85
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	12	5,55

No Manual do Professor, das 216 páginas, sete fazem referência ao radical NEGR-, o que corresponde a 3,24%; 15 páginas ou 6,95% contém o radical AFRIC- e 16 páginas ou 7,41% da obra utiliza o radical AFRO-. Ao todo são 24 páginas diferentes utilizando um ou mais desses radicais e, portanto, 11,11% da obra.

TABELA 8
Análise de conteúdo do livro *Projeto Presente ARTE* (Manual do Professor)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	216	100
NEGR-	7	3,24
AFRIC-	15	6,95
AFRO-	16	7,41
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	24	11,11

Na coleção *Ápis*, o Livro do Aluno possui 400 páginas, sendo que em 1,50% delas, seis páginas, aparece o radical NEGR-. O radical AFRIC- aparece em 27 páginas, 6,75% da obra. AFRO- aparece em 11 páginas, que corresponde a 2,75% da obra. Ao todo são 35 páginas diferentes com um ou mais radicais pesquisados, totalizando 8,75% da obra, como pode ser observado na TAB. 9.

TABELA 9
Análise de conteúdo do livro *Ápis: ARTE* (Livro do Aluno)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	400	100
NEGR-	6	1,50
AFRIC-	27	6,75
AFRO-	11	2,75
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	35	8,75

Na mesma coleção, no Manual do Professor com 80 páginas, tem um ou mais dos radicais em sete páginas diferentes ou 8,75% da obra (TAB. 10). O radical NEGR- aparece em uma página, 1,25% da obra; o radical AFRIC-, em cinco páginas ou 6,75% da obra e o radical AFRO-, em três páginas, o que corresponde a 3,75% da obra.

TABELA 10
Análise de conteúdo do livro *ÁPIS: ARTE* (Manual do Professor)

RADICAL	Nº DE PÁGINAS	%
Total de páginas do livro	80	100
NEGR-	1	1,25
AFRIC-	5	6,25
AFRO-	3	3,75
Total de páginas DIFERENTES com esses radicais	7	8,75

Após a análise quantitativa desses radicais e a verificação da existência dos mesmos nos livros, fiz a análise qualitativa, buscando o entendimento sobre como eles estavam empregados nos Livros Didáticos. A visão sobre o ensino fundamental, seus objetivos e quais as características precisavam ser observadas nas obras é descrita no Edital e vale a pena salientar alguns pontos.

No Anexo III do Edital 2016 (BRASIL, 2014a), são descritos os *Princípios e critérios para avaliação* no PNLD. Aparece como um dos compromissos do ensino fundamental, a permanência na escola e a progressão nos estudos. O livro de Arte é adotado somente na segunda etapa do ensino fundamental, ou seja, 4º e 5º anos, na qual as coleções devem

contribuir significativamente para, de um lado, a consolidação dos processos de letramento e alfabetização; e, de outro, para uma progressiva aproximação do aluno a conteúdos disciplinares integrados em áreas de conhecimento e articulados à perspectiva dos processos de letramento e alfabetização (BRASIL, 2014a, p. 47).

O Edital enfatiza a necessidade de se trabalhar o letramento e a alfabetização dos alunos, o que, no caso da Arte, pode ser configurado como uma forma de introduzir conceitos

e compreensões sobre o significado da arte, bem como a diversidade de expressões. O texto também valoriza a educação integral, que, além do reconhecimento de conceitos, busca uma formação para a vida em sociedade e a construção do ser humano com uma visão global dos fenômenos sociais.

As disciplinas têm desempenhado papel relevante na pesquisa, na divulgação e no ensino aprendizagem de conhecimentos especializados [...] no entanto, a formação para a vida, no contexto de uma educação integral e emancipadora, demanda uma intensa articulação entre os objetos propostos para o estudo, com o objetivo de permitir ao aluno não só reconhecer e estudar temas que ultrapassem os limites homogêneos de uma só disciplina mas, ainda, compreender de uma forma mais ampla e integrada o próprio processo de aprendizagem, ou mesmo a natureza da produção e reprodução de conhecimentos (BRASIL, 2014a, p. 52).

Para que isso seja possível, o documento sugere uma perspectiva interdisciplinar dos conteúdos para além dos conhecimentos estritamente especializados.

Ao estabelecer os critérios específicos para o Livro Didático de Arte, o Edital especifica o que o ensino-aprendizagem de Arte na escola deve propiciar; estabelece os objetivos do material didático de Arte e valoriza a importância da vivência artística, seja na forma de ateliês, de experimentações cênicas e musicais. Além disso, o Edital deixa clara a necessidade de que os conhecimentos dos diversos campos artísticos estejam distribuídos de forma equilibrada, o que, como foi explicitado anteriormente, não ocorreu nos livros aprovados.

2.3.1 O radical NEGR-

Na obra *Porta aberta – Arte* as duas ocorrências do radical NEGR- no Livro do Aluno não se referem ao pertencimento étnico-racial, mas à cor da terra que pode variar de tons mais claros “até tons bem escuros, chegando à cor negra” (FERRARI; LUIZ; FERRARI, 2014, p. 116). No Manual do Professor esse radical foi sequer mencionado.

No Livro do Aluno da obra *Projeto Presente – Arte* há somente uma ocorrência do radical e ela trata da cor dos animais do texto. No Manual do Professor, das sete ocorrências, uma precisa ser desconsiderada em relação ao meu objeto de estudo, pois trata da cor dos guarda-chuvas utilizados nos primórdios do frevo.

No Manual do Professor dessa obra tem uma modificação sobre o uso das palavras com esse radical, pois ele utiliza o radical NEGR- ligado ao pertencimento étnico-racial. A primeira ocorrência nesse sentido acontece ao transcrever o depoimento de Rubem Valentim⁵⁸:

Com o peso da Bahia sobre mim – a cultura vivenciada – com o sangue **negro** nas veias – o atavismo – com os olhos abertos para o que se faz no mundo – a contemporaneidade – criando meus signos-símbolos, procuro transformar em linguagem visual o mundo encantado, mágico e provavelmente místico que flui continuamente dentro de mim (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2014, p. 243, grifo meu).

É a primeira vez que o radical é utilizado para demonstrar pertencimento étnico-racial e justamente ao transcrever a fala do artista negro. Chama a atenção o fato de que, quando um escritor do Livro Didático está falando sobre a arte africana ou afro-brasileira, a informação sobre o pertencimento étnico-racial dos artistas não tenha aparecido, mas quando o texto do livro transcreve a fala do artista, este faz questão de se identificar enquanto negro. Essa situação pode se dar pela necessidade que os artistas negros têm de identificar seu pertencimento étnico-racial, criando uma identidade e também buscando uma representatividade negra. O mesmo talvez não aconteça quando outros falam por ele, pois esses interlocutores não percebem essa necessidade. Faz-se necessário, portanto, que a voz desses artistas seja mais recorrente no Livro Didático, de forma que eles possam dizer exatamente o que define ou não a arte que produzem.

Outras ocorrências do radical ocorrem no texto suplementar disponibilizado no Manual do Professor e intitulado *Arte do negro no Brasil: conscientização e valorização de um grupo étnico*, que traz a entrevista feita pela revista ComCiência ao curador Emanuel Araújo sobre a exposição *Negras memórias, memórias de negros*. São três páginas com informações sobre essa exposição e sobre a situação do negro no Brasil tanto pensando na invisibilidade da produção artística negra quanto nos estereótipos ligados a esse grupo étnico.

O radical também aparece quando o livro trata do trabalho e biografia de Pierre Verger⁵⁹ e sobre o fato de que na sua chegada a Salvador o artista-pesquisador se interessava sobre a vida e a cultura negra. O mesmo é utilizado para trazer informações sobre o Museu Afro-Brasil e o seu desejo de “contar outra história brasileira”, tendo a “intenção de

⁵⁸ Escultor, pintor e gravador brasileiro, foi também professor. É considerado um dos grandes pintores construtivistas.

⁵⁹ Fotógrafo e etnólogo autodidata. Nascido na França, naturalizado brasileiro e após sua iniciação religiosa, adotou o nome de Fatumbi.

desconstruir um imaginário da população **negra**” (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2014, p. 370, grifo meu).

Passo agora a questionar o seguinte: será que os editores e autores dos Livros Didáticos pesquisados têm receio de colocar o pertencimento étnico-racial das pessoas no livro do aluno justamente pela possibilidade de levantar questionamentos? Será que pensando na valorização da contribuição africana e afro-brasileira ainda se receia fazer uma discussão para uma educação das relações étnico-raciais, reconhecendo e diferenciando negros e brancos? Minha hipótese é de que sim, ainda existe no Brasil um receio de identificar brancos e negros e, nesse sentido, o trabalho para/com a educação das relações étnico-raciais fica bastante prejudicado.

Na obra *Ápis: Arte* há uma inversão na tendência observada até o momento. Os outros livros analisados, aprovados no PNLD 2015 e PNLD 2016, o radical NEGR- foi encontrado com mais frequência no Manual do Professor. Essa situação se inverte nessa obra e das sete ocorrências, seis estão no Livro do Aluno e somente uma no Manual do Professor. No Livro do Aluno, todas se referem ao pertencimento étnico-racial. A primeira presença do radical traz a informação de que “com mais de 80% da população afrodescendente, Salvador é considerada a ‘cidade mais negra’ do mundo, fora do continente africano” (POUGY, 2014, p. 179). As ocorrências seguintes seguem o mesmo padrão de utilização da palavra “negro” ou “negra” para se referir ao pertencimento étnico-racial de pessoas ou para caracterizar a cultura negra em determinados culturas.

O livro também trata da cultura como símbolo de resistência. Ao mencionar a capoeira, descreve a arte como uma forma de resistência, contribuindo para uma percepção mais aprofundada da cultura. “Na ausência de armas, os negros escravizados buscaram nas danças guerreiras sua forma de defesa. Assim, a capoeira é uma luta coreografada que simboliza a resistência negra contra a dominação branca” (POUGY, 2014, p. 449).

As duas frases transcritas têm alguns pontos que merecem ser destacados. O primeiro é em relação à expressão “negros escravizados”, que torna mais flexível a posição dos negros na sociedade escravista. Essa expressão, em detrimento da forma “escravos”, permite a percepção de que os negros não eram escravos de forma cristalizada, de forma única, como condição inerente a eles. Eles foram escravizados: um formato transitório. O outro ponto perceptível no mesmo trecho é o reconhecimento da capoeira como uma manifestação de resistência à dominação, em contraposição a ideias anteriormente veiculadas que ligavam a capoeira à desobediência. Apesar de “resistência contra a dominação” parecer sinônimo de “desobediência”, a forma de escrever denota uma necessária resistência, ao

contrário de “desobediência”, que passa a impressão de algo negativo. Pensando na sala de aula, percebo como a situação do aluno negro, diante da leitura desse trecho, muda substancialmente: de um descendente de escravo desobediente, submisso e subalterno, ele passa a ser um descendente de negros escravizados, cujas formas de lutar se tornaram marcas da cultura brasileira.

No Manual do Professor a utilização do radical acontece num texto sobre a história da gênese do mamulengo, segundo Januário de Oliveira. Nesse texto, o termo negro é utilizado para caracterizar um negro escravizado e para xingamentos:

Mas o capitão ficou ainda mais furioso com a resposta e gritou bem alto para todo mundo ouvir:
 - Negro imbecil! Quem recebe visita da cegonha é a minha esposa, que é branca. A tua recebe é do urubu.
 [...]
 Então, bateu tanto no negro que nem precisou amarrá-lo no pelourinho (POUGY, 2014, p. 449).

A única utilização do pertencimento racial associado a xingamento está no Manual do Professor. Isso é um fato louvável, uma vez que permite ao professor optar por usar ou não o texto em sala de aula e, não estando disponível para os alunos, impede ou ao menos dificulta que, após a leitura, o termo seja utilizado de forma negativa entre os estudantes. Dessa forma, permite que o professor faça ponderações e contextualizações históricas capazes de situar o tempo e espaço a que o termo se refere, evitando a construção e/ou cristalização da ideia de que o negro sempre foi escravo ou mesmo impedindo o incentivo do uso da característica negra enquanto xingamento.

2.3.2 O radical AFRO-

Na obra *Porta Aberta*, no Livro do Aluno, o radical AFRO- aparece principalmente na palavra “afro-brasileiro” ou “afro-brasileira”, sendo o termo escolhido para caracterizar a cultura negra. O radical também aparece no termo “afrodescendente”, utilizado para descrever as obras de Carybé⁶⁰ e informar que ele expressava em suas obras, principalmente, as manifestações da cultura afrodescendente.

⁶⁰ Artista plástico argentino, naturalizado e residente no Brasil de 1949 até a sua morte em 1997.

No Manual do Professor da mesma obra, o radical sugere o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Também é utilizado para se falar da necessidade de trabalhar de forma transdisciplinar e interdisciplinar com os temas transversais, sendo um deles a pluralidade cultural e a diversidade, sugerindo a cultura afrodescendente como um dos tópicos a se discutir. No manual o termo “afrodescendente” substitui o termo afro-brasileiro ao caracterizar as manifestações e culturas negras. Na bibliografia, o termo aparece na referência à Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Um dos trechos em que o radical AFRO- aparece sugere ao professor que apresente vídeos com

[...] cenas de espetáculo de dança e imagens que mostrem danças realizadas por motivos de lazer ou por rituais religiosos; danças de rua mostrando culturas de outros locais; danças étnicas, como as de grupos indígenas, africanos ou **afrodescendentes**; ou ainda danças folclóricas de tradições populares (POUGY, 2014, p. 321, grifo meu).

Esse trecho me faz pensar sobre o que está sendo considerado dança étnica e qual/quais valores essa conceituação incorpora. Considerar as danças afrodescendentes como danças étnicas é colocá-las, de certa forma, num papel de exóticas. O que seriam então essas danças étnicas? Seriam todas as danças que não são brasileiras? Uma dança de origem espanhola, por exemplo, que também não é brasileira como as danças africanas e indígenas, seria considerada “dança étnica”? “Dança afro-descendente”, como foi citada no texto, acredito que seja uma dança que tenha matriz africana, mas que tenha sido ressignificada no Brasil, incorporando características brasileiras. Porque ela também é considerada uma dança étnica? A leitura do trecho dá a sensação de que são consideradas danças étnicas as danças que não sigam o padrão branco-europeu. Dessa forma, seriam consideradas “danças”, as obras artísticas branco-europeias e “danças étnicas”, as danças que não seguissem esse padrão, originárias de quaisquer outros lugares ou povos.

Já a obra *Projeto Presente ARTE* mantém a situação da maior ocorrência do radical AFRO-, aparece no Manual do Professor e é utilizado principalmente na expressão “afro-brasileira” ou “afro-brasileiro” para designar as expressões artísticas e as culturas negras. Há também as expressões “cultura afro” e “comunidade(s) afrodescendente(s)” ou “lideranças afrodescendentes”, mas em número reduzido.

No Livro do Aluno os termos são utilizados no índice, que traz “A cultura afro-brasileira”, para falar sobre o *Bloco Olodum e Olodum Mirim* e sobre o Museu Afro-Brasil, que é citado em outros momentos no Manual do Professor. No Manual do Professor o termo é utilizado para descrever os capítulos que tratam da cultura afro-brasileira; para descrever os objetivos específicos em relação aos conteúdos conceituais que permeiam a cultura afro-brasileira, bem como os registros da cultura afro-brasileira feitos por artistas. Nos conteúdos atitudinais fala-se sobre reconhecimento e valorização de manifestações culturais afro-brasileiras. As outras ocorrências do radical também trazem informações sobre a contribuição de artistas afro-brasileiros ou de artistas que construíram seus trabalhos artísticos inspirados na estética africana e afro-brasileira.

Na obra *Ápis: Arte*, as ocorrências do radical AFRO- são maiores no Livro do Aluno e na maioria das vezes no termo “afro-brasileiro”, mas com algumas ocorrências do termo “afrodescendente” e uma ocorrência do termo “cultura afro”.

