

## Encontros e desencontros de saberes: culturas populares+, teatro e universidade

Alexandra Gouvêa Dumas<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57945>

**Resumo:** O texto versa sobre as ausências e presenças das culturas populares nos currículos de teatro em nível de graduação. Através da análise dos projetos pedagógicos e das grades curriculares de cursos de graduação em Teatro de universidades federais localizadas no Nordeste brasileiro, chega-se a uma constatação de que há uma predominância de conteúdos e referências europeias e uma ausência ou baixa inserção de conteúdos dos universos cênicos afro-brasileiros nos currículos de licenciaturas e bacharelados em Teatro dos onze cursos analisados.

**Palavras-chave:** Graduação Teatral e Currículo; Racismo Epistêmico; Culturas Populares; Culturas Afro-Populares.

### Encuentros y desencuentros de saberes: culturas populares+, teatro y universidad

**Resumen:** El texto trata de las ausencias y presencias de las culturas populares en los currículos de teatro en el nivel de graduación. A través del análisis de los proyectos pedagógicos y de los currículos de los cursos de graduación en Teatro de universidades federales localizadas en el Nordeste de Brasil, es posible concluir que hay un predominio de contenidos y referencias europeas y una ausencia o baja inserción de contenidos de los universos escénicos afrobrasileños en los currículos de los cursos de graduación y posgrado en Teatro de los once cursos analizados.

**Palabras clave:** Graduación y Currículo de Teatro; Racismo Epistémico; Culturas Populares; Culturas Afro-Populares.

### Meetings and mismatches of knowledge: popular cultures+, theater and university

**Abstract:** This paper discusses the absence and presence of popular cultures in undergraduate theater curricula. Through the analysis of the pedagogical projects and curriculums of undergraduate theater courses of federal universities located in the Northeast of Brazil, it is possible to conclude that there is a predominance of European contents and references and na absence or low insertion of

---

<sup>1</sup> Alexandra Gouvêa Dumas. Doutora em Artes Cênicas pela UFBA. Professora do Departamento Fundamentos do Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora e cofundadora do Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, Brasil. E-mail: [adumas@ufba.br](mailto:adumas@ufba.br) – <https://orcid.org/0000-0001-8622-9591>

Recebido em 02/04/2023, aceito para publicação em 27/06/2023 e disponibilizado online em 01/09/2023.

contents from the Afro-Brazilians cenic universes in the undergraduate and graduate theater curriculums of the eleven courses analyzed.

**Keywords:** Undergraduate Theatre and Curriculum; Epistemic Racism; Popular Cultures; Afro-Popular Cultures.

## Encontros e desencontros de saberes: culturas populares+, teatro e universidade

### Introdução

O estudo da presença (ou da ausência) de manifestações de caráter popular<sup>2</sup> nas universidades brasileiras serve para nos apresentar uma faceta

---

<sup>2</sup> Os termos folclore, cultura popular, culturas populares, saberes tradicionais, entre outros, são denominações que, de certa forma, se voltam para práticas culturais gestadas em matrizes dos povos originários e nas matrizes africanas. No decorrer dos tempos, o termo folclore tornou-se desgastado, porém ainda se faz presente em ementas de graduação em Teatro, mas não nas denominações das disciplinas, e sim o termo cultura popular ou cultura brasileira. Neste texto, o termo escolhido foi culturas populares, mesmo sabendo que o termo em si não é satisfatório. Contudo, a pluralidade aplicada ao termo pode sugerir um estranhamento ou uma desconstrução. O acréscimo do sinal + (mais) está referenciado nos estudos de gênero LGBTQIPN+ que, ao incluírem tal marca, evidenciam a possibilidade permanente de inclusão de outros e novos termos e suas respectivas siglas. Em concordância, evidencio o pensamento da historiadora Martha Abreu ao conceituar cultura popular: "O fundamental, no meu modo de ver, é considerar cultura popular como um instrumento que serve para nos auxiliar, não no sentido de resolver, mas no de colocar problemas, evidenciar diferenças e ajudar a pensar a realidade social e cultural, sempre multifacetada, seja ela a da sala de aula, a do nosso cotidiano ou a das fontes históricas." (2003, p. 84).

do racismo epistêmico<sup>3</sup> e social que ainda impera nesses espaços de produção e difusão de conhecimento. Para ilustrar essa afirmação, este artigo se sustenta nas análises da legislação vigente, de projetos pedagógicos e de currículos de cursos de graduação em Teatro de universidades federais nordestinas, além da reflexão sobre algumas experiências de inserção das culturas populares em meio acadêmico<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Termo bastante difundido na atualidade que é assim definido por Ramón Grosfoguel: "El racismo epistémico se refiere a una jerarquía de dominación colonial donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales (imperiales y oprimidos) dentro de la zona del ser es considerada a priori como superior a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no-occidentales en la zona del no-ser. (GROSFOGUEL, 2011, p. 102).

