

## Pedagogia Decolonial – Kanteatro: prática de uma educação antirracista

Lucione Santiago Gallindo<sup>1</sup>

Auxiliadora Maria Martins da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo aborda o grupo de teatro experimental estudantil Kanteatro, que atua na Escola Isaac Pereira da rede municipal de Olinda, caracterizando-o como uma prática da Pedagogia Decolonial e da educação antirracista. O objetivo geral da pesquisa realizada foi compreender se as práticas desenvolvidas pelo Kanteatro podem ser consideradas como uma Pedagogia Decolonial na efetivação da Lei 10.639/2003 e no combate ao racismo. Também verificamos quais aspectos desta legislação são aplicados e analisamos o processo de afirmação da identidade negra dos estudantes/atores deste grupo a partir de suas falas. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa. Os resultados apontaram para a compreensão de que o Kanteatro constrói uma Pedagogia Decolonial e uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Pedagogia Decolonial. Educação Antirracista. Identidade Afro-Brasileira.

### 1 Introdução

Este artigo tem como tema o grupo de teatro experimental estudantil – Kanteatro <sup>3</sup>, que atua na escola Isaac Pereira da rede municipal de Olinda, analisado a partir das categorias da Pedagogia Decolonial e da Educação Antirracista. O objeto da pesquisa é um grupo de teatro estudantil idealizado por uma professora que procurou desenvolver uma prática pedagógica transformadora a fim combater o racismo na sua unidade escolar. Este grupo é composto por crianças e adolescentes negros e negras que moram na periferia de Olinda e sofriam com o racismo em sala de aula.

O ponto de partida de nossa discussão teórica é o Pensamento Decolonial. Desde que conhecemos o Kanteatro em evento na Universidade

---

<sup>1</sup> Concluinte do curso de Pedagogia / 2018.2 ( CE - Centro de Educação / UFPE). lucy-medeia@bol.com.br

<sup>2</sup> Orientadora. Auxiliadora Maria Martins da Silva é Doutora em Educação pela UFPE - Universidade Federal de Pernambuco (2011) e professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Coordena o GEPAR – Grupo de estudos e Pesquisas em Autobiografias, racismos e antirracismos do CNPQ. É vice – coordenadora da setorial de extensão do CE – Centro de Educação da UFPE. silinhaead@gmail.com.

<sup>3</sup> A palavra Kanteatro é composta pela junção da palavra Yorubá – Kan - que significa “Um” / “Um entre muitos” e o termo da Língua Portuguesa -Teatro. Disponível em <http://vidademacumbeiro.blogspot.com/2008/11/dicionrio-yoruba-portugues-5a-ed.html> Acessoem:20 nov.2018.

Federal de Pernambuco (UFPE) promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), no início de 2017, fiquei interessada em me aproximar do grupo para iniciar as observações preliminares e verificar a possibilidade de que este grupo de teatro experimental estudantil fosse um elemento de pesquisa acadêmica. Primeiro fiz uma abordagem na disciplina de Letramento onde associei as práticas desenvolvidas pelo Kanteatro ao desenvolvimento dos estudantes/atores no processo de leituras. Os resultados desta pesquisa originaram um vídeo – *O Kanteatro como letramento: África em Movimento* que registrou diversos momentos do grupo, entre eles trechos da encenação da peça – O casamento da princesa – que tem origem nas lendas da Guiné-Bissau e entrevistas com a idealizadora e diretora do Kanteatro, com os estudantes/atores e contou com uma análise da professora Auxiliadora Maria Martins da Silva do curso de Pedagogia (Centro de Educação/UFPE) sobre as dimensões históricas e pedagógicas do Kanteatro. O vídeo foi selecionado para exibição numa Feira de Leitura realizada no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE, em 21 de setembro de 2017.

Neste período iniciamos os primeiros contatos com as categorias do Pensamento Decolonial. A partir de então, a medida que íamos nos apropriando desse universo categorial, fomos articulando-o a nossa leitura das práticas pedagógicas do Kanteatro.

A justificativa que embasa este trabalho é de que o estudo do Kanteatro nos possibilita conhecer práticas pedagógicas afirmativas não-formais que promovem o diálogo entre a Educação e a Arte efetivam a Lei 10.639/2003 através do que caracterizamos como uma Pedagogia Decolonial. A categoria da Pedagogia Decolonial, que integra um conjunto mais amplo de categorias conhecido como Pensamento Decolonial, representa uma Escola de Pensamento latino-americana recente cuja recepção no mundo acadêmico brasileiro está em seus primeiros passos. Dessa forma este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se filia a uma nascente tradição epistemológica na Pedagogia nacional que busca compreender os processos educacionais relativos à Educação das Relações Étnico-raciais.

Neste sentido elaboramos um conjunto de objetivos que nortearam nossos passos durante as diversas etapas do trabalho. Sendo assim o principal

eixo de nossa pesquisa, isto é, o nosso objetivo geral buscou compreender se as práticas desenvolvidas pelo grupo de teatro experimental estudantil Kanteatro podem ser categorizadas como uma Pedagogia Decolonial que efetiva a lei 10.639/2003 no combate ao racismo. Dessa forma esta é nossa hipótese de trabalho que pretendemos responder ao final deste artigo.

Em relação aos objetivos específicos, pontuamos os seguintes elementos que desdobram o objetivo geral: verificar se as práticas desenvolvidas pelo Kanteatro que abordam a história e a cultura africana através de seus mitos podem ser caracterizadas como Pedagogia Decolonial; identificar quais aspectos da Lei 10.639/2003 apresentados na Resolução 001/2004 estão sendo aplicados pelo Kanteatro; e analisar o processo de afirmação da identidade afrodescendente dos estudantes/atores do Kanteatro a partir do registro de suas narrativas e das falas de docentes da escola Isaac Pereira.

O artigo está estruturado inicialmente com a introdução onde apresentamos o tema e delineamos os objetivos.