Nesse livro, além das menções ao termo já observada em outros livros tanto para se referir a características da cultura afro-brasileira quanto a expressões artísticas que se inspiram em formas afrodescendentes, ele traz uma importante contribuição para esta pesquisa. Apesar de não usar a expressão “Teatro Negro”, o livro traz várias páginas dedicadas ao estudo do grupo de teatro *Bando de Teatro Olodum* e da visão estética e política que o grupo utiliza para a criação de suas obras, trazendo informações sobre a peça *Áfricas* e também *Bença*. Também menciona o grupo *Íntima Companhia de Teatro* e a peça *Histórias de Jilu*, que apresenta elementos da cultura afro-brasileira.

2.3.3 O radical AFRIC-

O radical AFRIC- é o que tem mais ocorrências no Livro do Aluno da obra *Porta Aberta*. O número não é muito alto e, em alguns casos, apresenta uma referência generalizadora de tribos africanas como no trecho: “Desde a Pré-História, a capacidade de traduzir sentimentos transformou a música em algo essencial ao ser humano. Já era parte integrante do dia a dia de tribos **africanas** há milhares de anos” (FERRARI; LUIZ; FERRARI, 2014, p. 63, grifo meu). Essa forma de colocar a cultura africana como algo geral, como se existisse uma única cultura e, no caso, forma de se fazer música em África pode ser

considerada um traço da “folclorização racista” e levar a uma visão superficial e um desconhecimento a respeito da diversidade que existe na África.

Esse radical aparece ainda em outro momento que vale a pena chamar a atenção. Ao falar do hambone⁶¹, o livro faz referência aos africanos livres na África que foram trazidos para o Brasil e escravizados e informa que a música corporal era uma forma de comunicação para os africanos escravizados. Ao colocar essa afirmação, o autor contribui para a percepção dos alunos de que ser escravo era uma condição temporária e não permanente. É importante que os alunos reconheçam que a escravidão foi um momento na história dos negros no Brasil e que não é uma característica inerente a eles. O texto contribui para que se perceba que os negros no Brasil são descendentes de africanos escravizados e não de escravos como algo estático e imutável. Em outros trechos do livro existem informações importantes sobre povos africanos, apresentando culturas específicas e contribuindo para a visão da diversidade almejada anteriormente.

No Manual do Professor um trecho traz a informação de que “As heranças culturais indígenas e africanas, raízes da cultura brasileira, são estudadas pelo viés das manifestações culturais populares” (FERRARI, 2014, p. 373). Em outros trechos cita-se a contribuição das matrizes africanas para a construção da identidade artística nacional, bem como faz referência à Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2013).

No livro *Projeto Presente: Arte*, o radical AFRIC- também tem mais ocorrências no Manual do Professor em comparação ao Livro do Aluno. No Livro do Aluno o radical é usado para falar a respeito da contribuição africana para a formação da cultura brasileira e também dos artistas que utilizaram valores e estética africana para a criação de suas obras. No Manual do Professor, ressalta-se a importância de “reconhecer e valorizar as origens africanas na arte brasileira como elementos vivos e presentes na cultura do país” (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2014, p. 239). Esse reconhecimento e orientação ao professor contribuem significativamente para uma visão mais elaborada da cultura negra, percebendo-a como viva e diversa.

No Manual do Professor, o radical também é usado para falar da diversidade cultural na África: “A África é um continente que abriga diversos povos, cada um com tradições culturais distintas” (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2014, p. 242). Usado também para falar da africanidade nas obras do *Grupo Corpo*: “[...] a africanidade de João

⁶¹ Hambone é “uma forma de arte praticada por muitas pessoas no mundo todo, principalmente na América do Norte. É a capacidade de fazer sons e movimentos explorando a materialidade do corpo. É música e dança” (FERRARI, 2014, p. 120).

Bosco (Benguelê, 1998) dão origem a espetáculos de têmperas essencialmente diversas - cerebral, cosmopolita, interiorano, primordial, existencialista, brutal, moderno, lírico - sem que se percam de vista os traços distintivos do Grupo Corpo” (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2014, p. 328). Todas essas afirmações contribuem para que se reconheça a diversidade da cultura africana, as possibilidades de utilizar essa africanidade associada, por exemplo, a ideias e ideais modernos, cosmopolitas dentre outros, sem que se caia num uso previsível dessas matrizes.

Na coleção *Ápis: Arte* o radical AFRIC- é o mais numeroso entre os radicais dos livros do Edital 2016. O radical é usado para falar sobre os instrumentos musicais e danças de origem africana. Além disso, traz informações sobre os *griots* e as *griottes*⁶², além de sugestões de livros e informações sobre a população descendente de africanos escravizados. Como informado anteriormente, o livro traz uma sessão intitulada “Histórias Africanas no palco” e dedica três páginas ao *Bando de Teatro Olodum*, com informações sobre o espetáculo *Áfricas* e legenda de imagens. Ao apresentar o grupo de teatro a *Íntima Companhia de Teatro*, ele fala sobre a peça *Histórias de Jilu*: “A personagem Jilu narra para as crianças Zurica e Zé a chegada dos deuses africanos ao Brasil” (POUGY, 2014, p. 198) Em outro trecho “Por meio da narrativa oral, a peça aproxima crianças e jovens de lendas e ritos que envolvem os deuses africanos e valoriza a memória e história de nosso país” (POUGY, 2014, p. 198).

Em outro trecho do Manual do Professor, é salientado o cuidado que se deve ter ao trabalhar com o mito da criação do homem, reconhecendo o necessário respeito ao tratar da diversidade religiosa que esse tema pode suscitar. Também no Manual do Professor, nas orientações didáticas específicas a respeito da Unidade 3:

Outro ponto a ser ressaltado é a arte feita pelos ioruba, figurativa e feita com materiais nobres, muito diferente da imagem estereotipada que se tem da arte africana. Lembre os alunos que a África é um continente formado por dezenas de países e por muitos povos diferentes e que, por isso, possui uma riqueza artística variada (POUGY, 2014, p. 457).

O trecho sugere que o professor trabalhe com a noção da diversidade da cultura africana, que não deve ser tomada como única ou homogênea. Outro ponto importante de ser ressaltado pelo professor a respeito do trecho citado relaciona-se com o destaque dado aos materiais nobres utilizados na arte ioruba. Nesse sentido, o professor precisa ter atenção para

⁶² A cultura africana sendo baseada na oralidade, era dos *griots* e das *griottes* a responsabilidade pela manutenção e transmissão dos conhecimentos e saberes do seu povo.

não estabelecer uma hierarquia entre os trabalhos realizados com esses materiais e com materiais menos valiosos. O enfoque deve ser na diversidade de materiais, diversidade de formas expressivas, diversidade de povos e no quanto essa diversidade promove a riqueza artística dos povos africanos.

Dos livros analisados tanto no Edital 2015 quanto no Edital 2016 o único livro que tratou do Teatro Negro de forma mais aprofundada foi o *Ápis: Arte*. Além disso, esse livro permite reconhecer as características africanas na população brasileira como uma marca de identidade, ao contrário de trechos de alguns dos outros livros que ou invisibilizavam a população negra ou a apresentavam como uma arte étnica, tratando os traços culturais africanos como exóticos e tratando a cultura branco-europeia como universal.

Uma das formas de combater essa invisibilidade para com a cultura e produção negra teatral é explicitar sua produção tanto em momentos históricos anteriores, como os citados no Capítulo 1, quanto atuais, para que informações como as que foram dadas sobre o *Bando de Teatro Olodum* na obra *Ápis: Arte* sejam mais recorrentes e retratem a realidade dessa produção. Além disso, faz-se importante reconhecer o espaço político que o Teatro Negro reivindica, dar a conhecer suas produções atuais e transformar essas informações em conteúdos para o Livro Didático.

O *Teatro Experimental do Negro* e a *Companhia Negra de Revistas* foram algumas das experiências marcantes no Brasil, mas não foram as únicas. Outros grupos surgiram à época e vários dos atores formados criaram novos grupos e se reconfiguraram num grande número de grupos e artistas negros que hoje fazem o Teatro Negro. Esses artistas têm percebido a necessidade de se organizar politicamente para buscar políticas públicas, sustentabilidade e circulação dos trabalhos cênicos. Uma das iniciativas desse processo foi a criação do Fórum Nacional de Performance Negra e a realização, no ano de 2015, do I Colóquio Internacional: O Afro Contemporâneo nas Artes Cênicas.

3 O TEATRO NEGRO HOJE: FÓRUM NACIONAL DE PERFORMANCE NEGRA, ARTISTAS DO TEATRO NEGRO E O ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Teatro Negro existe.

A epígrafe desse capítulo pontuada com um ponto final representa o desejo de que seja dado o devido reconhecimento a esse fazer artístico por meio de estudos e divulgação. O ponto final é usado em frases imperativas ou declarativas e, nesse caso, serve para assinalar o capítulo que apresenta as concepções possíveis de Teatro Negro para os artistas, assim como as possibilidades de, por meio da educação, tornar essas concepções acessíveis aos educandos.

A partir da percepção de que o Teatro Negro existe e de que ele está sub-representado nos Livros Didáticos de Arte, surgem alguns questionamentos: E hoje, como estão desenvolvendo seus trabalhos os grupos de Teatro Negro? O que os une e o que os distingue? O que esses artistas acham fundamental que se conheça sobre Teatro Negro para que estudantes da Educação Básica tenham uma real dimensão do seu fazer artístico? O Fórum Nacional de Performance Negra é um evento que trouxe a possibilidade de artistas e produtores de Teatro e Dança Negros(as) no Brasil discutirem políticas públicas e questões estéticas para a visibilidade e circulação dessas produções.

O I Fórum Nacional de Performance Negra ocorreu em 2005; o II, em 2006 e o III, em 2009. Em dezembro de 2015 aconteceu o VI Fórum Nacional de Performance Negra. Ao longo das edições do fórum, foram se modificando a forma de organização da programação do evento com ou sem oficinas, os grupos de trabalho, os homenageados, o número de dias da programação. Na quarta edição do fórum, foi possível entrevistar representantes dos grupos de cada uma das regiões do país, além de um dos componentes da mesa redonda que discutiu a estética negra. Para a escolha dos grupos que entrevistei, utilizei os seguintes critérios: maior ligação com a realização do fórum, tempo de atividade do grupo, participação no IV fórum e definição de seu trabalho artístico como Teatro Negro, uma vez que os grupos participantes também eram da dança.

Na região Sul, o grupo representante foi o *Caixa Preta*, da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Quem concedeu a entrevista foi Vera Lopes⁶³. Na região Norte, o entrevistado foi Edson Catendê, que falou sobre o trabalho do grupo *Bambarê Arte e Cultura*

⁶³ Como para esse trabalho é importante fazer conhecer os grupos teatrais bem como os artistas que fazem Teatro Negro, os nomes dos entrevistados foram mantidos, com autorização dos mesmos. Dei preferência para o uso dos nomes artísticos. Informações sobre os grupos no Anexo A.

Negra, de Belém do Pará. Para representar a região Centro-Oeste, Cristiane Sobral falou a respeito do trabalho do *Grupo Cabeça Feita*, de Brasília. O *Bando de Teatro Olodum*, de Salvador, Bahia, foi o grupo escolhido da região Nordeste e quem concedeu a entrevista foi Valdineia Soriano. Da região Sudeste, a *Cia dos Comuns* do Rio de Janeiro foi apresentada por Hilton Cobra. Gustavo Mello foi entrevistado por fazer parte da mesa redonda intitulada: *Investigações Estéticas da Performance Negra*.

Além do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo grupo, entender o que o fórum significa para esses artistas, a compreensão que eles têm a respeito do fazer artístico Teatro Negro e as possibilidades de intersecções da arte com a educação foram alguns dos objetivos das entrevistas realizadas.

3.1 O Fórum Nacional de Performance Negra: instância de encontro, trocas e proposições políticas

O I Fórum Nacional de Performance Negra reuniu-se em 2005, em Salvador, Bahia, e, apesar de se cogitar a possibilidade de que ele fosse itinerante e acontecesse em outras cidades e estados do Brasil, definiu-se que Salvador seria a cidade sede do evento. Os grupos que foram responsáveis pela criação do evento foram: *Bando de Teatro Olodum* (BA), coordenado à época por Márcio Meirelles⁶⁴ e *Cia dos Comuns* (RJ) sob coordenação de Hilton Cobra.

O fórum “pretende discutir e encaminhar questões como: políticas públicas, sustentabilidade, inserção, troca de experiências e arregimentação do discurso político-artístico negro” (LIMA, 2010a, p. 01). A criação desse fórum pode ser vista como um sinal de que os artistas negros percebem a necessidade de uma articulação não pautada somente por discussões estéticas de criação, mas discussões sobre a luta por espaço e visibilidade desse tipo de manifestação, bem como articulações e trocas que permitam aos grupos se conhecerem e lidarem de forma coletiva com as dificuldades que enfrentam. São convidados a participar do fórum: grupos de teatro e dança negros de todo país, técnicos e pesquisadores das áreas, além de artistas independentes.

⁶⁴ Em entrevista, Valdineia Soriano, informou que Marcio Meirelles não é mais o coordenador do *Bando de Teatro Olodum*, mas continua sendo diretor de diversos espetáculos. Atualmente o Bando é administrado de forma colegiada pelos atores do grupo.

O I fórum, que ocorreu de 30 de maio a 1º de junho de 2005, não teve oficinas, e os grupos de trabalho se dividiram em: Mecanismos de comunicação e trocas entre os grupos e companhias; Participação na Marcha Zumbi +10; Manutenção dos grupos e companhias. O homenageado do evento foi Abdias Nascimento, que, inclusive, participou das atividades.

No II fórum foi feita a homenagem póstuma a Mário Gusmão e também foi homenageada Mercedes Batista, que participou das atividades. O evento durou quatro dias, entre 11 e 14 de setembro de 2006. As oficinas foram: Dança; Atuação Teatral; Dramaturgia para um Teatro Negro; Elaboração de projetos. Os grupos de trabalho foram divididos em: Difusão do trabalho de grupo; Estratégias e Ações de Sobrevivência.

O III fórum ocorreu entre os dias 06 e 09 de julho de 2009. No primeiro dia, aconteceram as oficinas: Interpretação Teatral; Música; Criação da forma gráfica; Dança; Iluminação. No segundo, as oficinas foram: Interpretação Teatral; Música; Figurino; Dança; Sonorização. Os grupos de trabalho foram divididos por região. Essa edição homenageou: Solano Trindade (homenagem póstuma) e Raquel Trindade; Léa Garcia; Zózimo Bulbul; Ruth de Souza, os quatro estiveram presentes no evento.

Em dezembro de 2015, entre os dias 14 e 17, ocorreu o IV Fórum Nacional de Performance Negra. Nesse evento, Mercedes Batista foi novamente homenageada, mas dessa vez em homenagem póstuma. O evento, de três dias, não teve oficinas e foi dividido nos seguintes grupos de trabalho: PNA - Política Nacional das Artes; PROCULTURA - Lei Rouanet; Políticas de Ações Afirmativas - Campanha Cultura sem Racismo; Investigações Estéticas da Performance Negra.

A cada ano, apesar das modificações, são partes essenciais do mesmo: a divisão dos participantes em grupos de trabalho e as mesas redondas. O ponto central do evento, que justifica toda a organização da atividade, é a participação dos representantes do poder público nas mesas redondas. Ao longo das quatro edições estiveram presentes representantes do Ministério da Cultura, da Secretaria de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial (SEPPIR), da Fundação Nacional da Arte (Funarte) e da Fundação Palmares.

Em 2015 uma novidade foi a relação direta entre os temas das mesas redondas, que nortearam a divisão dos grupos de trabalho. Dessa forma, cada mesa redonda trataria dos assuntos que os grupos de trabalho estavam discutindo. Vera Lopes⁶⁵ define o fórum como “um marco político nas nossas histórias” e diz que um dos pontos relevantes é justamente a possibilidade de trocas de experiências:

⁶⁵ Atriz e uma das fundadoras do *Grupo Teatral Caixa Preta* (Porto Alegre, Rio Grande do Sul). Representante da região Sul.

[...] pessoas do Pará podendo conversar com pessoas do Rio Grande do Sul. Pessoas, artistas negros, né, desse país imenso se encontrando e podendo falar das suas coisas, do seu fazer, da sua forma de fazer nos seus locais, né? Isso... é muito importante, é muito importante essa possibilidade (LOPES, 2015)⁶⁶.

No mesmo sentido, Cristiane Sobral⁶⁷, ao definir o evento, aponta para a necessidade do fórum como ferramenta para os grupos de Teatro Negro vencerem seus isolamentos.