<sup>4</sup> Esse recorte corresponde ao campo de atuação da autora do texto, que teve formação da graduação, do mestrado e do doutorado na Escola de Teatro da UFBA, onde atua como docente. Teve experiência de ensino, de 2010 a 2018, como professora do Departamento de Teatro da UFS, universidade com a qual continua com vínculo como docente do PPGCULT desde a fundação do programa, em

Detectamos, no espaço universitário, afirmações colonizadoras, assim como algumas raras ações pedagógicas que se caracterizam como resistência a uma centralização epistêmica caracterizada pela predominância de matriz branco europeia. O texto em tela baseia-se em pesquisa realizada em documentos de tramitação e de implementação curricular, em projetos pedagógicos de cursos, em revisão de literatura sobre os temas folclore, cultura popular, saberes tradicionais, bem como na experiência pessoal da autora do texto, que atua como docente e pesquisadora a respeito do recorte anunciado.

Inicialmente, faz-se necessário apresentar um breve percurso histórico acerca dos termos folclore e cultura popular e algumas de suas inserções no campo universitário. Temos, por ora, como consenso histórico que a palavra folclore surgiu como um

---

2018, até os dias atuais. Quanto à UnB, esta é a universidade onde desenvolveu o seu segundo pós-doutorado (fevereiro de 2022 a fevereiro de 2023), voltado para o estudo de currículo, questões raciais e o projeto Encontro de Saberes, este coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho.

neologismo no ano de 1846, numa publicação inglesa de autoria do britânico William John Thoms (1803-1885), significando, na tradução literal, "saber do povo". Esse amplo campo relacionado ao vocábulo nos conduz a uma reflexão complexa que passa pelo próprio conceito em destaque. No caso dos estudos de folclore, essa definição envolve relações de poder, incluindo o de determinar quem e o que compõe o povo, em geral definido por um outro grupo que emerge de um poder intelectualizado, representado por pesquisadores, aqui, no caso, os chamados folcloristas. Um dos pesquisadores da temática, Roberto Benjamin, apresenta um trajeto histórico do conceito de povo como sendo este portador de "muitas acepções. Originalmente, o sentido do termo em destaque, no conceito de folclore, indicava os integrantes das camadas sociais mais baixas das sociedades camponesas tradicionais." (BENJAMIN, s/d).

O que se faz importante salientar para este percurso textual é que prevalece, nessa conceituação, uma estrutura como dominante no campo dos estudos do folclore que passa pela produção e gestão das

narrativas produzidas, em grande parte por intelectuais, no formato escrito, sobre práticas culturais e pessoas que, na maioria, têm seus conhecimentos grafados no corpo, sem, necessariamente, ter a escrita como veículo primeiro de elaboração e comunicação. A filósofa Marilena Chauí eleva a discussão, destacando que "[...] os produtores dessa cultura – as chamadas classes ‘populares’ – não a designam com o adjetivo ‘popular’, designação empregada por membros de outras classes sociais para definir as manifestações culturais das classes ditas ‘subalternas’” (1986, p. 10). A fala da historiadora Martha Abreu (2020) amplia o debate, questionando:

A cultura tá sempre envolvida em relações de poder: quem diz que aquela expressão é importante ou não? Então, acho que você viveu desde pequena essa hierarquização do campo cultural que a gente tem que refletir sobre ela. Como que essas expressões culturais são qualificadas? Como elas são significadas, valorizadas ou não? Em que caixa são colocadas essas expressões? Quem define quem é o quê? Não é o artista popular. Quem define em geral é quem tá na academia ou quem tá na indústria fonográfica ou quem tá no Ministério da Cultura...

O historiador Roger Chartier problematiza tal questão afirmando que “A cultura popular é uma categoria erudita”. Para tanto, destaca que:

[...] os debates em torno da própria definição de cultura popular foram (e são) travados a propósito de um conceito que quer delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencendo à “cultura popular”. Produzido como uma categoria erudita destinada a circunscrever e descrever produções e condutas situadas fora da cultura erudita, o conceito de cultura popular tem traduzido, nas suas múltiplas e contraditórias acepções, as relações mantidas pelos intelectuais ocidentais (e, entre eles, os scholars) com uma alteridade cultural ainda mais difícil de ser pensada que a dos mundos “exóticos” (CHARTIER, 1995, p. 179).