O segundo tópico aborda o conjunto de categorias utilizadas na análise de nosso objeto de pesquisa -o Kanteatro. Os referenciais teóricos com os quais dialogamos são estes: o Pensamento Decolonial, a Pedagogia Decolonial, a Ecologia de Saberes, a Educação Antirracista e as relações entre Arte e Educação.

O terceiro tópico apresenta a discussão da metodologia utilizada na pesquisa, trazendo alguns pontos como a conceituação da pesquisa qualitativa, da análise de conteúdo, o recurso da história oral, as entrevistas semiestruturadas, a pesquisa de campo, o estudo de caso e a análise documental.

A quarta parte do artigo apresenta e discute os resultados da pesquisa de campo. Nesta seção temos uma análise documental que será relacionada e contextualizada com o registro das falas dos estudantes/atores do Kanteatro e dos docentes da escola Isaac Pereira. Temos também uma breve história de vida dos estudantes/atores e mostraremos quadros com o registro das

entrevistas e elaboração de categorias. Por fim, analisaremos os resultados à luz dos referenciais teóricos e dos objetivos propostos inicialmente.

Encerraremos este artigo com nossas considerações sobre a pesquisa realizada para a elaboração da escrita do TCC 2 e apresentando a bibliografia utilizada.

## **2 Referenciais teóricos**

Podemos entender as categorias como lentes que refinam nossa visão a fim de melhor apreendermos os sentidos possíveis de serem percebidos no nosso objeto de pesquisa. Essas “lentes” – referenciais teóricos – nos acompanham em nossa jornada de pesquisa e permitem que a partir da análise da realidade social identifiquemos os elementos constituintes da teoria.

Dessa forma, temos um conjunto de categorias, elaboradas por diversos autores e autoras, com as quais dialogamos ao longo dessa pesquisa e no processo de escrita deste artigo.

A articulação entre realidade social e ciência como definição de epistemologia é assim expressa (SANTOS e MENESES, 2010, p. 15):

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não sobre as condições do que conta como conhecimento válido.

### **2.1 Pensamento Decolonial**

O Pensamento Decolonial surgiu a partir das lutas históricas dos povos indígenas e afrodescendentes que foram colonizados e não se viam representados na História e na Ciência produzidas na Europa como um modelo universal. Desta forma, um grupo de intelectuais militantes latino-americanos sentiu a necessidade identitária de se contraporem epistemologicamente à hegemonia eurocêntrica do conhecimento, defendendo o protagonismo de outros modos de saber, de ser e do poder. Críticos da história única, esses pensadores elaboraram, a partir de meados da década passada, um conjunto de categorias que constituem o Pensamento Decolonial.

O Pensamento Decolonial parte do princípio de que a “Colonialidade é constitutiva da Modernidade e não sua derivada”, (MIGNOLO, 2005, p. 75) isto

é, com a criação do que se convencionou chamar de Modernidade no século XIX na Europa (a Segunda Revolução Industrial, o Imperialismo e o Pensamento Socialista entre outros processos históricos), simultaneamente, ocorreram diversos movimentos de descolonização que libertaram a maioria dos países latino-americanos da dominação europeia. Apesar da independência política permaneceram as mentalidades que reproduziam os valores culturais eurocêntricos nas populações então recém-independentes. A este processo de dominação das mentalidades os teóricos decoloniais chamaram de Colonialidade, que também pode ser compreendida como uma permanência das estruturas subjetivas, dos imaginários e da colonização epistemológica (OLIVEIRA E CANDAU, 2010. p. 19).

A Colonialidade se desdobra em três tipos. A primeira forma é a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005) herdeira de uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia e que a partir da conquista produziu a invasão do imaginário do outro promovendo sua ocidentalização tornando invisível ou mesmo destruindo sua identidade. O imaginário do invasor europeu é naturalizado e os modos de produção de conhecimento, os saberes e o mundo simbólico dos ex-colonizados são reprimidos (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 19).

A importância de trazer estes teóricos para a discussão é que eles elaboraram uma verdadeira ruptura com o pensamento contemporâneo ocidental nos mostrando o lado negativo da Modernidade que nega toda identidade e subjetividade que não seja uma reprodução do pensamento eurocêntrico. Neste sentido, o Pensamento Decolonial construiu um espaço para que outros modos de saber, de ser e de viver sejam conhecidos e reconhecidos em sua originalidade como expressões fundamentais da humanidade.

## **2.2 Ecologia de Saberes**

A Ecologia de Saberes é uma categoria recentemente elaborada pelo intelectual português Boaventura de Sousa Santos. Para este autor o que define o conhecimento contemporâneo é sua dimensão abissal, ou seja, existe um abismo, uma linha que separa os diversos conhecimentos produzidos,

reconhecendo como válidos apenas os saberes originados pelas antigas metrópoles coloniais (eurocentrismo epistêmico). As outras formas de conhecimento produzidas pelos povos das ex-colônias não são consideradas válidas como ciência (SANTOS, 2010, p. 31-32). Dessa forma esta categoria é concebida como uma intervenção no real e não como uma representação do real pois critica a existência de uma hierarquia de saberes e favorece as formas de conhecimentos que foram invisibilizadas durante séculos pela dominação europeia (SANTOS, 2010, p. 60). Esta categoria nos ajuda a situar esta pesquisa na proposta epistemológica de valorização de outros saberes.

### **2.3 Pedagogia Decolonial**

Esta preocupação com o papel da ciência na transformação do real será um desdobramento direto do Pensamento Decolonial pois este trabalha com a perspectiva da subjetividade e dessa forma sua proposta passa pela desconstrução de antigos valores culturais eurocêntricos e a construção de novas identidades. Neste sentido a Educação é o eixo central de sua práxis epistemológica e a categoria da Pedagogia Decolonial, criada pela intelectual norte-americana naturalizada equatoriana, Catherine Walsh, é a sua expressão central.