É um movimento de garantia da nossa sobrevivência como artistas negros, que começou a garantir a visibilidade. Antes do fórum, a gente não tinha [...] informações da existência de outros grupos, que também trabalhavam com essa solidão em suas regiões, dificuldade de dialogar com seus pares (SOBRAL, 2015)⁶⁸.

No viés da troca de experiência, Sobral também se refere à possibilidade de aprender com os mais experientes, com os grupos que já têm mais tempo de trabalho.

O fórum é um espaço para fortalecer a partir da experiência também daqueles que já estão mais avançados, que já conseguiram conquistar [um espaço]. E [serve também] para ressignificar o que a gente está fazendo. A gente volta para nossa cidade e começa a enxergar o nosso grupo a partir de um outro ponto de vista, porque a gente teve a oportunidade de fazer esse descolamento da nossa realidade (SOBRAL, 2015).

A visão do deslocamento a que se refere Sobral acontece quase no sentido do distanciamento brechtiano. A partir do contato com os outros grupos e reconhecendo as fragilidades e os pontos fortes de cada um, é como se os representantes dos grupos participantes do Fórum Nacional de Performance Negra fizessem uma espécie de anamnese⁶⁹ de seus próprios trabalhos. Nesse processo de distanciamento, seria possível identificar pontos em comum no processo de viabilização das produções e nas dificuldades de captação de recursos ou ter outra perspectiva para iniciar ou desencadear novos processos criativos, novas parcerias.

⁶⁶ LOPES, Vera. Salvador, Bahia, 16 de dezembro de 2015. 26 minutos e 53 segundos. Entrevista concedida a Rosana Machado de Souza.

⁶⁷ Atriz, diretora e poetiza. Coordena o *Grupo Cabeça Feita* (Brasília). Representante da Região Centro-Oeste.

⁶⁸ SOBRAL, Cristiane. *Cristiane Sobral*. Salvador, Bahia, 15 de dezembro de 2015. 26 minutos e 45 segundos. Entrevista concedida a Rosana Machado de Souza.

⁶⁹ Anamnese é um processo de rememoração gradativa de fatos e acontecimentos de um passado recente ou mais distanciado. Esse processo é utilizado em tratamentos médicos e psicológicos para tentar identificar um ponto inicial de tratamento.

Hilton Cobra⁷⁰ afirma:

O fórum nada mais é do que um encontro de representantes de grupos de teatro e dança negros do Brasil, [...] somados a pesquisadores, técnicos e produtores negros e artistas independentes. Isto é o fórum! Para que reunidos discutam política pública para atender a demanda do setor de artes cênicas. [...] Eu acho que o que liga esses grupos, já que inclusive o fórum é uma instância política, o que liga esses grupos são suas inquietações... É... a falta de apoio, patrocínio que dê continuidade aos trabalhos de grupos e seus trabalhos de produção (COBRA, 2016)⁷¹.

Essa necessidade de trocas e a semelhança dos grupos em relação à dificuldade de manutenção de suas produções são os primeiros vieses presentes nos discursos a respeito do fórum. A dificuldade em viabilizar suas produções, reconhecendo um mercado produtivo da arte que ainda exclui as produções artísticas negras gera um sentimento de necessidade de organização coletiva para viabilizar apoio das organizações públicas a fim de reverter essa realidade⁷². Para Valdineia Soriano⁷³ um dos pontos relevantes do Fórum é a respeito da proximidade com os representantes do poder público.

Você está mais perto da *Funarte* através do fórum, você está mais perto da *Fundação Cultural Palmares* através do fórum. A gente tem que estar mais perto dessas pessoas, a gente tem que saber o quê que eles pensam e falar quais são as nossas demandas também. As nossas necessidades, para que eles entendam que a gente não está só fazendo teatrinho de gueto (SORIANO, 2015)⁷⁴.

Essa ideia de proximidade corrobora a sensação de vários artistas que, durante a realização das edições do fórum, apontam as dificuldades de fazer suas reivindicações chegarem ao poder público. Esse silêncio do poder público em relação à possibilidade de ações e políticas públicas no campo das artes cênicas para combater a invisibilidade da

⁷⁰ Ator e diretor da *Cia. dos Comuns* (Rio de Janeiro). Representante da Região Sudeste.

⁷¹ COBRA, Hilton. *Hilton Cobra*. 13 de março de 2016. 77 minutos. Entrevista concedida por telefone à Rosana Machado de Souza.

⁷² Em 2016, por exemplo, aconteceram dois momentos de reivindicação de espaço para as produções artísticas negras: na Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MITsp) e no Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte (FIT BH). Em ambos os artistas negros denunciaram a ausência de grupos teatrais negros na programação oficial, sendo que no MITsp atores e atrizes negros de São Paulo se organizaram e apresentaram a performance-poética *Em Legítima Defesa*. No FIT BH foi lido um manifesto que posteriormente foi entregue aos organizadores do evento.

⁷³ Atriz, produtora e membro do colegiado que atualmente administra o *Bando de Teatro Olodum* (Salvador, Bahia). Representante da região Nordeste.

⁷⁴ SORIANO, Valdineia. *Valdineia Soriano*. Salvador, Bahia, 15 de dezembro de 2015. 37 minutos e 35 segundos. Entrevista concedida a Rosana Machado de Souza.

população negra no setor foi um dos motes para a criação da *Campanha #CulturaSemRacismo*⁷⁵.

Além da questão política, outro ponto discutido, questionado e problematizado nos fóruns e em especial na quarta edição diz respeito à estética da Performance Negra.

3.2 Com a palavra o artista: fazendo Teatro Negro e em busca de definições

A importância de um evento como o Fórum Nacional de Performance Negra reflete uma necessidade dos grupos, artistas e pesquisadores de identificarem seu trabalho. Retomando uma das perguntas iniciais desta pesquisa, questionei aos artistas sobre qual a importância que eles veem em demarcar o trabalho artístico que realizam. Pedi para que falassem um pouco sobre o porquê de chamar o seu trabalho de Teatro Negro e, mais especificamente, que tentassem conceituar o que é o Teatro Negro.

No IV Fórum Nacional de Performance Negra, um dos integrantes das mesas redondas fez menção ao dito popular: “quem não é visto não aparece”. Discutia-se justamente a necessidade de demarcação do fazer artístico negro nas artes cênicas. Nesse sentido, a afirmação fez parte dos depoimentos de alguns dos entrevistados ao explicarem sobre a importância de classificar o seu fazer teatral como Teatro Negro:

A importância é política no sentido da nossa sobrevivência, né? Porque quem não é nomeado, não existe, né? [...] Então, se a gente não demarca dentro da história do teatro brasileiro, a nossa existência, de contorno da nossa existência, a gente também não vai poder garantir o financiamento desses grupos, uma legitimidade, uma proteção do estado, para esses grupos (SOBRAL, 2015).

Para Soriano (2015), “se você não classifica, vira qualquer coisinha”. Nesse viés, assim como o que afirma Sobral (2015), classificar como Teatro Negro tem a importância de garantir que esteja no palco o ator negro, as histórias negras. Soriano afirma também que “você ter o ator negro no palco, pra mim é Teatro Negro. Ponto. O ator negro no palco ele pode [...] não ter nenhuma consciência, mas ele estando no palco, é Teatro Negro” (SORIANO, 2015). A consciência à qual Soriano se refere, trata-se da identificação com a

⁷⁵ Essa campanha foi proposta e discutida no IV Fórum Nacional de Performance Negra. Foi iniciada, inclusive, com a criação de um vídeo (não divulgado) e fotos de artistas com a *hashtag*. Devido à instabilidade política desencadeada no país no início de 2016, os proponentes da campanha optaram por adiar o lançamento oficial.

identidade negra e também a aproximação e interesse em colocar em cena as questões políticas e estéticas da cultura negra. Para a atriz, o corpo negro em cena é suficiente para que se chame o trabalho de Teatro Negro. Em sua fala, Sobral demonstra discordar dessa ideia:

Teatro Negro é um teatro formado por atores negros que estão em cena... com uma consciência estético e política, do que é esse fazer negro, que estão interessados em representar a subjetividade de negros e negras, que estão interessados em refletir e transformar em obra de arte a experiência negra, o jeito de ser negro, a cultura negra, a sua ancestralidade, né? (SOBRAL, 2015)

Percebo que as duas atrizes têm opiniões que, a princípio, parecem opostas em relação à consciência que o ator negro deve ter a respeito de sua presença em cena, ao pertencimento étnico-racial e ao compromisso com esse pertencimento. Esse parece ser um dos pontos de divergência no que se concebe enquanto Teatro Negro. Mas ao invés de salientar essa divergência, faz-se necessário compreender o sentido que essas duas atrizes atribuem a essa “consciência”. Quando Sobral (2015) enfatiza a necessidade da consciência, compreendo sua intenção de um comprometimento com as questões raciais, um desejo de que estejam em cena a história da população negra e a estética afro-brasileira. Quando Soriano (2015) diz que um negro estar em cena já é Teatro Negro, percebo a importância conferida à compreensão do papel político-estético da presença negra nos palcos, independentemente da temática abordada. Percebo, portanto, que as concepções são opostas por terem enfoques diferentes: enquanto uma valoriza a possibilidade e realça a necessidade de engajamento político-estético, a outra valoriza a necessidade de presença.

Para caracterizar o que faz parte do Teatro Negro, o que seria o Teatro Negro desenvolvido pelo seu respectivo grupo, todos os representantes das regiões citaram, com maior ou menor ênfase, as questões ligadas às religiões de matriz africana ou elementos que ligam a cultura brasileira aos padrões estéticos e artísticos africanos tais como: música e dança.

Então, o Teatro Negro, o que eu acho que pode ser... dentro da nossa tradição, a tradição africana, que é uma tradição tão complexa e ao mesmo tempo que eu acho legal, porque ela é coletiva... ela consegue corporificar ideias filosóficas, né? Ideias da relação do ser com seu universo e essa busca constante do equilíbrio. Então esse teatro Negro eu vejo dentro da cosmovisão africana. [...] Então eu escrevo, eu pesquiso, eu estudo... e, dentro do meu estudo e pesquisa eu uso a minha intelectualidade, a minha visão, a minha cosmovisão de vida dentro da cosmovisão maior, que é a cosmovisão das africanidades que eu acho tão importante, e tão nutrientes...

ou nutritivas para a humanidade. Porque a gente tem muito o que mostrar, né? (CATENDÊ, 2015)⁷⁶.

O *Caixa*⁷⁷ tem... e a outra característica também do *Caixa* é a religiosidade de matriz africana que está sempre presente em todos os trabalhos de alguma forma. Não tem nenhum dos trabalhos do *Caixa* que não tenha... alguma referência à religiosidade de... de matriz africana (LOPES, 2015).

Apesar de reconhecer a importância desses elementos, nenhum dos representantes fechou as possibilidades ou foi enfático em dizer que somente esses elementos seriam capazes de garantir que estava sendo feito Teatro Negro, talvez por perceber quão complexa é a definição desse teatro. Algumas questões que perpassam essa discussão são: se uma pessoa branca utiliza os elementos da cultura negra e/ou africana ela está fazendo Teatro Negro? Se um ator negro faz um personagem que não tem relação nenhuma com a cultura negra, isso deixa de ser Teatro Negro?

A complexidade da definição do Teatro Negro fica evidente quando Catendê (2015), a princípio, explicita uma liberdade que o artista teria para interpretar quaisquer papéis, mas ao avançar na entrevista, ele fala da necessidade de se utilizar a cosmovisão africana como um elemento chave para esse fazer artístico.

Eu sei que a arte é livre. O ator também é livre para interpretar... qualquer texto... qualquer trabalho, seja ele erudito, seja ele clássico, ou não... seja ele moderno, seja contemporâneo. [...] É como eu te falei, é assim... por que eu falo o Teatro Negro? O que é o Teatro Negro? Para mim o Teatro Negro, ele expressa e corporifica uma tradição. [...] O Teatro Negro é uma cosmovisão de negritude onde eu posso utilizar os elementos da minha própria cultura, da minha própria tradição enquanto ser [...] protagonista de uma história que é minha e que eu tenho prazer em contar e recontar (CATENDÊ, 2015).

Essa indefinição, essa complexidade, foi discutida no Grupo de Trabalho *Investigações Estéticas da Performance Negra* e na mesa redonda de mesmo nome. Ao final do Grupo de Trabalho, foi feito um documento que buscava apontar os pontos que pautavam os trabalhos artísticos reconhecidamente de Teatro e Dança Negros (ANEXO B).

Uma das pessoas que fez parte da Mesa Redonda, Gustavo Mello⁷⁸, aponta para essa complexidade e evita chegar a uma definição do que seria Teatro Negro.

⁷⁶ CATENDÊ, Edson. *Edson Catendê*. Salvador, Bahia, 15 de dezembro de 2015. 37 minutos. Entrevista concedida a Rosana Machado de Souza.

⁷⁷ Referindo-se ao *Grupo Caixa Preta de Teatro*, Rio Grande do Sul.

⁷⁸ Ator, performer e doutorando em Estudos Africanos e da Diáspora Africana - Universidade do Texas em Austin (USA).

O modo como eu estou pensando, eu estou evitando chegar numa definição do que seja o Teatro Negro. É... eu estou levando em consideração... que me interessa estudar as performances onde o corpo negro esteja envolvido, e onde o corpo negro assumidamente esteja desenvolvendo modos de lidar com identidade, invisibilidade e representação. Então me interessa isso. Estudar manifestações artísticas [...] ou empreendimentos artísticos que tenham o corpo negro lidando com essas noções de identidade, invisibilidade e de representação (MELLO, 2015)⁷⁹.

Para Mello (2015), o risco de definir o Teatro Negro a partir de uma linguagem é a possibilidade de deixá-lo disponível a qualquer um. Ao estabelecer os elementos que fariam, obrigatoriamente, parte da estética negra, seria possível a utilização desses elementos por quaisquer pessoas, sejam elas brancas ou negras. Mas se um dos principais pontos apresentados pelos artistas e militantes sobre a necessidade de criação de um Teatro Negro é a busca por conquistar um espaço negado para o ator negro, essa disponibilidade dos elementos a quaisquer pessoas poderia gerar uma contradição em relação à existência desse fazer artístico. Essa inquietação também aparece na fala de outros entrevistados:

Eu, conversando com Débora⁸⁰ a respeito de... exatamente isso, o que é o Teatro Negro. Ela falando que no Rio [de Janeiro] rolou um espetáculo e tal... falava de preto, mas não tinha preto em cena. Aqui aconteceu isso. Aí o incômodo, Rosana, é o mesmo. Então a gente tem em comum isso, o desejo de transformar. E essa cumplicidade que às vezes é... é... eu vou usar uma palavra, que é injusto com a gente. Nem sei... eu não gosto muito de usar, é... injusto, mas... mexe com a gente, sabe? E aí o cara que é branco, monta uma zorra de espetáculo de preto com uma porção de branco... e ganha edital, ganha patrocinador, ganha... a zorra toda! Ô, isso é incômodo! E isso acontece aqui na Bahia, acontece no Rio de Janeiro, acontece na sua terra, acontece... liga a gente... faz com que a gente seja cúmplice nessa... com essa necessidade entendeu? (SORIANO, 2015)

Cobra (2016), ao se propor a definir o Teatro Negro, coloca algumas características desse teatro:

Para mim o Teatro Negro é aquele onde você tem sim a presença de artistas, de atores, atrizes e técnicos negros dentro dessa companhia maciçamente. É quando você leva ao palco através da sua dramaturgia... a vida da gente negra brasileira. Quando você busca dentro da cultura de matriz africana, as técnicas que vá ajudar a contribuir na criação dos seus personagens, na criação das suas coreografias, do seu dançar, do seu bailar. É quando você absorve, busca absorver e absorve, os falares negros, os dizeres negros... os andares negros... a corporalidade. Isso prá mim é Teatro Negro (COBRA, 2016).

⁷⁹ MELLO, Gustavo. *Gustavo Mello*. Salvador, Bahia, 16 de dezembro de 2015. 25 minutos e 18 segundos. Entrevista concedida a Rosana Machado de Souza.

⁸⁰ Débora Almeida (Rio de Janeiro). Atriz, participante do fórum.