A segunda questão salientada aqui diz respeito à vinculação de estudiosos brasileiros nesse campo com os estudos provenientes do contexto europeu, sobretudo com as formulações intelectuais advindas do século XIX. Para o contexto europeu, coletar, sistematizar e divulgar dados como sendo próprios de um determinado espaço dialoga com a imposição da demarcação formal do

território, o que implica propriedade espacial em nome de uma nação e a afirmação de uma identidade. Dessa forma, com esses propósitos, os estudos acerca do folclore se sedimentam e da Europa chegam a alcançar outros continentes, outros países, a exemplo do Brasil, sem, no entanto, perder seus vínculos originais.

A historiadora Martha Abreu afirma:

O folclore no Brasil [...] seguiu um caminho semelhante ao da Europa. Em geral, serviu para formar as novas nações, no final do século XIX e início do XX, resgatar a identidade do passado e os sentimentos populares diante do cosmopolitismo liberal do período. (2003, p. 86).

O registro em formato escrito de conhecimentos gestados no fazer, no contar, no dançar (entre outras formas de produção e grafias de conhecimento) passou a ser uma ação recorrente nos estudos do folclore que coletava e classificava práticas culturais grafadas no corpo de grupos que não necessariamente tinham o domínio da escrita e da própria pesquisa. A sistematização dos dados coletados acerca do "povo", no Brasil, esteve em larga escala associada a uma noção de nacionalismo com um

uso, muitas vezes, político e identitário que intentava uma homogeneização da pluralidade de culturas tanto dos povos originários da nossa terra quanto de outras origens que passaram a povoar e "construir" o Brasil, advindas, sobretudo, do processo escravocrata e de processos migratórios outros que aconteceram com a chancela governamental.

Aplicar referências e metodologias europeias para o estudo de práticas brasileiras sem considerar efetivamente suas particularidades demonstra um tipo de relação com um ideal de cunho dominador que atravessa as universidades brasileiras, inclusive os cursos de graduação em Teatro.

### **A cientificação dos saberes do povo: a legitimação pelo crivo da universidade**

O conceito de folclore veio se modificando no decorrer dos tempos. A sua organização como campo de estudo esteve atrelada a intelectuais não necessariamente acadêmicos, mas agrupados em associações, espaços de pesquisa e exposição, órgãos, a exemplo da Campanha de

Defesa do Folclore Brasileiro<sup>5</sup>, criada em 1958, subordinada ao Ministério de Estado da Educação e Cultura, com respaldo do governo federal. Mesmo tendo uma vinculação com áreas de conhecimento que se estabeleceram no meio acadêmico, como as Ciências Sociais e a Antropologia, a “institucionalização dos estudos de

---

<sup>5</sup> Decreto nº 43.178, de 05/02/1958/PE - Poder Executivo Federal (D.O.U. 04/02/1958). Institui a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Art. 2º Caberá à Campanha promover, em âmbito nacional, o estudo, a pesquisa a divulgação e a defesa do folclore brasileiro.

Art. 3º A Campanha terá por finalidades precípua:

- a) promover e incentivar o estudo e as pesquisas folclóricas;
- b) levantar documentação, relativa às diversas manifestações folclóricas;
- c) editar documentos e obras folclóricas;
- d) cooperar na realização de congressos, exposições, cursos e festivais e outras atividades relacionadas com o folclore;
- e) cooperar com instituições públicas e provadas congêneres;
- f) esclarecer a opinião pública quanto à significação do folclore;
- g) manter intercâmbio com entidades afins;
- h) propor medidas que assegurem proteção aos folguedos e artes populares e respectivo artesanato;
- i) proteger e estimular os grupos folclóricos organizados;
- j) formar o pessoal para a pesquisa folclórica.

Disponível em:

<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/91013-institui-a-campanha-de-defesa-do-folclore-brasileiro.html>. Acesso em: 27 jan. 2023.

folclore, em especial a partir da década de 1950, seguiu rumos diversos”, como afirma a professora e pesquisadora Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. Segundo ela: “O Movimento Folclórico foi bem sucedido na constituição de comissões, museus, institutos, órgãos governamentais, mas não obteve sucesso em seus esforços em favor da introdução de disciplinas específicas nas universidades, também tão almejadas pelos folcloristas” (CAVALCANTI, 2012, p. 75).