Segundo Walsh (2009) existe uma profunda afinidade entre esta categoria e a Pedagogia Crítica elaborada por Paulo Freire nos anos de 1960. Não que a Pedagogia Decolonial seja uma expressão contemporânea da Pedagogia do Oprimido, mas na medida em que o pensamento freiriano articula uma ética humana conectada com uma prática educativa que luta contra as discriminações de classe, gênero foram lançadas bases para o desenvolvimento da decolonialidade na educação. Principalmente quando Paulo Freire após suas experiências pedagógicas no continente africano durante o exílio fala da “cor da ideologia” (FREIRE, 1993, p.149).

Existe também uma outra referência para a Pedagogia Decolonial destacada por Walsh (2009), que foi o psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista Frantz Fanon de Martinica, antiga colônia francesa. Apesar de seus trabalhos serem mais conhecidos no campo da Psicanálise na origem existencial dos sujeitos racializados:

É importante ressaltar como seus trabalhos dão um sentido prático e concreto as lutas de descolonização, libertação e humanização, concebidas tanto em termos individuais como coletivos. Nesse sentido, ao apresentar a descolonização não simplesmente como problema político, mas como uma prática pedagógica de intervenção que implica a criação de homens novos, Fanon dá as bases vertebrais para se pensar pedagogicamente o de-colonial como aposta de existência-vida. (Walsh, 2009, p. 31)

Dessa forma temos que as categorias elaboradas por Paulo Freire e Frantz Fanon foram fundamentais para o surgimento da Pedagogia Decolonial que, segundo Walsh, podem ser entendidas como um conjunto de:

Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de 'outro modo', pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial. (Walsh, 2013, p. 28)

Esta proposta de uma Pedagogia Decolonial procura então elaborar um processo de construção identitária que abrange diversas dimensões da existência humana na promoção de uma ruptura com o que Catherine Walsh chama de "razão única", isto é, o pensamento hegemônico eurocêntrico.

Dessa forma, ainda segundo esta autora a Pedagogia Decolonial não é pensada em um sentido instrumental do ensino e da transmissão do conhecimento. Também não está limitada ao campo da Educação em espaços escolarizados. Mas "como disse uma vez Paulo Freire, a Pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação" (WALSH, 2013, p. 29).

A Pedagogia Decolonial define-se então como um conjunto de Pedagogias que trabalham a ancestralidade, a identidade, os conhecimentos, as práticas e as civilizações excluídas do pensamento único europeu.

A aplicação da Pedagogia Decolonial é concretizada através de suas práticas que, segundo as palavras de sua criadora, Catherine Walsh, podem ser entendidas como:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente 'outras' de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles. (WALSH, 2013, p. 28)

As práticas pedagógicas decoloniais têm por objetivos promoverem uma reflexão crítica da realidade e possibilitar caminhos para sua transformação e isso na área da Pedagogia se desdobra de múltiplas formas. A criação da Lei 10.639/2003 foi uma de suas mais importantes conquistas ao estabelecer um marco jurídico para esta modalidade de práticas. Dentre os artigos desta lei destacamos os seguintes:

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'.<sup>4</sup>

Essas disposições foram instituídas como diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004 que entre outros pontos dispõe que:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.<sup>5</sup>

A inserção da temática étnico-racial nos currículos também é uma forma de prática pedagógica Decolonial e de uma educação antirracista como veremos a seguir.

## 2.4 Educação Antirracista

O conceito de educação antirracista, segundo (FERREIRA, 2012, p. 276) surgiu primeiro na Grã-Bretanha, passando depois pelo Canada, Austrália e Estados Unidos. No Brasil ainda é recente o uso desta categoria em estudos acadêmicos. Citando outros autores (TROYNA E CARRINGTON, 1990, p. 1) FERREIRA (2012) traz a seguinte conceituação:

<sup>4</sup> BRASIL. *Lei Nº 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm) Acesso em: 10 set.2018.

<sup>5</sup> BRASIL. *Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.



Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (FERREIRA, 2012, p. 276)

Vemos então essa concepção pedagógica se desdobra em várias dimensões como a redefinição de estratégias organizacionais, mudanças nos currículos e nas práticas pedagógicas a fim de promoverem profundas transformações no combate ao racismo individual e institucional.

Ferreira ainda traz a contribuição de outro autor (CAVALLEIRO, 2001, p. 158) que elencou um conjunto de características da Educação Antirracista das quais destacamos algumas: o reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira, a reflexão sobre o racismo no cotidiano escolar, o repúdio a qualquer atitude preconceituosa na sociedade e no espaço escolar, a valorização da diversidade no ambiente escolar para promover a igualdade, o ensino de uma história crítica sobre os diversos grupos que compõem nossa sociedade, a busca por eliminar o eurocentrismo nos currículos incorporando as temáticas afrodescendentes, a defesa do discurso positivo sobre a diversidade racial, a elaboração de ações que estimulem a autoestima dos estudantes de grupos que sofrem discriminação (FERREIRA, 2012, p. 279)

Contribuindo com a discussão da educação antirracista, que é uma consequência direta das práticas pedagógicas decoloniais, destacamos alguns aportes de intelectuais e militantes brasileiros e africanos do Movimento Negro em nosso país. Começamos com o antropólogo congolês Kabengele Munanga, professor titular da Universidade de São Paulo (USP) e diretor do Centro de Estudos Africanos da mesma instituição. Dessa forma estabelecemos mais uma conexão direta entre a Educação Antirracista e a Pedagogia Decolonial.

Em 1999 Munanga organizou um livro intitulado *Superando o racismo na escola*, no qual diversos autores e autoras, ligados historicamente ao Movimento Negro brasileiro e a construção de uma episteme afro-brasileira, contribuíram com artigos abordando várias dimensões da temática afrodescendente.

Destacamos mais um ponto abordado na introdução deste livro, escrita por Kabengele Munanga quando este trata das consequências do racismo na

vida de milhões de estudantes negros no Brasil. Munanga nos fala que o apagamento da memória coletiva, da história e da identidade das crianças e adolescentes negras do sistema de ensino baseado no modelo eurocêntrico nos ajuda a compreender os elevados índices de evasão e repetência escolar dos estudantes negros (MUNANGA, 2005, 16). Munanga cita Joseph Ki-Zerbo (1922-2006), um dos mais importantes historiadores africanos do século XX, nascido em Burkina Fasso, quando este afirmava que “um povo sem história, é como um indivíduo sem memória, um eterno errante” (MUNANGA, 2005, 16).