Ao ser questionada sobre o que existe no seu fazer artístico que caracteriza o trabalho do *Caixa Preta* como Teatro Negro, Vera Lopes responde inicialmente com outra pergunta: “Além da cor da pele?” (LOPES, 2015). Ela realça, portanto, a necessidade de ser negro para se fazer Teatro Negro. Depois começa a trilhar pelo caminho da estética negra, utilizando, a princípio, elementos da corporeidade tais como modo de falar, de gesticular, de movimentar braços, pernas e mãos. Para Lopes (2015), a corporeidade negra seria expressa pela cor e/ou outras características fenotípicas que caracterizassem a pessoa como negra e por essas diferentes formas de ser, de se movimentar e de estar no mundo.

Pensando na noção de corporeidade, para este trabalho,

É o corpo vivido que me interessa. Portanto falo a partir de um corpo, que sou eu, minhas experiências impressas nos meus movimentos com a improvisação, minhas experiências como observadora, a partir de percepções, ressonâncias, sintonias e todos os outros que trago em mim. Falo a partir de minha corporeidade, compreendendo-a como o processo do testemunho de minha experiência no mundo, minha subjetividade associada ao ambiente [...] (RIBEIRO, 2015, p. 164).

Compreender a experiência no mundo dos negros brasileiros tem relação com reconhecer o processo de escravidão que foi imposto a esses corpos e na construção da estrutura social que se deu a partir desse processo. A ideologia do branqueamento, na qual o corpo branco é reconhecido como corpo universal, como se só ele bastasse para exemplificar toda a diversidade existente na sociedade, é uma das formas de negar o corpo negro. Mello (2015) ao explicar, baseado na definição apontada por alguns autores, como ele vem desenvolvendo a ideia de construção do corpo negro, ele aponta três dimensões ontológicas do corpo, e fala de como, posteriormente, ele utiliza essa noção para o estudo da performance negra.

a gente fala dimensões ontológicas, também temos que ter muito cuidado, porque cada ontologia ela só faz sentido em relação à alguma coisa que não é ela, né? Então nenhuma ontologia existe por si, ela também é muito relacional. E aí ele pensa que o corpo tem três dimensões ontológicas: a **primeira** é a gente pensar que o corpo é junto com a consciência, né, eles não são coisas separadas, e o corpo dá uma coisa perspectiva situada pra consciência. A consciência sem essa perspectiva seria Deus, que é uma existência ou uma inexistência que a gente pode questionar dentro do pensamento existencialista. Mas, é... então você dá uma perspectiva à consciência, isso é a primeira coisa. É como se fosse a consciência no corpo, é a primeira dimensão ontológica. A **segunda**, é a gente pensar a relação desse corpo com outro corpo, o que já me dá uma situação bem interessante, porque, pra você definir o corpo, você não leva em consideração apenas um

corpo. Você já tem que considerar ele em relação a um outro corpo. Que faz com que ele ganhe essa perspectiva de quem ele é, porque ele vê o outro corpo como um objeto e aí ele se diferencia desse outro corpo, mas ao mesmo tempo, quando ele está fazendo isso, que esse outro corpo está olhando pra ele, ele se percebe como objeto dentro da perspectiva do outro corpo. Então é como se eu tivesse agora olhando pra você, então você é o objeto em relação ao qual eu defino quem eu sou. Mas ao mesmo tempo, você também está se percebendo como algo, como um ente separado de mim, porque você também está me percebendo como um objeto nessa relação. Mas aí vem uma **terceira dimensão ontológica** também que é se imaginar sendo visto na perspectiva do outro corpo, então pra além de eu ter uma perspectiva acentuada, pra além de eu ter essa relação aqui, onde eu identifico você e me defino um pouco como eu sou, eu também imagino como você está fazendo isso comigo, como é que você está me olhando. Então isso aí, digamos que seriam as três dimensões ontológicas de qualquer corpo ou de qualquer corpo humano (MELLO, 2015, grifo meu).

As colocações de Mello (2015), esse complexo tecido que ele constrói a partir das três dimensões ontológicas e levam a reconhecer a forma como a construção da negritude no Brasil está mais ligada à segunda dimensão ontológica, na qual essa dimensão ganha mais importância uma vez que o negro se define a partir da relação com o branco, mas o indivíduo negro decresce a importância do seu corpo em detrimento do corpo branco. De forma análoga o branco construiria a sua ontologia, dando uma maior ênfase à primeira dimensão, e, portanto, ele assume um caráter de superioridade, de observação. Essas dimensões proporcionam uma análise de como se constrói essa sensação do corpo branco como corpo universal. Para exemplificar esse processo de não identificação, Mello (2015) utiliza o caso dos jornalistas mortos na redação de um jornal na França⁸¹, fato que causou uma comoção mundial e, comparativamente, cita o sequestro, estupro e assassinato das meninas na Nigéria⁸², que não causou a mesma indignação.

Então, qual o valor que esse corpo tem? Em que você ameaçar um homem branco é você sentir... quando você vê que um homem branco está sendo ameaçado e morto, você sente que a humanidade está em perigo, e [...] quando você vê essas trezentas meninas sendo mortas, estupradas e vendidas, isso não parece uma ameaça à humanidade. É porque esse corpo representa a humanidade [faz um gesto como se mostrasse algo referindo-se ao corpo branco] e esse corpo ainda está em vias disso [faz um gesto de

⁸¹ No dia 07 de janeiro de 2015, um ataque terrorista à redação do jornal satírico Charlie Hebdo, matou 12 pessoas e deixou outras 11 feridas. O ataque aconteceu em reação a publicações do jornal que os muçulmanos consideravam insultos à sua religião. O ataque causou uma comoção mundial e tornou-se comum as pessoas publicarem nas redes sociais a frase “Je sui Charlie” (Eu sou Charlie) como uma forma de manifestar solidariedade às vítimas do atentado e também à proteção da liberdade de expressão.

⁸² No dia 14 de abril de 2014, no povoado de Chibok, 276 meninas foram sequestradas pelo grupo radical islâmico Boko Haram, enquanto estavam na escola. Aproximadamente 50 dessas meninas fugiram e relataram que elas eram estupradas, forçadas a se casar com membros do Boko Haram. Foi divulgado um vídeo no qual o líder do grupo, Abubakar Shekau, ameaçava vendê-las como escravas ou matá-las.

separação, distinção referindo-se ao corpo negro], ainda luta para, a gente ainda luta por esse reconhecimento, de humanidade. [...] quando muitas vezes a gente vê o sofrimento das pessoas negras, quando a gente quer tornar legível, a gente cai numa armadilha horrorosa, que é fazer com que as pessoas queiram criar empatia por aquilo. E qual é uma das primeiras estratégias que a gente faz: Ah, tá vendo, ninguém tá falando nada! Imagina se isso fosse na zona Sul do Rio de Janeiro! Imagina se isso fosse com pessoas brancas! Imagina se isso... não sei o quê... não sei o quê... A gente começa a apagar os corpos negros, substituir por corpos brancos, para que a pessoas leiam aquilo como um sofrimento legítimo. Mas até as... ou seja, com isso até a subjetividade no sofrimento nos é negada. A gente não tem subjetividade para sofrer, porque o nosso sofrimento não é legível. A gente, negro, consegue ter alguma legibilidade com isso, mas ele não é legível por quem a gente também precise que saiba ler esse sofrimento, porque a gente está aqui disputando poder com essas pessoas, que são as pessoas não negras, mais especificamente, com as pessoas brancas. A gente quer ter a possibilidade de fazer determinados personagens em televisão, em novela, em isso e aquilo, como se nós fôssemos lidos como seres humanos, mas nós não somos ainda lidos como seres humanos. Então é difícil colocar uma mulher como você para ser a protagonista de uma novela, porque a gente... eles sabem que a grande maioria do público não vai se identificar com você... mesmo as pessoas negras (MELLO, 2015).

As intersecções possíveis entre a noção de corporeidade como um corpo que vive a experiência (RIBEIRO, 2015) relacionadas às três dimensões ontológicas do corpo apresentadas por Mello (2015) e ainda a dificuldade de identificação com o corpo negro que esse complexo tecido nos apresenta possibilitam inferir sobre a forma como se deu a construção de identidade da pessoa negra na sociedade brasileira e, trazendo essa perspectiva para a cena teatral, como podem se relacionar à ausência ou a falta de espaço para o ator negro.

3.3 Construindo pontes entre as pesquisas acadêmicas, os artistas e o ensino de Teatro

Identificando a multiplicidade de leituras para o que pode ser considerado Teatro Negro, muito me interessaram os termos identidade, invisibilidade e representatividade⁸³, mencionados por Mello (2015) em entrevista. Tomarei tais termos como ponto de partida para

⁸³O artista entrevistado utilizou o termo “representação”, mas utilizarei o termo “representatividade” devido ao sentido que se pretende com o termo: o sentido de “ser representado”. Por entender que o termo “representação”, no teatro, remete a uma série de conceituações que não são meus objetos de análise, optei por utilizar o termo “representatividade” evitando, assim, que se confundam os diversos conceitos possíveis para o termo “representação” com o sentido que se pretende neste texto.

propor noções que contribuam para uma compreensão de como os conteúdos referentes ao Teatro Negro poderiam estar configurados nos Livros Didáticos e no ensino/aprendizagem de Arte/Teatro na educação básica.

Penso em invisibilidade em consonância com Oliveira Junior, como o processo pelo qual, “historicamente, a sociedade colonial brasileira teria escamoteado diferenças entre práticas culturais de brancos e negros, como forma de retirar das mesmas sua virtualidade política, seu potencial como marca de alteridade” (OLIVEIRA JUNIOR, 1997, p. 01). Segundo o autor, a negação dessa diferença, a invisibilização, constituiria assim uma forma de “prática para-etnocida” que por meio da proibição das práticas culturais, da demonização da religiosidade e visando, muitas vezes, a aculturação da população descendente de africanos tendia a uma constituição da sociedade brasileira como “eticamente homogênea”, com claros objetivos de dominação. Portanto, a invisibilidade, além de negar a existência das práticas culturais que diferem as culturas descendentes da diáspora africana das culturas branco ocidentais, ainda torna homogênea a população brasileira, como se não houvesse diferenças entre negros e brancos. Além disso, ao apresentar símbolos universais, eles sempre se assemelham ao branco.

Trazendo esse conceito para a área teatral, reconheço a invisibilidade como uma premissa que faz surgir duas outras noções, quais sejam: identidade e representatividade. As formas de combate à invisibilidade seria o trabalho cênico que valorizasse a alteridade, que proporcionasse momentos de reconhecimento das práticas culturais descendentes de África como legítimos. Vale salientar que o fato de a pessoa negra estar em cena também seria uma forma de combate à invisibilidade. Essa premissa dialoga com as reivindicações dos artistas sobre a necessidade de elementos culturais afro-brasileiros na cena teatral tais como: música, dança e religiosidade; e também com a ideia do corpo negro em cena.

A partir do termo identidade mencionado por Mello (2015), me aproprio dessa noção para dialogar diretamente com a de invisibilidade, e a utilizarei de uma forma um pouco mais abrangente. Apesar do atual momento de crise da noção de identidade, por reconhecer que os sujeitos não possuem identidade fixa e sim identidades negociáveis (HALL, 2014), partirei do pressuposto de que nesse processo de negociação, em diversos momentos, os sujeitos assumem uma determinada identidade para a construção de um “nós” coletivo.

Esse *nós* se refere a uma identidade, no sentido de uma igualdade que na realidade, não pode ser verificada de maneira muito efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao sistema de representações que um grupo social

qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto (GOMES, 2005, p. 41).

Partindo da ideia de um “nós” coletivo, a identidade pode ser utilizada para colocar em cena as características negras afro-brasileiras, mas pretendo ampliar esse conceito um pouco mais, a partir da ideia do “nós” que ele sugere. Dessa forma, identidade no Teatro Negro poderia surgir como um “nós negros” e um “nós que fazemos Teatro Negro”. Essa ideia seria a proposta que os artistas entrevistados chamaram de fazer um Teatro Negro independente de se trabalhar com as religiões de matriz africana, independente de termos danças e músicas que pudessem remeter à cultura negra, mas com a nítida consciência de que esse corpo e essa corporeidade negra assumem um caráter político e estético ao entrar em cena. O corpo negro; que historicamente esteve mais propenso à violência, a corporeidade negra como um corpo que carrega em si as marcas do vivido, das relações estabelecidas no meio (RIBEIRO, 2015); estando em cena de forma consciente, estaria, portanto, ocupando um espaço que por muito tempo lhe foi negado. Espaço esse que, quando permitido, era por proposições que negavam ao negro a humanidade, que o colocavam em padrões de estereotipia, de exótico (MARTINS, 1995). Nessa perspectiva de valorização da identidade, seria possível o teatro engajado (LIMA, 2010) ou panfletário (ALEXANDRE, 2012), mas também um teatro que assume outras identidades possíveis aos negros, ou seja, quaisquer identidades negras.

O terceiro termo proposto por Mello (2015) é o de representação que chamarei de representatividade pensada como a possibilidade do corpo negro “estar” em cena. Representatividade seria, portanto, o ator, diretor, técnico negro fazerem teatro independente de uma postura de comprometimento com a identidade ou estética negra, ou seja, a possibilidade de ir para a cena e fazer teatro, independente de se considerar Teatro Negro. Pensando que a arte ocupa na sociedade um espaço de transgressão, não se pode negar ao artista negro a possibilidade de fazer um teatro que não tenha um compromisso politicamente engajado ou estético com o que estou chamando de Teatro Negro. O conceito de representatividade, apesar de se afastar um pouco do meu trabalho, pois meu objetivo é trabalhar o Teatro Negro, confere a possibilidade do “negro aparecer fazendo arte [...]. O negro poder estar em qualquer lugar. Fazendo arte assim como eu faço arte. O negro tem que estar dando aula, tem que ser Presidente da República. Porque ele é igual! É igual e diferente ao mesmo tempo” (RIBEIRO, 2016)⁸⁴. A igualdade é aqui proposta como a possibilidade de

⁸⁴ RIBEIRO, Mônica Medeiros. Encontro de orientação dia 18 de maio de 2016. (informação oral).

transgressão dos padrões, igualdade no sentido de poder quebrar os padrões estéticos com a possibilidade, inclusive, de “errar” no sentido de não agradar ao público ou ferir os ideais de outros grupos artísticos. A noção de representatividade exigiria somente o corpo negro em cena, aproximando-se do que propõe Douxami (2001) e do que propõe Soriano (2015). Dessa forma, um ator negro em cena que não tenha, inclusive, o interesse em dizer que seu trabalho é Teatro Negro, mas que estando em cena, contribuiria para essa representatividade. Ressalto que a noção de representatividade aqui proposta tem a possibilidade de não ter um compromisso estético ou politicamente engajado, mas quando uma pessoa faz um trabalho que tem esse compromisso, ela também está trabalhando com a ideia da representação. O diferencial desse conceito é a valorização do trabalho do artista negro que, estando em cena, é um ato político justamente por ocupar um espaço de atuação artística que, como já foi dito, até então lhe era negado.

A premissa da invisibilidade e as noções de identidade e representatividade são intercambiáveis, interpenetráveis. Um mesmo trabalho cênico pode ter características de combate à invisibilidade, valorização da identidade e também de representação. A proposta de separá-las é para que se possa perceber as possibilidades que o fazer teatral negro pode assumir e em quais circunstâncias ele pode - e deveria! - estar representado no Livro Didático de Arte. Considero que, para que seja completa a visão sobre o fazer teatral negro no Brasil, seria necessário estarem presentes no Livro Didático de Arte, trabalhos cênicos que tivessem propostas de combate à invisibilidade da cultura negra e afro-brasileira, e que mostrassem as possibilidades de construção de um “nós negros” relacionado ou não às matrizes culturais africanas, mas com a consciência da negritude e trabalhos que reconhecessem negros em cena que também tenham ou não esse comprometimento com a identidade, que, no seu trabalho artístico, tenham ou não essa preocupação com o “nós negros” ou com o “nós que fazemos Teatro Negro”.