Essa linha de pensamento funcionou como um guia, instituindo na academia certa “valorização” da produção de conhecimentos do povo, porém numa perspectiva impositiva de validação, promovendo o “abandono do amadorismo e a conquista da cientificidade”, como assinala Maria Laura Cavalcanti (2012, p. 86). A autora traz ainda outro dado: “A preocupação com a cientificidade e a busca da nacionalidade convergiam: o povo, definido pelo projeto intelectual do folclore, estabelecia ao mesmo tempo um campo de conhecimento e um campo político de ação.” (CAVALCANTI, 2012, p. 92).

A legitimação social dos estudos de folclore pela via da cientificação teve nas universidades um alvo na realização desse intento. A professora Cáscia Frade afirma que "Mesmo tendo apresentado um projeto de lei propondo a criação de uma cadeira de folclore na Faculdade de Filosofia, os folcloristas não conseguiram assegurar espaço na vida universitária." Dentre as tentativas de introduzir os estudos do folclore no meio acadêmico, o intelectual negro, folclorista, baiano Edison Carneiro traz a seguinte informação:

Desde 1951 se discute, publicamente, a necessidade de organização do ensino de folclore em nível universitário. Chegou-se a falar na criação de uma cátedra de folclore nas Faculdades de Filosofia, mas o movimento nesse sentido, que já se esboçava até mesmo no Parlamento, arrefeceu ante a consideração (sem dúvida prudente) de que a nova cadeira traria consigo, inevitavelmente, a improvisação de cinquenta e tantos professores por esse Brasil afora... (2008, p. 119)

Entre ter a inclusão curricular de disciplinas relacionadas ao folclore ou cursos específicos de graduação na área, Carneiro elaborou e tornou pública, em 1963, uma proposta assaz

abrangente para o Ensino Superior brasileiro com foco nos estudos do folclore. Algumas matérias estariam no campo das artes, por exemplo: Artes e Técnicas, Danças Folclóricas, Música Popular e Folclórica (CARNEIRO, 2008, p. 120-121). Em se tratando da "inclusão de pontos de interesse folclórico nos programas das escolas superiores", o autor propõe o seguinte roteiro, aqui destacado para as áreas artísticas:

- Escola de Belas – Artes – cerâmica, escultura, pintura e gravura populares, decoração de interiores;
  - Conservatórios e escolas de Música – música popular e folclore musical;
  - Escolas de Educação Física, Escolas de Dança e Escolas de Teatro – danças, cortejos e representações populares;
- (CARNEIRO, 2008, p. 124).

Em outros centros universitários, a proposição de inserção do folclore nos cursos de graduação também foi discutida. Em correspondência enviada para o pesquisador Bráulio Nascimento<sup>6</sup>,

<sup>6</sup> "Naturalidade: João Pessoa-PB. Nascimento: 22 de março de 1924 // Falecimento: 26 de setembro de 2016. Atividades artístico-culturais: Professor, jornalista, crítico literário e folclorista, especialista em romances e contos populares. [...] Na Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, atuou como chefe da Divisão de Proteção ao Folclore e secretário

datada de 27 de junho de 1976, quando ele exercia a direção executiva da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, a antropóloga sergipana e professora da Universidade Federal de Sergipe Beatriz Gois Dantas informa:

Quanto à criação da disciplina Folclore no Brasil a funcionar como uma disciplina regular na Universidade, o Departamento já aprovou o projeto, que foi também aprovado por um outro órgão colegiado da Universidade, faltando agora o pronunciamento do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFS. Estou aguardando o resultado, que espero seja positivo, e neste caso faremos o anúncio na Semana que estamos promovendo juntamente com a Comissão Sergipana de Folclore, a realizar-se em Agosto. (Acervo da Biblioteca Amadeu Amaral, do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/RJ, Fundo documental Comissões de Folclore – Ficha Técnica de Descrição Arquivística – Fundo CNFCP/CDFB INF/IPHAN -

---

da Revista Brasileira de Folclore. Em 1974, assumiu a direção executiva, onde permaneceu até 1982, sendo o responsável pela conquista da primeira sede própria desta instituição, bem como pela sua transformação, em 1979, em Instituto Nacional do Folclore, no âmbito da então recém-criada Fundação Nacional de Arte – Funarte. Foi ainda vice-presidente e presidente da Comissão Nacional de Folclore, do Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura, no período 1981 a 2000, mandatos que o conduziram ao cargo vitalício de Presidente de Honra daquela Comissão." (Fonte: Paraíba Criativa.

Disponível em:

<https://www.paraibacriativa.com.br/artista/braulio-do-nascimento/>. Acesso em: 12 dez. 2022).