A positivação da identidade negra no espaço escolar auxilia a desconstrução das sequelas psíquicas sofridas pelos estudantes afro-brasileiros. É também importante ressaltar outro ponto levantado por Munanga quando este afirma que a (re)construção da história e cultura afrodescendente não é só benéfica para a população negra mas também para as outras etnias, principalmente, a branca que ao receber uma educação racista também apresenta sequelas psicológicas que uma educação antirracista pode e deve desconstruir (MUNANGA, 2005, 16).

Outra fala importante a ser destacada é a da histórica militante do Movimento Negro brasileiro e pernambucano, Inaldete Pinheiro Andrade. Em seu artigo: *Recuperando a autoestima da criança negra*, a autora destaca o papel central da infância na formação humana e as consequências de uma educação racista:

É a ausência de referência positiva na vida da criança que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra que, muitas vezes, chega à idade adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida. (ANDRADE, 2005, p. 120).

Nesta linha de pensamento da educação antirracista encontramos conexões com o Pensamento e a Pedagogia Decolonial numa ligação direta com os projetos afirmativos da identidade afro-brasileira.

## **2.5 Arte e Educação**

As relações entre Arte e Educação são antigas nas mais diversas culturas. Trabalhando com um conceito antropológico-social de Cultura sendo esta um campo organizado da atividade humana coletiva que possui características específicas que operam dentro de certos limites e que estão em constante modificação, temos que a *Arte é o coração do corpo cultural* (BARBOSA, 2009, p. 22). Neste sentido podemos, segundo a citada autora,

conceber a Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos, que transmite significados que não podem ser veiculados por meio de nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. Sendo assim a Arte possibilita o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da capacidade crítica e da criatividade. No campo das relações entre o Teatro e a Educação trazemos a contribuição de (Koudela, 1992, p. 21) para quem na articulação entre Teatro e Educação o mais importante é o processo do que o produto final. Esse sentido estaria presente no significado original da palavra grega *Drama* – “*eu faço*” / “*eu luto*”, dessa forma, no fazer e no lutar a criança descobre a vida e a si mesma. Para Cassirer, citado pela autora Koudela (1992, p. 32);

A Arte é um meio para a liberdade, o processo de liberação da mente humana que é o objetivo real e último de toda educação; deve cumprir uma tarefa que lhe é própria, uma tarefa que não pode ser substituída por qualquer outra função.

Percebemos, então, a Arte na Educação como uma fundamental articulação no despertar de novas sensibilidades que não conseguem surgir só na educação formal. Trazendo essa discussão para a questão étnica-racial temos um precedente histórico muito importante para compreendermos a relação direta entre Arte e Educação para combater o racismo e despertar a construção da identidade negra. Essa experiência foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) criado por Abdias Nascimento em 1944 no Rio de Janeiro para a valorização do negro, no Brasil, através da Educação, da Cultura e da Arte (Nascimento, 2004). O TEN denunciava a alienação dos estudos chamados afro-brasileiros e defendia que o negro tomasse consciência de sua situação objetiva na realidade brasileira, apesar da escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política na qual vivia, então. Recrutava os seus integrantes das camadas populares e, antes de um curso de teatro, ofereceu um curso de alfabetização para cerca de 600 pessoas. O TEN defendia o resgate do legado cultural e humano do negro africano no Brasil. O TEN foi pioneiro na defesa de princípios que depois norteariam o Movimento Negro na segunda metade do século XX e começo do século XXI, e inspirou diversos grupos culturais negros por todo país que trabalhariam com a articulação entre Arte e Educação (NASCIMENTO, 2004).

### **3 Metodologia**

A nossa pesquisa é qualitativa, pois seguimos as cinco características propostas por Bogdan e Biklen (1985, pp. 11-13). Segundo estes autores as premissas de tal modalidade de pesquisa são as seguintes:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial;
- e 5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (BOGDAN E HELEN, 1985, p. 11)

Temos então que na pesquisa qualitativa o pesquisador tem um contato direto e demorado com o ambiente e a situação estudada. Também temos que o material obtido com estas pesquisas trará o relato de situações pedagógicas e transcrições de entrevistas. O maior interesse do pesquisador será o de verificar como determinado problema se manifesta na realidade estudada a partir de suas observações. Neste modelo de pesquisa existe um interesse do pesquisador em *capturar a perspectiva dos participantes*, ou seja, conhecer as maneiras como as questões levantadas pelo pesquisador estão sendo encaradas pelos sujeitos pesquisados. E por fim, o pesquisador tem um ponto de partida orientado por um conjunto de referenciais teóricos, mas à medida que a pesquisa vai sendo realizada novas questões podem surgir e o trabalho vai evoluindo em possíveis desdobramentos (LUDKE & ANDRE, 1986, 11-13).

As entrevistas do tipo narrativas que foram realizadas na pesquisa constituem as fontes primárias na coleta de dados com as quais buscamos responder aos objetivos propostos neste trabalho articuladas com as fontes secundárias (fontes escritas e impressas) no sentido de complementarem a análise sobre seus conteúdos. (REIS, 2013, pp. 81-82). Realizamos entrevistas narrativas, sendo que estas constituirão nossas fontes primárias de coleta de dados.

O tratamento realizado com as fontes orais foi feito de acordo com Alberti (2005). Esse processo transforma o testemunho oral em fonte escrita através de duas etapas: transcrição e conferência de fidelidade. Primeiro foi feita uma transcrição absoluta do que falado pelo entrevistado com todas as repetições, erros e possíveis influências externas. Depois a gravação da entrevista foi ouvida junto com a leitura da transcrição da mesma a fim de

verificar se o texto escrito estava de acordo com o registro sonoro para deixá-lo mais acessível para a leitura e compreensão do documento histórico.