3.4 Em diálogo com os artistas: conteúdos para os Livros Didáticos de Arte

Ao perguntar aos artistas quais deles eram professores da educação básica, apenas a representante da região Centro-Oeste, Cristiane Sobral, informou que é professora. Os entrevistados da região Norte, Edson Catendê, e Nordeste, Valdineia Soriano, disseram que já trabalharam com educação, sendo que a experiência dela foi com a educação básica e, por um

tempo, com Teatro, e a dele, nunca foi nesse viés. Já os representantes da região Sul, Vera Lopes, e Sudeste, Hilton Cobra, informaram que não são professores ou educadores.

Apesar da maioria dos entrevistados não trabalhar com a educação básica, todos demonstraram conhecimento a respeito da lei que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da educação básica: a lei n. 10.639, de 2003. Ao serem questionados sobre um possível impacto que a promulgação da lei possa ter trazido para o desenvolvimento do trabalho artístico de cada um, as respostas convergiram. A princípio, num ponto, todos salientaram que eles já faziam um teatro comprometido com a cultura africana e/ou afro-brasileira. Por esse motivo, alguns artistas até negaram alguma modificação no seu fazer teatral:

Pra mim... posso dizer assim que... sim e não. Não, porque eu já estava desenvolvendo esse trabalho, né? Porque a nossa militância, inclusive, que vai fazer com que surja essa... essa lei, né? Então, para nós, que somos militantes... essa lei vem legitimar uma coisa que a gente já estava fazendo e que... estava... encontrando muitas dificuldades de... garantir a existência das nossas práticas no espaço escolar (SOBRAL, 2015).

Outros artistas (CATENDÊ, 2015; SORIANO, 2015) também concordam que a lei teve importância ao legitimar dentro das escolas a existência do trabalho desenvolvido pelos artistas negros. Concordam também em dizer que o movimento é de “cá para lá” (SORIANO, 2015), ou seja, ainda são os artistas que têm levado para as escolas as suas produções, sendo ainda lento o processo das escolas dialogarem ou buscarem seus trabalhos. Mas todos concordam que a lei tem a importância de possibilitar a justificativa para a criação de espetáculos cujo público alvo é os estudantes, ou de possibilitar a construção de um currículo que reconheça a contribuição dos artistas descendentes de africanos:

Há quantos anos a gente vem tentando colocar dentro dos currículos escolares, o estudo sobre nós, né? Africanos e descendentes de africanos, né? [...] A contribuição real dos africanos por esse país, né?... A construção desse país, enquanto nação, é devida ao africano sequestrado e trazido para cá, e seus descendentes, né? E... a gente não tem essa noção. Essa dignidade não está ainda dentro dos currículos escolares. Então, se a gente precisa de uma legislação que garanta isso, a lei 10.639 vem pra isso (LOPES, 2015).

A partir das pontes conceituais elaboradas, faz-se necessário propor uma visão para a forma e conteúdo dos Livros Didáticos de Arte para a educação básica no que concerne ao ensino de teatro e, mais especificamente, o Teatro Negro. Os artistas entrevistados, ao

serem questionados sobre esses conteúdos, apontaram a necessidade de que se reconheça o trabalho artístico dos grupos e também questões ligadas à identidade, representatividade e invisibilidade. Em relação à identidade, foi dito, por exemplo, que “nós, pessoas negras, precisamos nos entender como pessoas negras” (LOPES, 2015). Reconhecer o seu próprio pertencimento étnico-racial há muito tempo é uma reivindicação do movimento negro no desejo de que a identidade negra seja valorizada, primeiramente, pelas próprias pessoas negras (PIZA; ROSEMBERG, 1999).

Ainda sobre a questão da identidade, foi dito que “elas são essenciais na formação do ser, do cidadão, da concepção de vida que ele vai ter. O pensar dele, as ações dele no futuro, vão ser importantes pra gente construir um mundo onde a diversidade de fato seja respeitada” (CATENDÊ, 2015). A diversidade apontada por Catendê (2015) dialoga também com a necessidade de representatividade, quando ele aponta que “a gente quer nosso espaço enquanto cidadão de direitos” (CATENDÊ, 2015). Pensando nas dimensões ontológicas colocadas por Mello (2015), a fala de Catendê (2015) sinaliza a necessidade de compreender o corpo negro também como um corpo que tem a primeira dimensão ampliada, que pode alcançar certo distanciamento ao sugerir a necessidade do reconhecimento de que existe “outro” nesse caso, o primeiro corpo seria o branco e, na relação com os negros, admitir, respeitar e valorizar a existência desse outro corpo. Ainda sobre a noção de identidade, Soriano afirma que para que os estudantes da educação básica conheçam o Teatro Negro é necessário “saber o que é ancestralidade, memória e identidade, pra respeitar seu povo... pra achar é... ver a beleza do povo e aí entender que tipo de teatro é esse” (SORIANO, 2015). Ainda sobre a representação, sobre a necessidade de se ver e se reconhecer o artista negro em cena, surgem falas como: “Eu preciso conhecer, para respeitar” (LOPES, 2015).

Em relação à invisibilidade e de como seria possível o conteúdo sobre Teatro Negro estar nos currículos escolares, foi citado, por exemplo, o racismo estrutural, existente na sociedade brasileira: “esse racismo estrutural, que faz com que a gente não consiga, muitas vezes, se ver na... na nossa integralidade, né? E... e aí, a gente fica muito fragmentado” (LOPES, 2015). A fragmentação sugerida por Lopes é justamente parte da invisibilidade que nega a existência da pessoa negra, que nega a existência e a qualidade de uma arte feita por negros.

Segundo Sobral, para que os alunos conheçam o Teatro Negro e tenham uma real experiência nesse sentido, são necessárias três ações: que eles recebam informações do ponto de vista histórico; que eles participem de oficinas práticas, visto que o teatro não pode ser compreendido somente de forma teórica; e que tenham acesso ao material audiovisual com

registro do trabalho dos grupos que fazem Teatro Negro. A artista também elenca alguns assuntos que deveriam ser trabalhados com esses alunos ao propor um Teatro Negro em sala de aula: a identidade das mulheres e das meninas negras ao se trabalhar com o cabelo crespo e as práticas de uma política genocida que ainda mata jovens negros do sexo masculino. Segundo ela, essas questões precisariam ser tratadas em sala de aula por meio do Teatro Negro, pois “tudo isso a gente pode trazer à discussão a partir da dramaturgia que o Teatro Negro... contempla” (SOBRAL, 2015).

Os assuntos citados pelos artistas entrevistados dialogam com as diretrizes educacionais que regulam a educação básica. A LDB, no seu artigo 32, informa que o ensino fundamental

[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996a).

Pensando no inciso segundo e em diálogo com o presente trabalho, seria importante inserir algumas compreensões acerca do Teatro Negro que dialogasse com a situação política e social à qual os negros estiveram submetidos na sociedade brasileira. Levando-se em consideração que o Livro Didático de Arte para o ensino fundamental foi proposto a partir do 4º e 5º anos (crianças a partir de 9 e 10 anos, aproximadamente) são possíveis algumas inserções que comecem a despertar nesses alunos a consciência político-social em diálogo com os conhecimentos artísticos. Seria possível apresentar os grupos teatrais que fazem Teatro Negro e a estética com a qual trabalham, pois, nessa fase, os alunos têm condições de trabalhar principalmente com o conceito de invisibilidade, combatendo essa ideia a partir do reconhecimento das diferenças culturais entre a contribuição dos africanos em diálogo com a contribuição de outros povos, principalmente europeus e indígenas.

Verificando o inciso III do Art 32, que propõe a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, seria possível estabelecer um diálogo com o Parecer CNE/CP 03/04 (BRASIL, 2004), que institui a necessidade de se desenvolver com os estudantes uma formação que contribua para uma melhor compreensão da diversidade cultural brasileira valorizando a contribuição do grupo racial negro. Para se alcançar essa formação, ao

se trabalhar com alunos dos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano (crianças de 11 a 14 anos, aproximadamente), seria interessante iniciar os estudos sobre o conceito de identidade. Reconhecendo as diversas possibilidades de coletivos, as múltiplas identidades que uma mesma pessoa possui, os alunos já poderiam compreender o conceito de identidade no Teatro Negro. Dessa forma, além de conhecer os grupos, seria possível conhecer outras possibilidades desse “nós negros”, além das matrizes africanas, as diversas matrizes culturais construídas no Brasil a partir da diáspora. Grupos de Teatro Negro que trabalhem com esse viés poderiam ter seus trabalhos explicitados.

Sobre a formação no ensino médio, a LDB informa que ele terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996a).

Tendo o desenvolvimento do pensamento crítico como uma das finalidades do ensino médio, esse nível de ensino é um bom momento para se trabalhar com o conceito de representação. Trabalhar-se-ia, portanto, o Teatro Negro, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, mas seria possível elaborar um pensamento mais complexo, inserindo as divergências possíveis no fazer teatral: a possibilidade de ser artista negro e não ter o objetivo de fazer Teatro Negro. Nesse contexto, afastando-se um pouco do Teatro Negro, seria possível apresentar trabalhos cênicos que tivessem artistas negros atuando de forma protagonista, mas sem os objetivos de trabalhar o combate à invisibilidade e a identidade negra. Dessa forma, a noção de corporeidade, as questões que envolvem a corporeidade negra como um corpo que, na sociedade brasileira, vive ameaçado (MELLO, 2015), um corpo que traz diferenças fenotípicas que precisam ser vistas, compreendidas e ressignificadas seriam também parte das compreensões que poderiam ser trabalhadas no ensino médio.

O ensino/aprendizagem de Arte na educação básica pode ser um bom momento para vivenciar a criação teatral e para conhecer o Teatro Negro em toda a sua especificidade, no que o singulariza em relação aos outros modos de fazer teatro, mas reconhecendo na

riqueza desse modo, formas tão complexas quanto em todos os outros. Reconhecer, já na educação básica, que o Teatro Negro é uma forma de expressão artística que envolve política, que precisa de espaço, e que os artistas têm lutado para isso. Reconhecer que a corporeidade que envolve o fazer teatral negro é uma corporeidade que o torna singular, enquanto corpo que pode e deve ser representado nos palcos por ele mesmo, e plural, enquanto um corpo que pode assumir diversos personagens, formas e identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de que o Teatro Negro esteja representado nos conteúdos curriculares da educação básica motivou a minha pesquisa no mestrado profissionalizante em Artes e levou à construção do percurso que ora finalizo. Fazer as considerações finais de uma dissertação de mestrado é um exercício de síntese que congrega dois fatores: o primeiro é a tentativa de fechar um ciclo acadêmico, de apontar os avanços construídos pela pesquisa e inseridos no texto dissertativo. O segundo é admitir as lacunas e assumir que a pesquisa não se encerra, e sim se interrompe pelas determinações do tempo e espaço, pela necessidade de fechar o ciclo com os ganhos, mas com a certeza de que muito ainda há para se construir.

Reconhecer a educação e a cultura como forças motrizes da transformação da sociedade brasileira foi um dos motes que os movimentos negros no Brasil utilizaram para propor modificações na estrutura social do país. País esse que, ainda hoje, além de negar a existência da diversidade étnico-racial da população ainda promove situações reais de extermínio da cultura e da própria população negra.

O Teatro Negro foi percebido como uma das possíveis instâncias do Movimento Negro, uma forma de fazer teatro que, além de propor a arte, propõe a luta por espaço e visibilidade. Compreendo que fazer Teatro Negro é um ato artístico-político que lida com a corporeidade negra e dela se apropria também em sentido estético. Reconheço nesse Teatro Negro características da encenação que se faz com ancestralidade e modernidade, que busca uma identidade negra, permitindo aos negros serem singulares nas especificidades que os identifica, e plurais em suas ilimitadas possibilidades de atuação cênica. Nesse sentido, o *Teatro Experimental do Negro* e a *Companhia Negra de Revistas* são grupos artísticos que mostram momentos diversos do teatro e dos negros nos palcos da sociedade brasileira.

Um desejo que se manifestou ao longo da pesquisa foi de que nos livros de Arte não estivesse representado somente o Teatro Negro, e sim artistas cênicos negros e negras que, independentemente de terem seu fazer teatral associado ao modo Teatro Negro, pudessem possibilitar a assimilação dos estudantes da educação básica da diversidade que o negro pode assumir em cena: tanto se posicionando corporal e politicamente como fazedor de Teatro Negro, quanto fazendo do seu corpo em cena um ato político de representatividade.

A análise dos editais do PNLD 2015, 2016, 2017 e 2018, bem como dos Livros Didáticos de Arte aprovados no PNLD 2015 e no PNLD 2016 permitiram-me perceber alguns impactos da lei n. 10.639, de 2003, na educação básica. Se em pesquisas anteriores os

estereótipos e as representações do negro de forma racista eram comuns nos Livros Didáticos, hoje, obras que contenham alguns desses elementos são reprovadas no PNLD e não podem compor o Guia do Livro Didático. Esse ponto já configura uma transformação da forma de tratamento dos negros e mais especificamente da arte e cultura negra no material.

Um dos pontos relevantes e positivos percebidos na pesquisa foi o avanço na qualidade do tratamento dado ao Teatro Negro nos Livros Didáticos de Arte do PNLD 2016 em relação ao PNLD 2015. Sabendo que os avanços não se dão por acaso, suponho que eles ocorreram graças às críticas da avaliação pedagógica ao escrever o Guia do Livro Didático e no retorno dado às editoras que não tiveram seus livros aprovados no primeiro edital.

Apesar do avanço percebido ao se ter um Livro Didático de Arte voltado para a educação básica, somente ele não garante que os conteúdos sejam lecionados. Outra pesquisa necessária para uma compreensão sobre o ensino de Teatro Negro na educação básica poderia, por exemplo, verificar como os professores estão fazendo apropriação dos conteúdos disponibilizados no Livro Didático em sala de aula. Outro ponto que poderia ser investigado é a respeito da formação e do pertencimento étnico-racial dos autores dos Livros Didáticos. Uma vez que foi percebido que os Livros Didáticos de Arte que traziam a fala dos próprios artistas possuíam um discurso mais engajado, e eles se identificavam como negros, seria possível, por exemplo, pensar numa pesquisa que investigando a identidade racial dos autores tentasse propor um cruzamento entre os conteúdos presentes no livro e essa identidade: existem autores de Livros Didáticos negros? Quando os autores são negros, será que tornam os artistas negros mais visíveis?

As entrevistas com os artistas negros de cada região permitiram ter um panorama em relação à produção de Teatro Negro no Brasil. Percebi que, apesar das diferenças relacionadas à presença de maior ou menor quantidade de negros nas regiões, o discurso da invisibilidade, da limitação em relação a apoio e as semelhanças em relação à necessidade de militância são perceptíveis em todos os grupos pesquisados. As diferenças observadas no discurso dos artistas são mais ligadas a questões de definição do que seria o Teatro Negro e acaba por revelar a complexidade e as inúmeras possibilidades do que pode ser chamado de Teatro Negro.

Portanto, o que percebo é que os conteúdos referentes ao Teatro Negro no ensino de teatro na educação básica pode se relacionar principalmente com a corporeidade desse corpo negro que ainda é visto com estranhamento, mas que estando em cena assume um caráter estético, que se difere do branco-ocidental, e político, por ir contra uma pretensa universalidade que, a princípio, o corpo branco permitiria. Nesse viés, a partir da premissa da

invisibilidade em diálogo com as noções de identidade e representatividade, proponho modos como os conteúdos do Teatro Negro possam ser contemplados na educação básica.

E assim pretendo encerrar minha dissertação. Com a satisfação pessoal de ter reencontrado artistas/amigos/militantes no IV Fórum Nacional de Performance Negra e a satisfação como pesquisadora de ter encontrado caminhos possíveis para se pensar o Teatro Negro na educação básica. Em ambos os casos encerro a dissertação com a certeza de que tanto no sentido da militância e da produção artística negra quanto em relação à efetividade de um processo de ensino/aprendizagem de teatro que contemple a produção artística negra de forma eficaz ainda há um longo caminho pela frente.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos Antônio. Aspectos dos rituais religiosos no teatro negro brasileiro contemporâneo. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. 5. 2010. *Anais...* Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/etnocenologia/Marcos%20Ant%F4nio%20Alexandre%20-%20Aspectos%20dos%20rituais%20religiosos%20no%20teatro%20negro%20brasileiro%20contempor%20neo.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

_____. Marcas da Violência: vozes insurgentes no Teatro Negro Brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 123-147, jan/jun.2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Galanga, Chico Rei: encruzilhadas do rito, memória e religiosidade. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. 7. 2012, Porto Alegre. *Anais...* 2012a. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/completos/etnocenologia/Marcos_Antonio_Alexandre_-_Galanga__Chico_Rei_-_encruzilhadas_do_rito__mem__ria_e_religiosidade.pdf> Acesso em: 22 jun. 2015.