Estante 01, Módulo 02, Caixa 009, Pasta 13/14)

A legitimação dos estudos do folclore, por volta da década de 1950, teve como alvo também o ambiente escolar, não só o acadêmico. Nesse caso, o público almejado era formado sobretudo por crianças, o que sugeria uma intenção de afirmação e propagação dos conhecimentos voltados para lendas, brincadeiras, danças, conteúdos localizados prioritariamente no campo atrativo do divertimento. Além do intuito de homogeneização cultural e unificação da nação, a historiadora Martha Abreu atenta para a infantilização como elemento de desqualificação desses saberes e dos/das seus/suas detentores/as:

Na perspectiva dos folcloristas, como Renato Almeida, Amadeu Amaral e Cecília Meireles, os estudos folclóricos deveriam participar do processo educativo como um conteúdo curricular e como orientador da ação pedagógica socializadora dos professores. Eles precisavam ser vivenciados nas escolas, principalmente no ensino primário, como estratégia de valorização do que os folcloristas consideravam como "nossas tradições nacionais", uma espécie de "ensino cívico", mas vinculado



ao estímulo de um "sentimento comum" de pertencimento, como demonstrou Luís Rodolfo Vilhena. Sentindo e vivendo o que os folcloristas consideravam como as tradições populares — base para a formação da identidade nacional brasileira —, as crianças poderiam enraizar-se na cultura de seu país, valorizando-o e respeitando-o. As festas e os folguedos, por mobilizarem toda a comunidade escolar — especialmente as de São João, uma das mais difundidas devoções no Brasil —, tornaram-se uma excelente oportunidade para a aplicação desta estratégia no ensino. (ABREU, 2003, p. 97).

Voltando para o campo universitário, entre os anos de 1961 e 1964 registramos na história universitária brasileira mais um encontro entre a intelectualidade hegemônica e os "saberes do povo", desta vez através da atuação do Centro Popular de Cultura – CPC, criado pela União dos Estudantes – UNE, uma das principais representações estudantis do Ensino Superior brasileiro. Gestado por um grupo de intelectuais de esquerda, tinha como propósito a junção das artes ao popular com uma ideologia pretensamente revolucionária. Ligado ao Partido Comunista Brasileiro, o

grupo efetivou práticas engajadas através da criação de departamentos voltados para o teatro, o cinema, a literatura, a arquitetura, as artes visuais que se resvalaram em produções como shows musicais, peças de teatro, publicações, eventos etc. As atividades que marcaram as ações universitárias ligadas ao CPC não alcançaram, de forma direta, a formalidade curricular, porém o conjunto de pensamentos coordenados pela instituição estudantil promoveu um fazer artístico engajado com base no nacional/popular muito determinante para o período político brasileiro, assim como para a política acadêmica. O propósito centrava-se em:

[...] falar do povo, pelo povo, dar a palavra ao próprio povo, as variantes e debates eram muitos, mas o centro continuava sendo a busca das raízes do autêntico homem do povo, cuja identidade nacional seria completada verdadeiramente no futuro, no processo da revolução brasileira (RIDENTI, 2014, p. 83).

Assim como os estudos e ações em torno do folclore, a cultura popular do CPC voltou-se para a categoria "povo" na busca de uma construção e

afirmação de uma identidade nacional. Reconhecida como manifestação de um “romantismo revolucionário” que idealizava utopicamente um devir brasileiro, distante das contaminações imperialistas estadunidenses, a cultura do povo do CPC vinha prenhe de uma idealização voltada para a “a integração do intelectual com o homem simples do povo” (RIDENTI, 2014, p. 24).

Após o golpe militar dado em 1964 e a ditadura que o seguiu, organizações como a UNE foram perseguidas e eliminadas oficialmente da política pública brasileira. Porém, as ações promovidas pelo CPC continuam sendo relevantes, seja pelo legado fincado numa arte engajada, seja pelas reflexões decorrentes dessa experiência. Das observações relacionadas ao pensamento de uma proposição atual, em perspectiva crítica, seria interessante rever pontos como a questão do pertencimento dos gestores desse movimento cultural e seu entendimento como uma classe de poder intelectual e uma revisão da criação e difusão das narrativas feitas pelo representante desse poder em relação a esse outro, o povo, pois no CPC eram intelectuais lidando com

conteúdo popular, mas sem, necessariamente, incluir os/as detentores/as dos conhecimentos como protagonistas de ações e decisões.