A pesquisa realizada é definida como um estudo de caso, pois o seu objeto de estudo é bem delimitado. Pode possuir semelhanças com outros, mas se torna diferente porque possui um interesse particular e único. E também se destaca por se caracterizar como uma unidade dentro de um sistema mais abrangente (LUDKE & ANDRE, 1986, 17).

É uma pesquisa de campo porque vai além da simples coleta de dados, pois utilizou mecanismos de controle e objetivos pré-estabelecidos que especificam as informações a serem coletadas.

Realizamos entrevistas semiestruturadas, com a gestora, a coordenadora do Kanteatro e três professoras que trabalham a temática étnico-racial e com sete estudantes/atores, pois esta modalidade constitui uma entrevista mais espontânea com questões pré-definidas, mas com liberdade para adicionar outras perguntas no decorrer da entrevista e/ou mudar a ordem das perguntas. Possibilita focar nas questões de maior interesse combinando perguntas abertas e fechadas.

Recorremos também a uma análise documental, pois os resultados da pesquisa de campo foram relacionados à Lei 10.639/2003 e à Resolução 001/2004.

A técnica utilizada para a interpretação de dados foi a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2007) prioriza a análise temática das narrativas, buscando nas fontes os temas mais recorrentes, cujos eixos serão contextualizados articulados com as teorias utilizadas. O roteiro desta abordagem é assim definido: pré-análise, exploração do material, seleção das categorias temáticas, tratamento dos resultados e interpretação.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes/atores do Kanteatro, a idealizada e criadora do Kanteatro, a gestora da escola Isaac Pereira e docentes desta escola que trabalham com a temática das relações étnico-raciais.

#### **4 Resultados**

A partir da pesquisa de campo, com as observações e as entrevistas semiestruturadas apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos relacionando-os aos objetivos propostos inicialmente.

#### **4.1 Observações**

Segundo Richard (2008, p. 259), "... a observação é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica..." e pode ser articulada com outras técnicas de coleta de dados. É o primeiro passo na aproximação com nosso objeto de pesquisa.

Dessa forma a partir de nossas observações junto ao Kanteatro (as quais aconteceram em três encontros em dias de aula e quatro momentos aos sábados durante os ensaios / entre agosto e setembro de 2018 / Escola Isaac Pereira), fomos fundamentando nossos argumentos na construção de um roteiro para a elaboração das entrevistas. Também nos aproximamos dos que seriam nossos principais sujeitos da pesquisa, os estudantes. Nas aulas-ensaios sempre estava presente um mapa do continente africano para que os estudantes identificassem o país de origem do mito que seria encenado. Isso despertava a curiosidade intelectual sobre aqueles países africanos que até então eram desconhecidos. Acompanhamos, em alguns ensaios, a presença de africanos oriundos de Cabo Verde, Guiné Bissau, Senegal, entre outros países. Eles contribuíram com oficinas artísticas de canto, dança e música. E também apresentavam as características culturais de seus países. Tudo de forma voluntária.

Outra dimensão observada foi o do cuidado um com o outro dos estudantes nos ensaios aos sábados pela manhã. Marcavam para chegar antes do horário do início do ensaio para que os mais antigos ajudassem os estudantes mais novos nas leituras do texto e na interpretação. Esse acolhimento reverberou com uma mãe de uma estudante que tinha muitas dificuldades de leitura, que ia aos ensaios passar o texto com sua filha e se integrou como atriz do Kanteatro. Também vimos um estudante com déficit cognitivo que frequentava os ensaios e se aproximou dos percussionistas tornando-se seu auxiliar. E mesmo não se tornando ator decorava a fala de todos personagens e corrigia os colegas quando esses esqueciam suas falas.

Estas observações foram um valioso processo de aproximação com os integrantes do Kanteatro, particularmente com os estudantes atores.

#### **4.2 Coordenação, Gestão e Docentes**

Para conhecermos a concepção que originou o Kanteatro temos a fala de sua idealizadora a professora e coordenadora pedagógica da Escola Isaac Pereira, Mazarelo Rodrigues (licenciada em Pedagogia, 53 anos) :

O Kanteatro surgiu há 3 anos atrás, em 2015, e ele nasceu com esse objetivo de contribuir para a superação do racismo na escola através de práticas pedagógicas e resgates de memória para a afirmação e construção e reconstrução da identidade negra, respaldados que estamos pela Lei 10.639 de 2003, que altera a LDB que obriga a Educação Básica a estudar a história da África, do povo africano e da cultura afro-brasileira, assim como institui o dia 20 de novembro como dia Nacional da Consciência Negra.

Vemos então como desde seu início o Kanteatro esteve articulado com a legislação referente a temática afrodescendente (Lei 10.639/2003) e a construção da identidade negra nos estudantes participantes. É importante salientar o destaque que é dado a construção da identidade negra pois temos aqui uma articulação direta com a Pedagogia Decolonial que busca desconstruir a interiorização da subjetividade das antigas elites coloniais nas mentes dos povos das ex-colônias. Esse objetivo da construção identitária está presente neste outro trecho da entrevista com a coordenadora:

Um dos objetivos do Kanteatro é o protagonismo das crianças negras. Eles iriam interpretar as lendas e os mitos africanos onde seus personagens seriam reis e rainhas, príncipes e princesas. O Kanteatro seria também um facilitador de aprendizagem, de letramentos, de leituras e releituras do mundo, porque quando uma criança negra se vê representada positivamente não acontece a evasão escolar nem o desinteresse, pois é construída a autoestima na construção identitária.

Ecoam nesta fala as afirmações anteriormente citadas de Kabenguele Munanga sobre a evasão escolar de estudantes negros devido ao racismo e a defesa da construção da autoestima das crianças negras de Inaldete Pinheiro. Tudo isso possível graças ao protagonismo dos personagens negros interpretados pelos estudantes. Ainda podemos relacionar ao Teatro Experimental do Negro criado por Abdias Nascimento quando estes tiveram que encomendar textos teatrais escritos por autores negros que tivessem os seus personagens protagonistas negros.