ANJOS, Rafael Sanzio de Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BACELAR, Jeferson. A história da Companhia Negra de Revistas (1926-1927). *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 50, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012007000100012>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BARROS, Orlando de. *Corações de Chocolate*. A história da Companhia Negra de Revistas (1926-27). Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005. 324p.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *GTI População Negra*. Brasília: Publicado pelo Ministério da Justiça/Secretaria dos Direitos Humanos, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer n. 003/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. FAEB, Federação de Arte Educadores do Brasil. Parecer CNE/CEB n: 22, de 2005. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Decreto 7.084. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 27 de jan. de 2010. (Edição Extra). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 12 de abr. de 2016.

_____. Ministério da Educação. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Histórico*. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 05 de Set. de 2015.

_____. Ministérios da Educação. *Ensino superior: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio na escola pública*. 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, n. 9029, de 13 de abril de 1995, n. 7.347, de 24 de julho de 1985 e n. 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, de 06 de

novembro de 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8136.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Edital de convocação 01/2013*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. 2013b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Arte*. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Edital de convocação 02/2014*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016. 2014a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Arte*. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Presidência da República. Situação da população negra no Brasil. 2015a. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/imprensa/noticia/materias/banco-de-dados-mostra-situacao-da-populacao-negra-do-brasil/>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Edital de convocação 02/2015*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017. 2015b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Edital de convocação 04/2015*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. 2015c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [Informação], 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Pronatec. 2016a. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. Ministério da Cultura. Ministério da Educação. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o §6 do artigo 26 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. *Diário Oficial da União*, 03 de maio de 2016b. Disponível : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

CAMELO, Gerson Vieira. *Four black revolutionary plays: Amiri Baraka e a construção de uma dramaturgia revolucionária negra*. 241fl. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-16022011-101923/en.php>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: SANTOS, Sales Augusto dos; BRAGA, Maria Lucia Santana; MAGALHAES, Ana Flavia Pinto; LISBOA, Andreia. (Orgs.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*, v. 3. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 11-18.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SANTOS, Sales Augusto dos; BRAGA, Maria Lucia Santana; MAGALHAES, Ana Flavia Pinto; LISBOA, Andreia. (Orgs.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*, v. 3. Brasília: MEC/SECAD, 2005a. p. 65-104.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549- 566, set./dez. de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 05 de Set. de 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 9, p. 517-534, set./dez. de 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>>. Acesso em: 06 de Jun. de 2016

_____. Os clubes e bailes blacks de São Paulo no pós-abolição: notas de pesquisa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH. 25. Fortaleza, 2009. *Anais...* Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1375.pdf>> . Acesso em: 06 jun. 2016

DOUXAMI, C. Teatro Negro: a realidade de um sonho sem Sono. In: *Afro-Ásia*, Bahia, 25-26, pp.313-363. 2001.

FAUSTINO, Oswaldo. Negros, artes e políticas públicas: o que dizem os ventos? *Legítima Defesa - Uma revista de Teatro Negro*, São Paulo, ano 1, n. 1, jul-dez de 2014.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBANÊO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio; FERRARI, Pascoal Fernando. *Por toda parte*. São Paulo: FTD, 2014.

FERRARI, Solange Solange dos Santos Utuari; LUIZ, Simone; FERRARI, Pascoal Fernando. *Porta aberta: arte*. São Paulo: FTD, 2014. (Coleção porta aberta)

FLÁVIO, Ângelo. Abdias Nascimento: uma utopia possível. *Repertório*, Salvador, n. 17, p.190-194, 2011.2. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5740/4146>> . Acesso em: 10 maio 2015.

FRENDIA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo Luis Barbosa. *Arte em interação*. São Paulo: IBEP, 2013.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. A cor da cultura. *Conheça o projeto*. 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECADI, 2005. (Coleção Educação para Todos)

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.) *Ações afirmativas: Políticas Públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Tiago de Melo. Negros contando (e fazendo) sua história: alguns significados da trajetória da Companhia Negra de Revistas (1926). *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, n. 1, p. 53-83, 2001.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, set-dez de 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. *Projeto presente arte*. 4º e 5º anos: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Moderna, 2014.

JACCOUD, Luciana de Barros. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção Governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

JACCOUD, Luciana. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008). In: JACCOUD, Luciana (Org.) *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009. p. 19-92.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?* 271fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

LIMA, Evani Tavares. *Um olhar sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum*. 2010. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000778472>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Fórum Nacional de Performance Negra: o novo movimento do teatro negro no Brasil. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. 6. 2010a. *Anais...* Disponível em: <<http://portalabrace.org/vicongresso/estudosperformance/Evani%20Lima%20-%20Forum%20Nacional%20de%20Performance%20Negra.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Teatro negro, existência por resistência: problemáticas de um teatro brasileiro. *Repertório*, Salvador, n. 17, p. 82-88, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5665/1/5729-15715-1-PB%5B1%5D.pdf>> Acesso em: 30 de Jun. de 2015.

_____. Reflexões acerca da inserção de conteúdos matriciais negros no ensino e formação de teatro. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. 7. Porto Alegre. 2012. *Anais...* Disponível em:

<<http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/etnocenologia/Evani%20Lima%20-%20Reflexoes%20acerca%20da%20insercao%20de%20conteudos%20matriciais%20negros%20no%20ensino%20e%20formacao%20de%20teatro.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

MENDES, Miriam Garcia. *A personagem negra no teatro brasileiro, entre 1838 e 1888*. São Paulo: Ática, 1982.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. In: SOUZA, Oliveira (Org). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p.209-224, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2015.

NEPONUCENO, Nirlene. *Testemunhos de Poéticas Negras: De Chocolat e a Companhia Negra de Revistas no Rio de Janeiro*. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3072>. Acesso em: 10 ago. 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, Adolfo Neves de. A invisibilidade imposta e a estratégia da invisibilização entre negros e índios uma comparação. In: CONGRESSO AFRO BRASILEIRO, 5. Salvador, 1997. Disponível em:

<<http://www.periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/9912>> Acesso em: 03 maio 2016

OLIVEIRA, Tania Antunes de. O Ensino de Arte na Legislação brasileira: lutas, conquistas, concepções e nomenclaturas. In: MACHADO, Ana M. N. (Org.) *Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar!* Conhecimentos e reconhecimento de egressos do stricto-sensu e transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à Educação Superior no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>. Acesso em: 01 de out. de 2015.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 86, p.25-38, ago. 1993.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*, São Paulo, n. 40, p. 122-137, 1999.

POUGY, Eliana. *Ápis: arte*, 4º e 5º ano. São Paulo: Ática, 2014.

REIS, William. Ensino de Arte: um componente curricular obrigatório na educação básica. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 14, n. 2, p. 64-83, jul.-dez. 2003. Disponível em: <[http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%205\(18\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%205(18).pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. Experiência de improvisação em dança. *Pós*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 162 - 172, nov. 2015.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. 125fl. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

ROSA, D. R. A. *Teatro Experimental do Negro: estratégia e ação*. 2007, 174fl. Dissertação (Mestrado em Sociologia). – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo, Perspectiva, 1985.

ROSSI, Luiz Gustavo Freitas. Epiderme em Cena: raça, nação e teatro negro no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 427-434, jan-jun de 2007.

ROTA JUNIOR, César. *Educação e mobilidade social: Um estudo sobre a legislação educacional brasileira*. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 38, p. 149-166, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/11.CesarRotaJunior.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2015.

SANTANA, Jair. *A lei 10.639/2003 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/23756/Jair_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 out. 2015.

SANTOS, Hélio. Políticas públicas para a população negra no Brasil. *Observatório da Cidadania*. Ibase, Rio de Janeiro, n. 3, 1999.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A história do negro no teatro brasileiro*. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SANTOS, Sales Augusto dos; BRAGA, Maria Lucia Santana; MAGALHAES, Ana Flavia Pinto; LISBOA, Andreia. (Orgs.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. v. 3.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e estado*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, P. V. B.; TRIGO, R. A. E.; MARCAL, J. A. Movimentos negros e Direitos Humanos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559- 581, maio/ago. 2013.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: SANTOS, Sales Augusto dos; BRAGA, Maria Lucia Santana; MAGALHAES, Ana Flavia Pinto; LISBOA, Andreia. (Orgs.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. v. 3.

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n. 2, p. 185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Reflexões sobre ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014.

APENDICE

APENDICE I – Roteiro da entrevista semiestruturada

Qual o histórico do grupo?

O que é (foi) o Fórum de Performance Negra?

Para você, o que é o Teatro Negro?

Qual a importância de classificar o seu fazer teatral como Teatro Negro?

O que caracteriza, para você, o Teatro Negro feito em seu grupo?

O que existe em comum entre os grupos de Teatro Negro que se reuniram no Fórum Nacional de Performance Negra?

A promulgação da Lei 10.639/2003 teve alguma relevância para o desenvolvimento do seu trabalho artístico?

O que você considera ser importante que alunos do Ensino Médio compreendam do Teatro Negro e do seu trabalho para uma real compreensão do seu trabalho artístico?

ANEXOS⁸⁵

ANEXO A- Material sobre os grupos entrevistados

Região Nordeste – Bando de Teatro Olodum

HISTÓRICO

Nascido em uma cidade na qual a raça negra ocupa cerca de 80% de sua população, o elenco baiano do *Bando de Teatro Olodum* tem como proposta uma linguagem cênica contemporânea, comprometida com um teatro engajado. Suas peças mesclam humor e discussão racial, leveza e ironia, diversão e militância. Além da palavra, os atores utilizam a dança e a música. O *Bando* tem seu teatro enriquecido pela experiência dos diretores Márcio Meirelles e Chica Carelli, do coreógrafo Zebrinha e do diretor musical Jarbas Bittencourt, que dão base estética à linguagem do Grupo formado atualmente por 19 artistas negros. Em maio de 2000, o *Bando* teve seu trabalho reconhecido pelo Itamaraty, através do Ministério da Cultura, que escolheu o espetáculo *Cabaré da Rrrrrraça* para ser apresentado diante de uma plateia formada por embaixadores e membros do corpo diplomático de 16 países africanos. O convite aconteceu por ser a companhia baiana – hoje com vinte e cinco anos de atuação nos palcos – uma autêntica representante a abordar, de forma contundente, o racismo no Brasil. Em 1990, na sua peça inaugural *Essa é a nossa praia*, abordou temas como o militante negro engajado na luta contra a discriminação, a ideologia do embranquecimento, o tráfico de drogas e a violência policial. *Onovomundo*, segundo espetáculo do *Bando*, o grupo buscou uma aproximação maior com o Candomblé. Em *Ó pai, ó!* retomou o ambiente plural do Pelourinho, a montagem abordou o trágico tema do extermínio de menores, denunciando a exclusão social. Em 2006, para celebrar os 16 anos de teatro negro e popular, o comprova a sua íntima sintonia com os temas universais. O texto escolhido foi *Sonho de Uma Noite de Verão*, tradução de Bárbara Heliadora, a mais respeitada pesquisadora de Shakespeare do Brasil. Em 2007 criou o infantil, *Áfricas*, que aborda o universo mítico africano em uma tentativa de suprir a escassez de referenciais africanos no imaginário infantil.

O *Bando de Teatro Olodum* vem participando de diversos eventos representativos das artes cênicas no Brasil e no exterior. Com o espetáculo *Xirê/Erê pra toda a vida*, foi a

⁸⁵ Todas as informações e imagens utilizadas aqui compõem o acervo dos respectivos grupos e foram cedidas pelos representantes entrevistados.

Londres, onde fez seis apresentações como parte do LIFT, London International Festival of Theatre.

Representou o Brasil na Estação da Cena Lusófona realizado em Coimbra. A convite do Ministério da Cultura de Angola, o *Bando* levou o seu maior sucesso, *Cabaré da Rrrrrraça*, para o solo africano, em comemoração à Semana do Teatro. Realizando o intercâmbio e promovendo oficinas e debates, focando na experiência de trabalho do Grupo.

Em 2006, o *Bando* é agraciado com o projeto promovido pelo Ministério da Cultura intitulado Copa da Cultura com o objetivo de levar ainda no ano da Copa, artistas brasileiros para a terra alemã no Festpiele in Ludwigshafen. A peça escolhida para esse projeto foi *Sonho de uma Noite de Verão* de William Shakespeare. Uma remontagem dessa vez apenas com o *Bando* e cinco atores convidados em cena, contribuindo com esse espetáculo para afirmação e difusão da diversidade brasileira no exterior. No Brasil, o Grupo participou de diversos eventos, como, por exemplo, no Festival de Inverno de Belo Horizonte e no Festival de Arte Negra, também na capital mineira. Marcou presença no Carlton Dance Festival (Rio e São Paulo).

Em 2003, participou do evento Arte da África-Teatro no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, com o espetáculo *Cabaré da RRRRRRaça*.

Participou, também, em São Paulo, da Mostra Latino-Americano de Teatro de Grupo, realizada pela Cooperativa Paulista de Teatro, através da apresentação do espetáculo *Cabaré da Rrrrrraça* e da realização de um Workshop sobre o seu método de trabalho, trocando experiências estéticas com grupos da Venezuela, Colômbia, Argentina, Chile, Sergipe, Minas Gerais, Rio Grande do Sul entre outros.

Participou também do Projeto de Circulação da Caixa, organizado pelo Centro Cultural da Caixa Econômica Federal, apresentando em Brasília, na Semana da Consciência Negra, os espetáculos *Cabaré da Rrrrrraça* e *Sonho de uma Noite de Verão*.

O *Bando* encerrou a turnê no evento intitulado *25 Dias de Ativismo* em Vitória do Espírito Santo com *Cabaré da Rrrrrraça*.

Ainda em 2006, o *Bando*, junto com a *Cia dos Comuns* do Rio de Janeiro, realiza em Salvador o *II Fórum de Performance Negra*, visando ampliar os debates na busca de estratégias que potencializem as ações de vários grupos brasileiros que, em sua diversidade refletem as inúmeras expressões das artes cênicas, focados nos rizomas da afro-descendência.

Em 2010 estreou *Bença*, que fala sobre o tempo, sobre os mais velhos, sobre ancestralidade, experiência cênica onde caminham juntas tradição e novas tecnologias e foi vencedor do Prêmio Braskem na categoria especial, como melhor coreografia.

Em 2012, partiu para uma experiência inédita na sua trajetória com o coreógrafo de Butô Tadashi Endo, construindo o espetáculo *Dô*, que trata da transformação da história individual, da identidade, em energia e num diálogo entre a contenção da arte japonesa e a explosão de energia afro-baiana.

CINEMA

O *Bando* vem ampliando as suas atividades através da experimentação com outras linguagens artísticas como, por exemplo, o cinema.

Em 2006, a cineasta Monique Gardemberg transformou em filme a peça que faz parte da trilogia sobre o Pelô, *Ó pai ó!* O elenco do filme contou com os próprios atores do *Bando* incluindo Lázaro Ramos (que teve seu berço artístico no grupo) e convidados como Stênio Garcia, Wagner Moura e Dira Paes. O elenco do *Bando* já havia trabalhado com a diretora no filme *Jenipapo*, de 1994.

A convite do cineasta Póla Ribeiro, o *Bando* participou, mais uma vez, de um longa metragem intitulado *Jardim das Folhas Sagradas*.

Objetivando registrar o processo criativo do fazer teatral do grupo, bem como a sua trajetória artística, o *Bando* lançou o livro *O Teatro do Bando: Negro, Baiano e Popular*, integrando as comemorações da Semana da Consciência Negra, realizada pela Fundação Palmares, em Brasília, onde também apresentou *Cabaré da RRRRRaça*.

TELEVISÃO

Com 25 anos de trajetória, o *Bando de Teatro Olodum* sempre aceitou novos desafios. Em 2007 partiu para uma investida ainda mais ousada: transformar uma das peças do repertório do Grupo em seriado a ser exibido na TV Globo por dois anos consecutivos (2007/2008). A montagem *Ó Pai Ó!* apresentada pelo *Bando* em 1992 se transformou em uma série que trouxe o elenco do *Bando*, incluindo Lázaro Ramos, interpretando personagens típicos do Centro Histórico de Salvador. O convite partiu do diretor de núcleo da TV Globo Guel Arraes, após assistir a versão para o cinema da mesma peça, dirigida pela cineasta Monique Gardemberg.