Essa questão encontra no projeto Encontro de Saberes<sup>7</sup> uma oposição de pensamento. Trata-se de uma proposição pedagógica vigente criada em meio universitário, originada na Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2010, voltada para o “popular”, mais efetivamente para mestres e mestras de saberes tradicionais que são convidados/as a exercerem a docência em formato de disciplina curricular, respeitando e valorizando a natureza de suas formações e seus conhecimentos. No entanto, em relação ao CPC, a perspectiva é de outra ordem, pois é condição elementar que o/a mestre/a seja não só o/a protagonista da sua narrativa pedagógica, mas também o/a seu/sua emissor/a direto/a, pois, segundo seu idealizador, o professor José Jorge de Carvalho,

---

<sup>7</sup> Para maiores informações, existe uma considerável produção textual sobre o Encontro de Saberes. A *Revista Mundaú* produziu um dossiê sobre o tema que está disponível no link que segue: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundaú/article/view/11128>.

[...] os professores capacitados para transmiti-los com maior autoridade e legitimidade intelectual são justamente os mestres e mestras que os reproduzem, recriam e transmitem para os demais membros das suas comunidades, seguindo tradições seculares (que são, na maioria das vezes, mais antigas que a própria tradição universitária brasileira). (2021, p. 57-58).

### **Culturas populares+ em experiências de encontros com a academia**

Nesse item serão destacadas duas experiências envolvendo culturas populares + e a academia, trabalhadas numa perspectiva mais emancipatória, em propostas que se estabelecem em diálogo com conceitos decoloniais, voltadas para uma prática pluriepistêmica. O recorte está na inserção de mestres e mestras populares como docentes em ações pedagógicas, assim como o reconhecimento de seus saberes através da titulação de Notório Saber. São ações, apartadas mais diretamente do meio teatral, mas que aqui são referendadas pelo caráter de respeito epistêmico que podem

iluminar cenas a serem desenvolvidas no meio cênico universitário.

A Universidade Federal de Sergipe (UFS), atualmente, tem entre os seus programas de pós-graduação um mestrado acadêmico interdisciplinar destinado para as Culturas Populares – o Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares/PPGCULT, criado em 2017 –, no qual o campo das artes compõe, em evidência, uma das suas duas linhas de pesquisa, sendo esse a Linha 1, nomeada Artes Populares: processos analíticos, pedagógicos, criativos. O programa em questão inaugurou, na universidade onde está localizado, a inserção de mestras/es de “saberes tradicionais” como membros avaliadores de dissertação em defesa pública.

Na primeira delas, do trabalho *A Festa da Retomada: uma celebração identitária de ser Xokó na Ilha de São Pedro – Porto da Folha/SE*<sup>8</sup>, no ano de 2020, o cacique Bá, Lucimário Apolonio Lima, foi examinador externo,

<sup>8</sup> Trabalho orientado pelo professor Fernando Aguiar (PPGCULT/UFS) e de autoria de Angelita Queiroz. A banca foi composta também pelos professores Roberto Lacerda (PPGCULT/UFS) e José Adelson Lopes Peixoto (UNEAL).

sendo anteriormente titulado pela própria universidade como Mestre dos Saberes e Fazeres da Comunidade Indígena Xokó. No ano de 2022, duas das mestras protagonistas de uma das pesquisas realizadas no PPGCULT compuseram a banca examinadora da defesa do trabalho intitulado *Entre Josefas, rezas e rodas: a práxis do cuidado em saúde e o empoderamento da mulher quilombola*<sup>9</sup>, sendo elas Josefa Maria da Silva Santos e Josefa Santos de Jesus. A primeira Josefa é conhecida como Zefa da Guia, referência no território serrano e quilombola onde vive. Nascida em Poço Redondo, em uma comunidade chamada Risada, no dia 7 de setembro de 1944, ela é parteira e rezadeira com uma longa trajetória de formação e atuação como mestra, construída com conhecimentos transmitidos pela sua avó Flebona e pela sua mãe Maria e desenvolvidos numa extensa prática que, segundo ela, conta com mais de cinco mil

partos realizados. “Aos 11 anos de idade Dona Zefa já vestia morto, rezava terço e novena. Foi também nessa idade que ela realizou o seu primeiro parto.” (SANTOS, 2022, p. 127). Pela UFS, recebeu o título de Mestra dos Saberes e Fazeres.<sup>10</sup>