Temos mais uma fala da idealizadora do Kanteatro na qual ela se refere à questão do coletivo e da aprendizagem nas suas práticas:

O Kanteatro tem conseguido isso [facilitar a aprendizagem] até porque as artes cênicas funcionam como um facilitador e nos ajudam a desenvolver a consciência crítica acerca da nossa realidade, estimula a criatividade e a participação... a questão do improviso e estimula também o trabalho em equipe. Sem contar o estímulo a leitura. Então essa prática da arte cênica dentro da escola tem

ajudado muito a aproximar a comunidade da escola. O projeto conseguiu transpor, ir além, passar os muros da escola conseguiu parceiros e parceiras que vem de outros bairros e de outras escolas. Tem também a participação tímida de pais que aos poucos vem chegando, mas tem até uma mãe atriz.

Encontramos neste trecho da entrevista conexões diretas com o pensamento de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2006) quando esta fala da importância da Arte para o desenvolvimento da percepção, da criatividade e do pensamento crítico. Nesta linha de pensamento mais uma vez encontramos pontos de contato com a Pedagogia Decolonial, pois a prática educacional através da expressão artística possibilita o surgimento de novas sensibilidades que permitem a afirmação da identidade negra.

Sobre o contexto das relações entre a escola Isaac Pereira e o Kanteatro temos o registro da fala da gestora da Escola Isaac Pereira (pedagoga, 42 anos, lotada nesta unidade escolar há 16 anos) :

Neste sentido a Lei 10.639/2003 está presente no Projeto Político-Pedagógico da escola, nas discussões do Conselho Escolar e nos planos de aula dos docentes. Está inserida no calendário escolar e presente em diversos projetos que afirmam a identidade afro-brasileira tais como o Cafuné, o Kanteatro e o Café da Manhã Afro-Brasileiro.

Vemos então que nesta unidade escolar existe uma orientação no sentido de realmente efetivar a Lei 10.639/2003 através de diversos projetos afirmativos, dentre eles, o Kanteatro. Tudo seguindo as orientações da Resolução 001/2004 que regulamentou a Lei 10.639/2003, como neste seu segundo parágrafo:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Apresentamos também alguns registros de entrevistas de docentes da escola Isaac Pereira que trabalham a Lei 10.639/2003 e conhecem as práticas desenvolvidas pelo Kanteatro. Substituímos os verdadeiros nomes das professoras por nomes fictícios atendendo a seus pedidos. Ao todo foram três profissionais entrevistadas.

A primeira entrevistada foi a professora Odoyá (pedagoga, 50 anos) que iniciou sua fala pontuando que conheceu o Kanteatro como espectadora



quando o projeto já estava bem adiantado. Não foi convidada a participar da elaboração do projeto nem em construir uma parceria. Criticou a ausência de estudantes de sua turma para participarem das atividades do Kanteatro, apesar de reconhecer o caráter social do Kanteatro e que os alunos envolvidos apresentaram uma evolução na construção de suas identidades negras.

A segunda docente, Oyá (pedagoga, 37 anos) disse que no ano de 2017 conseguiu estabelecer uma parceria positiva com o Kanteatro quando sua turma participou ativamente de praticamente todas as atividades colhendo ótimos frutos. Destacou ainda que toda comunidade precisa compreender que o Kanteatro é parte integrante da escola. Para tanto seria preciso que fossem socializados as propostas, as atividades e os objetivos do projeto.

A terceira e última professora entrevistada, Obá (pedagoga, idade não declarada) teceu um breve comentário sobre o Kanteatro de que tem observado um clima de maior respeito entre as crianças, embora saiba que é um processo longo de construção.

Nas falas das professoras entrevistadas podemos verificar que todas destacaram a importância do Kanteatro como um facilitador de aprendizagem, um estimulador da autoestima dos estudantes negros e um provocador da formação dos próprios docentes na temática étnico racial. Pontuaram criticamente que deveria ter existido uma maior socialização das propostas pedagógicas do Kanteatro para que ele fosse integrado de forma plena pela comunidade escolar. Percebe-se uma crítica a uma possível centralização por parte da coordenação do Projeto Kanteatro.

#### **4.2 A fala dos estudantes/atores**

Neste ponto do artigo chegamos ao principal sujeito da pesquisa, ou seja, os estudantes que participam do Kanteatro. Foi justamente através da análise de suas falas que verificamos se nossa leitura do Kanteatro como uma prática da Pedagogia Decolonial, no combate ao racismo, no conhecimento da história e cultura africana e na construção da identidade afro-brasileira pode ser comprovada empiricamente. Também a partir da análise de suas falas poderemos estabelecer a existência de categorias particulares deste processo pedagógico.

Foram, ao todo, entrevistados/as sete estudantes, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Todas as entrevistas foram realizadas na escola Isaac Pereira nos dias de ensaio do Kanteatro. Por se tratarem de menores de idade não citamos os verdadeiros nomes dos adolescentes substituindo-os por nomes africanos utilizados nas peças do Kanteatro. Vejamos agora os dados de identificação dos estudantes no seguinte quadro.

Quadro 1: Dados de identificação dos estudantes/atores do Kanteatro

Nome	Jaineba	Taú	Amina	Kizua	Abdul	Kaila	Kadidja
Cor / Raça	Negra	“Moreno”	Negra	Negro	Negro	Negra	Negra
Gênero	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Fem.
Idade	13	14	11	14	10	14	12
Ano	8 <sup>a</sup>	-	6 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	-	6 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>

Fonte: A autora, 2018

A primeira entrevistada foi Jaineba que se aproximou do Kanteatro da seguinte forma segundo suas próprias palavras: *... conheci pelo Programa Mais Educação que era oferecido na Escola Isaac Pereira. Sobre as motivações que a levaram a participar explicou: Eu fui porque sempre gostei muito, muito, muito de interpretar e sempre gostei muito de teatro !* Comentando sobre a importância de conhecer a história e a cultura africana disse:

Antes de entrar para o Kanteatro, eu sempre, sempre, sempre pensei que a África era um país. Descobri que não era um país, era um continente, que era composto por vários países, em torno de 55 ou 56, por aí O que eu pensava que era um lugar onde só tinha fome, bichos mortos, falta de d’água e de amor. Soube que era um lugar completamente diferente com pessoas lindas, importantes e maravilhosas.