Além das constantes invenções artísticas, o *Bando* promove, sistematicamente, oficinas para grupos e jovens que aspiram a mostrar sua visão de mundo através do teatro. E alguns participantes são convidados a integrar o grupo, como estagiários, fazendo parte do elenco de algumas montagens.



Fotos do espetáculo *Cabaré da RRRRaça* (acervo do grupo)

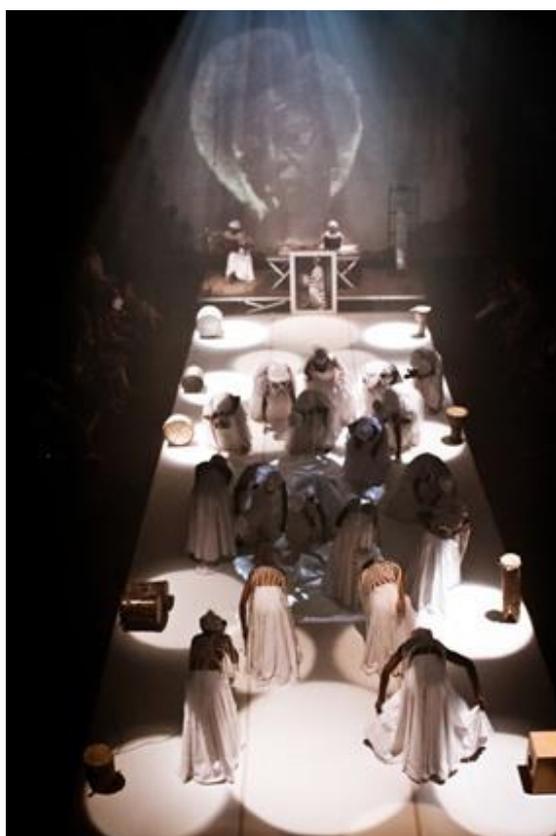


Foto do Espetáculo *Bença* (acervo do grupo)



Foto do espetáculo *Áfricas* (acervo do grupo)

Região Norte – Bambaré Arte e Cultura Negra/ AFAIA

BAMBARE – Arte e Cultura Negra, que significa “muitas vozes” na Língua Yorubá, foi fundado em 25 de Junho de 1985, por um grupo de militantes do movimento negro com o objetivo de trabalhar através do teatro, dança e músicas as questões que envolvem a população negra de forma geral. Somos o primeiro grupo de teatro formados essencialmente por negro no Estado do Pará e apesar das barreiras que tivemos que superar, resistimos até hoje e as sementes que plantamos continuam a florescer.

FACE NEGRA FACE, o nosso primeiro espetáculo escrito por Edson Catende, Ana de Olinda e outros colaboradores, retratava a história de forma didática, do modelo de vida em terras africanas, o processo da escravidão, até os dias atuais. Enfocando o Racismo, a luta por liberdade. Roteiro de Edson Catende e Direção de Amilton Sá Barreto. Mais de 200 apresentações realizadas em municípios, Centros Comunitários, Teatros, ruas e praças do Estado do Pará. (1985 – 1988)

NEGRITUDE, espetáculo de afro poesia, escrito e dirigido por Edson Catendê. Descrevia a importância da participação, elaboração e o papel fundamental exercido pelas mulheres na cosmovisão africana como ser estruturante e estruturador dos sistemas. (1988 – 1990)

EMI – A concepção Yorubana do Universo, de Edson Catendê, dirigida por Walter Machado. Espetáculo denso, o grupo mostra a sua maturidade e é reconhecido pelo povo de teatro da cidade. Estreou no Teatro Margarida Schiwasapa do Centur. Sucesso de público e bilheteria (1992 – 1996). A remontagem deste espetáculo em 2010 foi possibilitada graças ao Edital Nacional promovido pela CADON/FCP/MINC. Foi o Vencedor do I PRÊMIO NACIONAL DE EXPRESSÃO CULTURAL AFRO BRASILEIRA, da região Norte.

O grupo continua o seu trabalho, através de varias performances como *EBANO*, *FLUXO E REFLUXO*, *NEGRICE*, *NEGRUMES* dentre outros.

ÍYÁ YÓNÚ MULHERES PROPAGADORAS DE AXÉ, espetáculo de teatro escrito e roteirizado por Edson Catendê e Ruben Aragão, mostra o dia a dia das mulheres de Axé (Iyaloricas, Mametos, Gaiaku) e o seu papel na preservação da família de axé – maio/junho/julho de 2010 (Performances nas casas de Axé).

O GRIOT E OS ESPIRITOS DA TERRA - DA ERA CANDIDA AOS DIAS ATUAIS, vencedor do II PRÊMIO NACIONAL DE EXPRESSÃO CULTURAL AFRO

BRASILEIRA, da região Norte, promovido peça CADON/FCP/MINC, escrito e dirigido por Edson Catendê. A dramaturgia é pautada por uma linguagem metafórica, ora poética, ora racional, que nos remete à historicidade africana, da idade antiga aos dias atuais, dispostas em 03 atos sempre a explorar o binômio tempo-espço na relação homem-movimento.

FACE NEGRA FACE – A HISTORIA QUE NÃO FOI CONTADA, Vencedor do III Prêmio Nacional de Expressões Culturais Afro Brasileira, promovido pela CADON / FCP / MINC, com o patrocínio da PETROBRAS S.A. Espetáculo teatral em releitura encenado pelo Grupo Bambarê - Arte e Cultura Negra, da Associação dos Filhos e Amigos do Ile Iya Omi Ase Ofá Kare - AFAIA, concepção e montagem de Edson Catendê, a contradição da escravidão e vida na trajetória histórica dos africanos e seus descendentes no Brasil, em quatro atos. Um resgate da verdadeira memória coletiva com o protagonismo negro, pois são inumeráveis os registros sempre negados de enfrentamento do povo negro à exploração e ao genocídio.

Enquanto ensaia o novo espetáculo *NEGRUMES NEGRICES* o *Bambare* continua apresentando *FACE NEGRA FACE* em espaços alternativos da cidade. Em Julho começa apresentação nos espaços de Terreiros e em agosto nas Escolas da zona periférica de Belém.



Foto: Rose Mosquera

Foto do espetáculo *Face negra face – a história que não foi contada* (acervo do grupo)



Foto: Rose Mosquera

Foto do espetáculo *Face negra face – a história que não foi contada* (acervo do grupo)

Região Centro Oeste – Cia de Arte Negra Cabeça Feita

A *Cia de teatro negro Cabeça Feita* foi criada em 1999 por Cristiane Sobral, 1ª atriz negra graduada no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília e hoje conta com outros atores também formados ou em formação no mesmo departamento, além de artistas da cidade interessados na composição de uma teatralidade e de uma proposta estética alternativa diante da ainda escassa participação e inserção do artista negro no mercado de trabalho.

O grupo insiste na pesquisa e na ousadia do resgate e da produção de uma dramaturgia onde a personagem negra desloque-se da posição de objeto (normalmente propagada em nosso meio) para a posição de sujeito.

A companhia procura aumentar a visibilidade da população negra ainda ofuscada por um padrão eurocêntrico que não reflete a realidade multiétnica e fortalecer a identidade e a autoestima dos afro-descendentes de nosso país, o último a abolir formalmente o trabalho escravo, hoje possuidor do segundo contingente de população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. Ao reivindicar um novo lugar para o negro no teatro, procuramos apresentar alternativas para a inclusão afro-descendente em todas as esferas da sociedade, como produtora de conhecimentos, geradora de riquezas e formadora de opiniões. O teatro é um espelho.

As montagens são constituídas com base numa dramaturgia própria, assim como pela leitura e estudo de peças do Teatro Experimental do Negro, de outros autores negros, de textos da literatura negra e da dramaturgia “universal”.

Espetáculos

1. Esperando Zumbi - 2015
2. Recordar é Preciso. 2013.
3. Alisantes Anônimos. 2013.
4. Não vou mais lavar os pratos. 2012
5. Estátuas de Sal – 2006
6. Comédia do Absurdo – 2005
7. Petardo - Será que você aguenta? 2004
8. Ciclo de Leituras Dramáticas – Textos do PAS – 2002
9. Dra. Sida - Essa mulher vai fazer a sua cabeça. 2002
10. I e II Ciclo de Leituras Dramáticas – Autores Negros/ Dramaturgia negra - 2001
11. Uma Boneca no Lixo. 1998.

Uma Boneca no Lixo – um monólogo cênico-musical que discute o mito da democracia racial brasileira, premiado pelo GDF em 1999. Foi apresentado em Brasília, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. Este espetáculo comemorou os 10 anos da sua estréia em 2008.

Dra. Sida – uma comédia musical que discute a sexualidade em tempos de Aids e demais doenças sexualmente transmissíveis. Espetáculo patrocinado pelo Ministério da Saúde do Brasil já assistido por mais de sete mil pessoas.

Projeto Ciclo de Leitura Dramática – eventos gratuitos com leitura de peças do teatro negro nos principais teatros da cidade seguidos de debates com o público em geral e com alunos do Ensino Médio e Fundamental de Brasília e cidades do entorno.

Petardo – Será que você agüenta? – Uma estória de amor com protagonistas negros. Espetáculo apresentado em Maio de 2004 na cidade de Luanda/Angola, patrocinado pela Petrobrás e Odebrecht S.A que reinaugurou o Nacional Cine Teatro de Luanda.

Comédia do Absurdo – O espetáculo apresenta uma reflexão atual sobre as relações raciais no Brasil. De forma sensível, lúdica e direta, sugere alguns dos possíveis caminhos para a inclusão da negritude brasileira na vida pública do país, o resgate de sua auto-estima e o exercício pleno da cidadania.

Estátuas de Sal - é um espetáculo visualmente contundente e de conteúdo forte. Uma família dilacerada pela violência é construída passo a passo, em diálogos minimalistas e silêncios prolongados, numa performance que prima pelo cuidado gestual minimalista tendo como foco a criação de imagens e sensações de maneira simples, concreta e intensa. Foi construído durante uma Oficina do projeto 3 X 4, ministrada pelo Grupo Galpão (MG).

Não Vou Mais Lavar os Pratos – espetáculo cênico musical com textos poéticos e canções de Cristiane Sobral, publicados no livro com o mesmo nome, contemplado pelo FAC – DF (verba para a publicação).

Alisantes Anônimos – Peça de 50 minutos que aborda, por meio do humor e da música, os desafios da construção da identidade negra no Brasil. São quadros curtos, onde vários personagens, alinhavados pela história de Nina, a protagonista, vão revelando os seus paradoxos.

Recordar é Preciso – dramaturgia constituída com textos de Cristiane Sobral e Conceição Evaristo, poesia, teatro, música. Performance.

Esperando Zumbi – Monólogo. Uma mulher em conflitos de identidade e subjetividade espera Zumbi dos Palmares, o Zumbi de ontem, o de hoje, ela Zumbi.



Foto do espetáculo Petardo
(Acervo do grupo)



Foto do espetáculo Alisantes Anônimos
(Acervo do grupo)



Foto do espetáculo Estátuas de Sal (acervo do grupo)

Região Sudeste – Cia dos Comuns

A *Cia dos Comuns* foi criada em 2001, pelo ator e diretor Hilton Cobra, a partir da necessidade de se ampliar a presença de companhias de teatro negro contemporâneo, no cenário cultural brasileiro. Em julho, inicia suas atividades com um workshop *Oficinas paralelas*, dirigido para a formação de atrizes e atores negros, além da realização do seminário *A presença do negro no teatro brasileiro*. Nesse mesmo ano, estreia seu primeiro espetáculo *A roda do mundo*, que deu início à trilogia sobre ancestralidade e contemporaneidade que viria a se completar com os espetáculos *Candaces - A reconstrução do fogo* (2003) e *Bakulo - Os bem lembrados* (2005).

Ampliando suas atividades extra palco, cria, produz e realiza na cidade de Salvador, em parceria com o Bando de Teatro Olodum, as quatro edições (2005, 2006, 2009 e 2015) do *Fórum Nacional de Performance Negra*.

Em 2007, no Rio de Janeiro, realiza *Olonadé - O teatro da Comuns*, outro projeto que amplia as possibilidades de formação de artistas e técnicos negros nas artes cênicas.

WORKSHOP (2001) – O workshop *Oficinas Paralelas* foi criado para dar oportunidade e revelar o potencial dos atores e atrizes negros brasileiros, fornecendo, ao mesmo tempo, a base para formação do elenco e da equipe técnica da Cia dos Comuns.

SEMINÁRIO (2001) – O seminário *A Presença do negro no teatro brasileiro* objetivou contextualizar e solidificar as bases estéticas e culturais para a criação da Cia dos Comuns, dentro de uma perspectiva histórica e social.

I OFICINA COMUNS DE DANÇA AFRO (2006) – Ministrada pelo coreógrafo ZEBRINHA, um dos mais importantes e experientes profissionais do mundo da dança brasileira. Durante uma semana, 49 artistas do teatro e da dança mergulharam e experimentaram o que a de mais moderno na dança afro-brasileira.

OLONADÉ - O teatro da Comuns (2007) - OLONADÉ - A cena negra brasileira (2010|2011) – Criar meios para a produção de um teatro a partir da perspectiva das culturas de matriz africana e capacitar profissionais nas artes cênicas, tendo como ênfase o teatro negro brasileiro. Estes foram os motivos que levaram a *Comuns* a realizar o *OLONADÉ - O Teatro da Comuns* e o *OLONADÉ - A cena negra brasileira*, compostos de palestras, debates, oficinas, leituras dramatizadas, espetáculos de teatro e dança e mostra cinematográfica.

FÓRUM NACIONAL DE PERFORMANCE NEGRA (2005 | 2006 | 2009 | 2015) – A *Cia dos Comuns* realiza juntamente com o Bando de Teatro Olodum/BA, o *Fórum*

Nacional de Performance Negra, em Salvador/BA. O *Fórum*, em cada uma das quatro edições reuniu cerca de 200 pessoas entre artistas, representantes de grupos e companhias de teatro e dança negros, pesquisadores e acadêmicos com o objetivo de discutir os mecanismos de financiamentos capazes de dar conta da demanda da nossa produção artística. O evento é composto de Palestras, Mesas redondas, Debates, Oficinas, Grupos de trabalho e Espetáculos de dança, teatro e manifestação cultural de matriz africana.

ESPETÁCULOS

“A RODA DO MUNDO” (2001 | 2002)

Um espetáculo onde o jogo da capoeira é o fio condutor de histórias sobre a luta pela sobrevivência a partir das dificuldades da comunidade negra, dentro de uma estética onde o gesto, a dança e a música imprimem um significado especial à cena. Esperança, fé, corrupção, trabalho, marginalidade e o preconceito são alguns dos temas retratados nesta montagem, que reúne ainda recursos multimídia aliados às diversas formas de expressão de matriz africana tais como o samba, o hip hop e o blues.

Temporada na Fundação Progresso/RJ e no Teatro Carlos Gomes/RJ e no Teatro Vila Velha/SALVADOR-BA, atingindo um público de 12.500 espectadores.

“CANDACES - A RECONSTRUÇÃO DO FOGO” (2003 | 2004)

Candaces Shanakdakete, Amanirenas, Amanishakete, Amanitere eram rainhas e guerreiras negras que viveram antes da Era Cristã, detendo o poder no Império Méroe. A partir da reinvenção artístico-histórico destas personagens, o espetáculo retrata um painel de histórias protagonizadas por personagens absolutamente comuns. Mostra um retrato fiel da bravura cotidiana da mulher negra brasileira e do quanto é poderoso o ser feminino. É um mergulho no universo feminino, destacando a riqueza, os percalços e os avanços que marcam a trajetória das mulheres negras e as contribuições políticas, culturais e sociais até a nossa época.

Temporada nos Teatros Glaucio Gill e Carlos Gomes, seguindo em turnê para Salvador, no Teatro Vila Velha e Brasília, no Teatro Nacional/Sala Villa-Lobos. De volta ao Rio, fecha temporada no Theatro Municipal. O público atingido até o momento é de 18.000 espectadores.