Será que o Kanteatro mudou a vida de Janeiba ? Vejamos então seu relato:

Sentia tristeza porque as pessoas diziam que o meu cabelo era feio. Mas agora se chegar e falar isso para mim não me atinge em nada. Eu sou capaz de olhar para a pessoa e dizer:- É? Pena que é só para você – Bebê! Para mim faz parte da minha descendência. Minha vida mudou muito, muito, muito com o Kanteatro.

Indagada sobre a função do Kanteatro a entrevistada Janeiba assim respondeu: *Para mim a função do teatro é ensinar e motivar outras pessoas,*

*não só do Kanteatro, a enfrentarem o racismo. Ensinar como a África é de verdade. Não a África como eles conhecem, mas a África de verdade.*

É interessante observar como Janeiba relaciona o enfrentamento do racismo ao conhecimento sobre a África. E para a entrevistada o que é o Kanteatro? *É tudo! É a minha vida! Todas as pessoas que fazem o Kanteatro são a minha segunda família! O Kanteatro é a minha segunda casa! Então eu tenho uma segunda mãe, umas segundas tias e tios, e segundos irmãos... kkk...!*

O próximo estudante entrevistado -Taú – conheceu o Kanteatro através de uma amiga que conhecia sua luta contra o racismo. E o que o levou a participar do Kanteatro ? *O que me levou a ficar foi combater o racismo. A desenvoltura dos meninos, a força que o teatro tem eu sinto em mim e a cada dia me fortalece mais.* Ainda para ele a importância de conhecer a África está em vencer o racismo. E o que mudou na vida de Taú depois de participar do Kanteatro?

Eu não ligo mais para o que falam de mim. Porque eu sou moreno e tenho muito orgulho de ser moreno. E isso a cada dia me fortalece. Quando eu cheguei nesta escola eu era muito xingado e muito falado por causa da minha cor... Eu sentia muito isso. Uma amiga minha chegou até a se cortar por isso mesmo, pelo racismo. Quando eu entrei no Kanteatro eu me fortaleci e fortaleci ela. Estamos no Kanteatro a dois anos. Nós combatemos o racismo e ajudamos um ao outro.

Para ele o Kanteatro é a coisa mais linda que aconteceu em sua vida.

Amina foi a outra estudante entrevistada e conheceu o Kanteatro quando foi convidada pela gestora para participar dele. Destaca que o conhecimento da África é muito importante porque pensava que este continente era um país. Sobre o que o Kanteatro mudou em sua vida disse: *Mudou o meu modo de pensar sobre África. Antes não me definia como negra. Hoje me defino como negra, com muito orgulho.* Para ela o Kanteatro é um lugar de aprendizagem.

O próximo entrevistado foi Abdul que conheceu o *Kanteatro numa apresentação na escola. Dançando e sambando muito na quadra da escola.* Neste evento foi convidado pela coordenadora do Kanteatro a participar do grupo. Acha muito importante conhecer a história da África para combater o racismo.

Sobre o que mudou em sua vida a participação no Kanteatro ele disse: *Não estou mais sofrendo bullying. Antes eu sofria essas coisas na escola. Eu fui chamado de macaco. O menino que me chamou de macaco era negro. Entrar no Kanteatro me ajudou muito, muito e muito!* Vemos que Abdul ainda confunde bullying com racismo. Para ele a função do Kanteatro é a de juntar as pessoas e é tudo em sua vida.

A próxima entrevistada foi Kaila que conheceu o Kanteatro na escola Isaac Pereira. Integrou-se ao Kanteatro como uma forma de enfrentar o racismo que sofria: *“O teatro mudou a minha vida. Eu deixei de ser aquela pessoa que acreditava nos outros. Uma pessoa chegava e dizia: - Tu é feia e teu cabelo é horrível. Isso doía em mim. Eu sentia um aperto no coração.* Perguntada sobre a importância de conhecer a África continuou relatando o racismo que sofria por seu cabelo afro. Definiu o Kanteatro dessa forma:

O Kanteatro é minha segunda família. Me abro quando estou me apresentando. Eu tenho uma família que me ajuda nas horas boas e nas horas ruins. O Kanteatro sempre está do meu lado

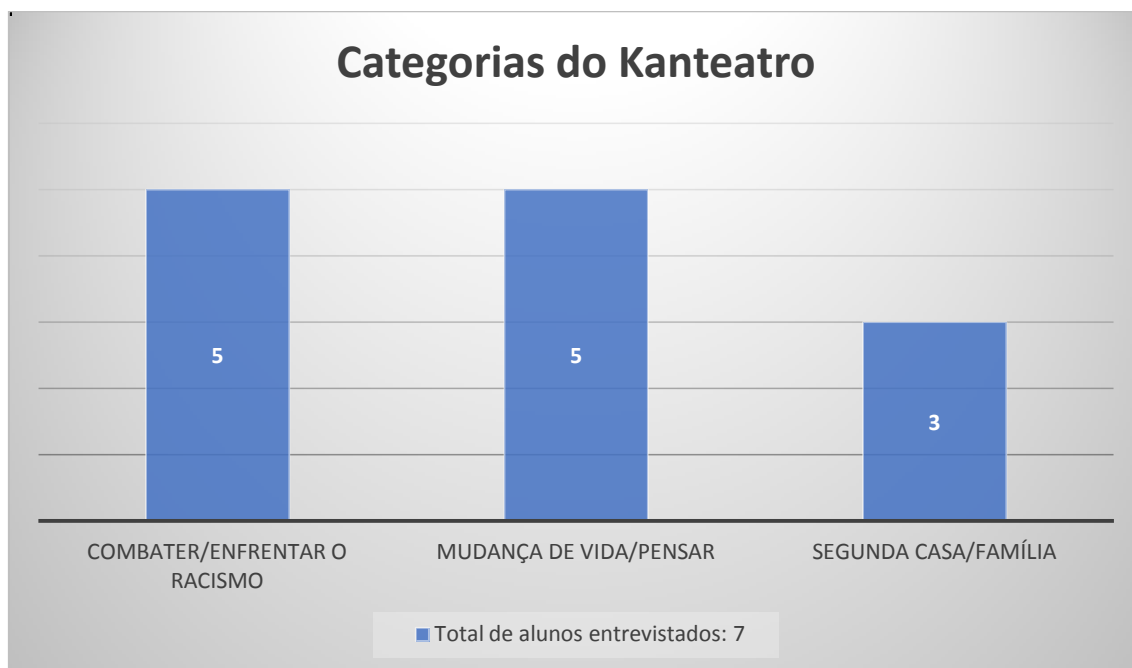
Por fim, temos a fala de Kadidja que também conheceu o Kanteatro na escola Isaac Pereira e se interessou em participar para conhecer mais histórias sobre a África e conhecer suas origens. Essa participação a fez melhorar nos estudos. Para ela a função do Kanteatro é a de *ensinar nossas origens e a lutarmos por nossos espaços* e sua definição é *O Kanteatro são histórias e lendas que não estão nos livros.*

Podemos observar algumas expressões que se repetem nas falas dos entrevistados tais como “combater/enfrentar o racismo”, o Kanteatro promoveu uma “mudança de vida”, e se constitui em uma “segunda casa/segunda família”. Percebemos então como para os estudantes a participação no Kanteatro é importante para a luta contra o racismo sofrido e como esse processo transforma suas vidas a ponto da maioria deles considerar o Kanteatro como uma segunda casa/família tal o grau de pertencimento. Observamos também que nas meninas, que sofriam com o racismo estético (cabelos) houve uma transformação, pois assumiram o cabelo natural. Já nos meninos entrevistados não ocorreu o empoderamento estético. Todos usam o

cabelo bem curto. Sendo que um deles ainda não assumiu a negritude se declarando “moreno”.

Seguindo as orientações metodológicas de Bardin (2007) constatamos então ,a partir da análise das narrativas coletadas, quais foram as expressões mais presentes que possibilitaram a elaboração de categorias originadas pelas práticas do Kanteatro. Podemos melhor visualizar essas constatações no gráfico abaixo das categorias do Kanteatro coletadas.

Gráfico 1: Categorias elaboradas a partir da análise das entrevistas dos estudantes/atores do Kanteatro



Fonte: A autora, 2018

## Conclusão

Vimos anteriormente que esta é uma pesquisa qualitativa, que se preocupa mais com a análise do processo do que com o resultado final. Acompanhamos então o grupo de teatro experimental estudantil Kanteatro durante quase dois anos, antes mesmo da elaboração deste artigo, quando trabalhamos esta temática em outras abordagens em diferentes disciplinas.

Dizemos isso porque essa construção de nossa pesquisa sobre o Kanteatro aconteceu simultaneamente com nossa aproximação e apropriação das categorias do Pensamento Decolonial particularmente da Pedagogia Decolonial. A medida que, neste ano de 2018, nos aprofundávamos na compreensão e conhecimento desse aporte teórico íamos vislumbrando novas perspectivas interpretativas das práticas pedagógica promovidas pelo Kanteatro.

Foi nossa questão norteadora a pergunta se o Kanteatro podia ser caracterizado como uma prática de Pedagogia Decolonial. As nossas observações, a realização das entrevistas com os estudantes-atores nos levam a concluir que o combate ao racismo presente em suas respostas e a afirmação de suas identidades negras demonstram que este processo político-pedagógico em curso aponta para uma prática da Pedagogia Decolonial.

O caráter processual reverbera no Kanteatro nestes tempos sombrios de profundo retrocesso político. Suas sementes foram plantadas fora dos muros do espaço original da escola Isaac Pereira, estando presentes em outras escolas da rede municipal de Olinda. Constatamos que não basta existir uma legislação que contemple a questão étnico racial para que esta seja efetivamente aplicada. É preciso que exista vontade política de docentes e gestores para que a Lei 10.639/2003 e outras legislações afirmativas, que representam históricas demandas sociais, sejam de fato efetivadas.

A Pedagogia Decolonial trabalha com as subjetividades buscando desconstruir a escravidão espiritual dos povos anteriormente dominados pela colonização europeia e que permanecem subjugados pela mentalidade eurocêntrica onde um negro não se vê como um negro mas como “moreno” e onde meninas negras sofrem a tortura consentida ou não do alisamento químico de seus cabelos originais.

Os adolescentes do Kanteatro, negros e negras, constroem outra história...

## **Referências**

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. *Recuperando a autoestima da criança negra*. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: 2005, Edições MEC/BID/UNESCO.

BARBOSA, Ana Mae. *Cultura, Arte, Beleza e Educação*. São Paulo: Editora CORTEZ, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. *Lei Nº 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm) Acesso em: 10 set.2018.

BRASIL. *Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

DEMO, Pedro. *Introdução a metodologia da ciência*. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. 2012. In: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408> Acesso em: 10 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

LUDKE, Menga & ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: 2005, Edições MEC/BID/UNESCO.

MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte da Modernidade*. In: LANDER, Edgardo. (Org.) *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do, *Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões*. 2004. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019) Acesso em 04 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: SELONOVO, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes & CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. 2010. In: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010246982010000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010246982010000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 04 Abril 2018.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. In: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf> Acesso em: 05 abril 22018.

RICHARD, Robert Jarry. *Observação* In: *Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora CORTEZ, 2010.

TORRES, Nelson Maldonado. *A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: Modernidade, Império e Colonialidade*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf> Acesso em: 10 Abril 2018

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. *Education, racism and reform*. London: Routledge, 1990.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*; 2009 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial> Acesso em: 15 Abril 2018.