Candaces ganhou o Prêmio Shell/2003 de Melhor Música, tendo sido indicado em mais 3 categorias: (Direção, Figurino e Categoria Especial/Coreografia). Foi também eleito pelos Jornais “O Globo” e “Jornal do Brasil” como um dos 10 melhores espetáculos de 2003.

“BAKULO - OS BEM LEMBRADOS” (2005 | 2006)

Evocando mitos passados e com uma narrativa fortemente baseada no pensamento do Professor Milton Santos e sua obra “Por uma outra globalização”, “BAKULO - Os bem lembrados” traz também aspectos da genialidade de Glauber Rocha na construção de um texto cuja força está na palavra e na discussão de temas como a ocupação dos territórios, exclusão social e políticas para negros, tudo dentro de uma contextualização inquietante, seca e direta sem metáforas e mais realista.

Com uma estética que valoriza a música executada ao vivo por um quinteto acústico; BAKULO flerta com a linguagem do cinema a partir da construção de cenas que são apresentadas como um roteiro cinematográfico.

“O espetáculo corre em quatro linhas que se cruzam e interagem entre si: o texto de Milton Santos; os personagens contemporâneos que falam através desse roteiro; os personagens ancestrais presentes ao longo da peça e a trilha musical harmonizando as situações retratadas no palco. Optamos por apresentar essas cenas de forma fragmentada, instigando o espectador a criar a sua própria edição” afirma Marcio Meirelles, diretor do espetáculo.

Temporadas no Rio de Janeiro, em 2005, nos Teatros Nelson Rodrigues e Teatro SESI. Para em turnê para Curitiba no Teatro Guairão, Brasília no Teatro Nacional / Sala Martins Pena, Belo Horizonte no Teatro SESIMINAS e Salvador no Teatro Vila Velha. Fecha a turnê no Theatro Municipal do Rio de Janeiro com uma apresentação para 2.350 espectadores.

“SILÊNCIO” (2007 | 2008)

Trata da loucura e dos silêncios contidos no corpo de uma pessoa que, durante toda a sua existência, sente que a qualquer momento poderá ser vítima do racismo, e transita no universo dos gritos emudecidos, calados e indizíveis à compreensão humana, subjugados em consequência do preconceito racial. As personagens expurgam seus silêncios e os vários silêncios do mundo. Os silêncios dos povos ainda oprimidos, ainda manipulados, ainda subjugados. Os silêncios e os gritos. Quantos gritos ainda não gritados, postos para fora, na vida de um escultora, de uma pintora e na vida de tantos homens e mulheres negras do nosso mundo? Silêncios de dor, gritos de felicidade; silêncios de paixão, gritos de prazer; silêncios poéticos, gritos sonoros... Muitos sons novos e milenares foram construídos em suas gargantas.

Temporada (nov/dez-2007) no Teatro Livre-Fundição Progresso, (mar-2008) no Teatro Gláucio Gill/ Rio de Janeiro, (out-2008) no Teatro Plínio Marcos/Brasília e Apolo/Recife e (nov-2008) nos Teatros Vila Velha/Salvador e Dona Canô/Santo Amaro, BA.



Foto do espetáculo *Silêncio* (acervo do grupo)



Foto do espetáculo *Candaces* (acervo do grupo)

Região Sul – Grupo Caixa Preta

TRAJETÓRIA

Um dos grupos mais emblemáticos da cena teatral gaúcha, o *Grupo Caixa-Preta* é formado por artistas negros, surgiu no cenário gaúcho em 2002, liderado pelo diretor Jessé Oliveira, tendo logo, se tornado um dos mais expressivos grupos de teatro do Rio Grande do Sul. Realizou os espetáculos: *TRANSEGUN*, de Cuti (2003), *HAMLET SINCRÉTICO* (2005), baseado na obra de William Shakespeare, o monólogo *MADRUGADA, ME PROTEJA* (2007), de Cuti, *ANTÍGONA BR* (2008), através do Prêmio Myriam Muniz, da FUNARTE, no Theatro São Pedro, *O OSSO DE MOR LAM* (2010), do senegalês Birago Diop, *DOIS NÓS NA NOITE* (2010), de Cuti.

Realizou anualmente de 2006 a 2013 o *ENCONTRO DE ARTE DE MATRIZ AFRICANA*, evento de discussão da arte afro-brasileira.

Em 2013 recebeu o Prêmio FUNARTE/MINC de Artes Negras para a montagem de Ori Orestéia com estreia em outubro de 2014.

É um grupo negro comprometido com a investigação de uma linguagem teatral fundamentada na brasilidade e na identidade gestual calcada em elementos da cultura afro-brasileira. Tem inovado na utilização de elementos estéticos afro-brasileiros como recursos a serviço da narrativa e da encenação. O gestual afro-brasileiro é transformado em código cênico pleno de significação.

O espetáculo *HAMLET SINCRÉTICO* demonstrou, ao longo de sua carreira, ser um trabalho que desperta o interesse, tanto de público, quanto de especialistas, tendo recebido críticas unânimes e prêmios atestando sua qualidade. Em 2007 recebeu o prêmio de melhor espetáculo estrangeiro no Uruguai além de ter realizado apresentações na capital e interior do Uruguai e também em Ribeirão Preto - SP, dentro do *Festival Shakespeare – Tradição e Contemporaneidade*. Foi indicado ao Prêmio Açorianos nas categorias Melhor espetáculo, direção, figurino, trilha sonora, ator coadjuvante e atriz coadjuvante, tendo recebido o Prêmio RBS de Melhor espetáculo Juri Popular.

Em 2008 *ANTÍGONA BR* impactou a cidade com sua contemporaneidade, originalidade e corrosão de mais um clássico, com escritura dramática de Viviane Jugero. Este novo espetáculo marca o interesse pelo aprofundamento na investigação de uma

linguagem própria do Grupo e sua ousadia em procurar novos caminhos para a encenação. Teve inúmeras indicações ao Prêmio Açorianos figurando entre os destaques teatrais de 2008.

Nessa peça, o diretor apresenta uma concepção estética inovadora, trazendo elementos da contemporaneidade negra. Além do sincretismo com elementos da tradição afro-brasileira, a peça dialoga com elementos míticos de diversos momentos da cultura afro. A criação, que engloba as três tragédias de Ésquilo (Agamenom, Coéforas e Eumênides) realiza um caminho que vai da raiz da cultura afro-brasileira, passando por batuque, orixás, samba, gafieira e chegando na cultura pop internacional. Essa última abordagem sincretiza alguns personagens com figuras emblemáticas da cultura negra atual: o atormentado psicologicamente e perseguido pela justiça Orestes se aproxima de Michael Jackson, Atenas à Ângela Davis, além de referência aos Panteras Negras e estrelas da Black Music.

Na peça, revela-se uma gama de potentes signos da cultura afro-brasileira, resgatando elementos de uma tradição gestual que se constituiu no Brasil e também signos ligados aos mitos e arquétipos da cultura negra internacional. Investigam-se as raízes do teatro ritual, a partir de um mergulho na cultura africana e afro-brasileira, cultura pop contemporânea e suas composições corporais. A perda de identidade é abordada simbolicamente por meio de aspectos do sincretismo religioso e cultural. O diretor propõe uma encenação onde a construção plurissignificativa da cena viabiliza múltiplas leituras, demandando um posicionamento crítico do espectador. Ampliando a significação da narrativa, Ori Oresteia apresenta diversos estímulos que devem resultar em sensações e reflexões fundamentais para uma percepção ampla da questão afro-brasileira atual.

2003 TRANSEGUN

Direção: Jessé Oliveira Elenco: Anderson Simões, Adriana Rodrigues, Glau Barros, Júnior Menerosa (Juliano Barros), Marcelo de Paula, Márcio Oliveira, Nina Fola, Paulo Adriane, Vera Lopes Direção Musical: Luís André Figurino: César Terres Iluminação: Miguel Tamarajó (Jaca) Ambientação cenográfica: Jessé Oliveira Criação Gráfica: Irene Santos Fotos: Carlos Cruz Divulgação: Delta V Produções/ Viviane Juguero. Patrocínio: FUMPROARTE

2005 HAMLET SINCRÉTICO

Direção e ambientação cênica: Jessé Oliveira Elenco: Adriana Rodrigues, Vera Lopes, Eder Santos, Flávio Oyá Tundê, Glau Barros, Juliano Barros, Kdoo Guerreiro, Leandro Daitx, Marcelo de Paula, Rodrigo Oná Abiaxé, Silvio Ramão, Wagner Santos

Direção musical: Luiz André da Silva Figurinos: Adriana Rodrigues e Gil Collares Assessoria em religião: Baba Diba de Yemonjá Coreografias: Adriana Rodrigues Iluminação: Miguel Tamarajó e Jessé Oliveira, Camila de Moraes, Jessé Oliveira fotografia e criação gráfica: Irene Santos produção Silvia Abreu substituições Diego Neimar, Silvia Duarte colaboraram na criação: Anderson Simões, Juliana Kersting, Renato Mallmann, Luiz Carlos Ribeiro, Sidnei Borges, Apolônio Cipriano, Tadeu Liesenfeldt e Gil Collares. Patrocínio: FUMPROARTE

2006 MADRUGADA, ME PROTEJA

Direção e iluminação: Jessé Oliveira Autor: Cuti intérprete Silvio Ramão Produção Caixa-Preta

2008 ANTÍGONA BR

Direção: Jessé Oliveira Elenco: Glau Barros, Silvio Ramão, Adriana Rodrigues, Éderson Santos, Leandro Daitx, Wagner Santos, Silvia Duarte, Flávio Oya Tundê, Ravena Dutra, Lucila Clemente, Josiane Acosta, Diego Neimar Dramaturgia: Viviane Juguero Direção Musical: Luiz André da Silva Preparação Vocal: Marlene Goidanich Assessoria em Religião de matriz Africana: Baba Diba de Yemonjá Preparação Corporal: Jessé Oliveira Preparação Coreográfica: Joca Vergo e Marilice Bastos (Dança Contemporânea) Coreografia: Joca Vergo, Adriana Rodrigues e Jessé Oliveira Iluminação: Jessé Oliveira e Miguel Tamarajó Operação de luz: Juliano Barros Operação de som: Evelise Mendes Iluminação/performer: Camila Lopes de Moraes Criação e confecção de figurinos: Raquel Cappelletto Confecção de colares: Flávio Oya Tundê Confecção de capacetes: Wagner Santos Fotos: Bruno Gomes Projeto Gráfico: Elinka Matusiak Assistência de produção: Karla Meura Direção de Produção e Assessoria de Imprensa: Silvia Abreu. Patrocínio: PETROBRAS/FUNARTE

2009/2010 O OSSO DE MOR LAM

Direção: Jessé Oliveira Autor: Birago Diop Tradução: Gregoire Kantoussan Elenco: Diego Neimar, Josiane Acosta, Lucila Clemente, RavenaDutra, Silvia Duarte, Silvio Ramão Ambientação cenográfica: Jessé Oliveira Confecção cenográfica: Diego Neimar Iluminação: Jessé Oliveira e Miguel Tamarajó (Jacka) Figurinos e Produção Caixa-Preta substituição: Rielle Dutra

2010 APARIÇÃO DA VIRGEM MARIA (RUA)

Direção: Jessé Oliveira elenco: Lucila Clemente, Ravena Dutra, Silvio Ramão e Diego Neimar elementos de cena: Caixa-Preta Participou da criação: Josiane Acosta

2010 DOIS NÓS NA NOITE

Direção: Jessé Oliveira intérprete: Adriana Rodrigues: participação: Márcio Oliveira iluminação: Miguel Tamarajó (Jacka) cenário: Wagner Santos Madeira e Jessé Oliveira operação de luz: Paulo Centeno Bangbose produção: Márcio Oliveira e Caixa-Preta.

2015 ORI ORESTÉIA

Direção: Jessé Oliveira Elenco: Adriana Rodrigues, Diego Nayà, Éder Rosa, Glau Barros, Juliano Barros, Marcelo de Paula, Mariana Abreu Marmontel, Pâmela Amaro, Richard Gomes, Viviane Juguero e Wagner Madeira Dramaturgia: Viviane Juguero Argumento: Jessé Oliveira Textos originais: “Agamêmnon”, “Coéforas” e “Eumênides”, de Ésquilo. Consultoria teórica: Barbara Kastner (Alemanha) Trilha sonora original: Viviane Juguero e Grupo Caixa Preta Composição de músicas originais: “Presságio”; “Saudação”; “Templo de Apolo” e “Atena” (Viviane Juguero); Agamêmnon e Jamais te trairei (Grupo Caixa Preta) Colaboração nos arranjos e sonoplastia: Wagner Madeira e Diego Naià Colaboração de sonoridades: Grupo Caixa Preta

Seleção das músicas de outros compositores: Jessé Oliveira Consultoria musical: Álvaro Rosa Costa Figurinos: César Terres Cenário: Rodrigo Shalako Artista Gráfico: Waldemar Max Barbosa da Silva Iluminação: José Luis Fagundes Kabelo Assistente de Direção: Juliano Barros Assistência em preparação corporal: Éder Rosa Coreografia da cena do baile: Paulo Pinheiro Direção de Produção e Elaboração do Projeto: Jessé Oliveira Produção Jessé Oliveira e Silvia Abreu Divulgação: Silvia Abreu

Prêmios:

2005 Prêmio RBS Melhor espetáculo Juri Popular Açorianos
2005 Melhor trilha sonora original – Prêmio Açorianos
2007 Prêmio Florencio Melhor Espetáculo Estrangeiro – Uruguai
2013 Prêmio FUNARTE Artes Negras

Indicações:

2005 Melhor espetáculo
Melhor direção
Melhor figurino

Melhor trilha sonora

Melhor ator coadjuvante

Melhor atriz coadjuvante

2007 Prêmio Florencio Melhor espetáculo Estrangeiro – Uruguai

2008 Melhor direção

Melhor figurino

Melhor iluminação

Melhor trilha sonora

Prêmio Myriam Muniz FUNARTE/PETROBRAS

2010 Prêmio FUNARTE Festivais de Artes Cênicas

2013 Prêmio FUNARTE Artes Negras



Fotos do espetáculo *Hamlet Sincrético* (acervo do grupo)



Foto do espetáculo *Antígona Br* (acervo do grupo)

ANEXO B- Documento final do Grupo de Trabalho – Investigações Estéticas da Performance Negra

**IV FÓRUM NACIONAL DE PERFORMANCE NEGRA
GRUPO DE TRABALHO – Investigações Estéticas da Performance Negra**

Nas discussões do Grupo de Trabalho “Investigações Estéticas da Performance Negra” reunido no IV Fórum Nacional de Performance Negra, reconhecemos que as investigações estéticas dos trabalhos cênicos dos participantes do grupo pautam-se por:

- Consciência das possibilidades enquanto artista negro (Individualidade, subjetividade e potencialidades)
- Criação de uma performance negra consciente de sua dimensão política, estética e ideológica.
- Construção de personagens negros com dimensão humana, proporcionando o desenvolvimento de suas afetividades, conflitos e outros aspectos de sua subjetividade.
- Dramaturgias pautadas no “ser” e “fazer” negro a partir de um olhar negro sobre a realidade.
- Construções coreográficas que respeitem a corporalidade negra, suas especificidades e símbolos.
- Arte feita por negros e reconhecida por sua comunidade.
- Escrita não contaminada pelo olhar eurocêntrico.
- A arte negra é diversa, com várias possibilidades estéticas, daí a importância da constituição de grupos, coletivos e outros agrupamentos artísticos que desenvolvam e aprofundem suas próprias investigações de acordo com suas escolhas estéticas, políticas e ideológicas.
- O negro enquanto sujeito e protagonista das suas histórias não pode ser representado, ele atua.
- Reconhecimento dos mestres negros como formadores de uma linguagem artística e consciência da importância da salvaguarda e continuidade do legado da ancestralidade africana e afro-brasileira.
- Reconhecimento de que o trabalho artístico desenvolvido na performance negra tem valor enquanto obra de arte podendo ser referência no universo das artes cênicas.
- Liberdade de criação a partir do universo simbólico negro, com seus costumes, tradições, memória, histórias e religiões.
- Subjetividade histórica, política e geográfica.