Já Josefa Santos de Jesus, liderança da comunidade quilombola Sítio Alto, em Simão Dias, Sergipe, conhecida como Dona Finha, é mestra de Dança de Roda, guardiã de sementes crioulas, além de outras ações mobilizadoras que ela realiza em sua comunidade. Nasceu em 8 de agosto de 1957 e tem uma história de vida dedicada à agricultura familiar, às cantigas e danças tradicionais da sua comunidade. É mestra das Artes e Cultura Popular pela UFS.<sup>11</sup>

São duas mulheres afroindígenas com alto grau de conhecimentos elaborados na experiência coletiva e ancestral, portadoras de grande sabedoria relacionada numa via direta à vida das

<sup>9</sup> Trabalho de autoria de Maria Taíres dos Santos, orientado pelo professor Roberto Lacerda (UFS), sendo membros da banca, além das mestras citadas, as professoras Clarice Mota (UFBA), Alexandra G. Dumas (UFBA/UFS) e Raphaela Schiassi Hernandez (UFS). A defesa ocorreu em 17 de maio de 2022 em meio digital.

<sup>10</sup> Para maiores informações, ver o documentário “Zefa da Guia, parteira do sertão”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RjL6c0dF4QA>.

<sup>11</sup> Para maiores informações, ver “Dona Josefa - Quilombo Sítio Alto-SE”, disponível em: [https://youtu.be/-VWT0ql-S\\_Y](https://youtu.be/-VWT0ql-S_Y).

peças e dos seus respectivos cotidianos, seja na saúde, na educação, na arte, na mediação de conflitos etc. Elas não são alfabetizadas no letramento que constitui a escrita da dissertação que foram convidadas a avaliar. Contudo, o orientador, professor Roberto Lacerda, conduziu o processo avaliativo de forma a possibilitar a contribuição das mestras ao solicitar os seus relatos acerca da pesquisa de campo realizada pela autora do trabalho, a mestranda Maria Taíres dos Santos. Dessa forma, as mestras puderam trazer suas observações vividas unicamente por elas a respeito de uma parte essencial da pesquisa. Os relatos foram relevantes na avaliação da mestranda, sendo singulares e complementares às falas das demais membras da banca. Essa conduta metodológica do professor Lacerda pode ser vista como uma interessante estratégia de inclusão epistêmica, pois, ao explorar uma linguagem comum às mestras envolvidas no processo, possibilitou a avaliação de uma etapa da pesquisa vivenciada apenas pelas mestras Josefa que compuseram a banca. A realização da defesa do mestrado em questão

ocorreu em consonância com uma prática metodológica pluriepistêmica ao adotar, de forma equânime, tanto a leitura da dissertação escrita como via de avaliação, feita por professoras universitárias, como a "leitura" direta do trabalho de campo realizada pelas mestras envolvidas na pesquisa.

A possibilidade de inclusão de mestras "populares" em bancas de defesa de mestrado tem uma relação direta com uma outra iniciativa, que é o lançamento de um edital que regulamenta a concessão de Grau de Mérito Universitário Especial no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, através da Resolução nº 14/2019/CONEPE, de 3 de junho de 2019, que já concedeu, até janeiro de 2023, 64 títulos entre 2019 e 2021<sup>12</sup>. No que tange à ampliação das possibilidades de ação voltadas ao/a detentor/a do Grau de Mérito Universitário Especial, o artigo 8 da referida Resolução explicita que ele/a pode:

- I. ser convidado a participar de programas e projetos de ensino, pesquisa ou extensão

<sup>12</sup> Dados consultados na PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão)/UFS, que também informa que um edital se encontra aberto, o que ampliará o quantitativo de mestres/as titulados/as através da Resolução citada.

na Universidade, podendo o convite ser feito pela Gestão da UFS, ou coordenador de Centro, Campi ou do programa ou projeto, recebendo o mesmo tratamento dispensado a um consultor, sem implicar vínculo empregatício com a instituição;

II. ser eventualmente chamado a colaborar com a Universidade em deliberações que digam respeito a Saberes Práticos, Artes da Docência, Artes e Ofícios Tradicionais e Populares, diálogos interculturais ou matéria pertinente a sua particular perícia;

III. encaminhar às autoridades universitárias projetos que digam respeito a sua área de conhecimento e tê-los apreciados por instância acadêmica competente, e,

IV. ser recomendado por esta Universidade a outra instituição com fins educativos e/ou culturais a que se dirija, com o propósito de difundir seu conhecimento, saber, arte ou perícia.<sup>13</sup>

O professor José Jorge de Carvalho traz relevantes contribuições nas discussões que cercam a concessão de titulação a mestres e mestradas pelas universidades, a exemplo do Notório Saber, considerando o conhecimento de

pessoas formadas em outras epistemes por vezes distintas das dominantes nos meios acadêmico e social. Para ele:

[...] a fundamentação do Notório Saber para os mestres tradicionais propõe um encaminhamento para a validação, não somente de docentes com letramento acadêmico pleno e sem diploma de pós-graduação, mas também dos mestres tradicionais, cujo tipo de transmissão de saber pode ser denominado de oralidade acadêmica plena sem diploma. (CARVALHO, 2021, p.60)

O seu pensamento crítico eleva a discussão epistêmica para um campo propositivo que incita a inclusão de saberes tradicionais, quilombolas, indígenas, afroreferenciados em currículos e demais práticas pedagógicas acadêmicas, assim como defende a inserção de mestres e mestradas como docentes de seus próprios conhecimentos, pois, para o estudioso,

[...] mestre ou mestra não é apenas quem domina uma determinada área de conhecimento (e na universidade é isso que justamente define um docente), mas alguém que foi colocado na condição de transmissor do conhecimento que encarna, colorindo-o com uma conotação de

<sup>13</sup> Artigo 8º da Resolução 14/2019/CONEPE, da UFS, disponível em: [https://daffy.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/16887/informativo\\_14\\_2019.pdf](https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/16887/informativo_14_2019.pdf).

singularidade – e por isso mesmo, insubstituível. É intrínseca ao mestre, portanto, a condição de maturidade do saber, o que o coloca no lugar de um patrimônio vivo da sua comunidade e mesmo da nação. E é desse lugar de tesouro vivo que o mestre se torna irrepresentável: nem o docente universitário que atua como seu parceiro e nem o seu discípulo podem ensinar aquilo que o mestre tradicional ensina. O saber trazido pelo mestre é sempre transmitido em presença, no aqui e agora da sua relação com os estudantes, sem a mediação necessária de livros, manuais ou réplicas virtuais do seu encontro direto com eles na situação de transmissão que sucede principalmente na sala de aula. (CARVALHO, 2021, p. 61).

Destarte, a inclusão de mestres e mestradas em bancas examinadoras em pós-graduação, especialmente em se tratando de pesquisas referentes aos seus próprios meios e conhecimentos, constitui uma ação subversiva, academicamente falando, na medida em que valida o conhecimento gestado por outros meios e por diversas culturas e corpos em equivalência aos status proferidos pelos diplomas e certificações emitidos convencionalmente pela própria universidade, representativa do conhecimento socialmente dominante.

Ter as Josefa avaliando, juntamente com docentes efetivos da universidade, em pesquisa que as inclui, numa metodologia de avaliação respeitosa e inclusiva, é algo a ser pensado como inspiração para demais programas e práticas universitárias que se pretendem pluriepistêmicas e mais condizentes com a diversidade cultural e histórica brasileira. Afinal, como expõe o professor Carvalho: “[...]a exclusão dos mestres e mestradas dos saberes tradicionais do quadro de docentes das nossas universidades não ocorre por razões de incapacidade epistêmica, científica ou humanística, mas por razões estritamente políticas (sociais, étnicas e raciais)” (2021, p. 58). A inclusão desses mestres e mestradas como docentes no PPGCULT tem como um dos referenciais o Encontro de Saberes, projeto que há mais de uma década vem experienciando essa relação respeitosa e dialógica envolvendo saberes acadêmicos e saberes gestados em outras epistemes, especialmente as afro-indígenas.

## **Teatro e currículo: o racismo epistêmico em cena**

Para além dos recortes históricos e experienciais destacados até agora no que tange a relação universidade e culturas populares +, os currículos de graduações em Teatro entram em cena como foco de observação. O recorte recai sobre os currículos de graduação de universidades federais do Nordeste brasileiro. Em todos os nove estados que compõem a região, há graduação em Teatro nas universidades federais, totalizando onze cursos, dos quais oito são licenciaturas e três são bacharelados<sup>14</sup>. Desse contingente, cinco cursos não têm disciplinas obrigatórias voltadas para as culturas populares, sendo eles localizados na UFBA, na UFRN e na UFC.

É importante destacar o imaginário cultural formado em torno das culturas populares dessa região, o que torna a invisibilização ao seu

constructo pelos cursos de Teatro algo revelador do racismo epistêmico. O pensamento de Stuart Hall ilumina essa questão quando afirma que “A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’” (2003, p. 257). Mesmo tendo a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira nos Ensinos Fundamental e Médio, através da determinação legal de número 10.639, do ano de 2003, muitos currículos do Ensino Superior ainda ignoram a relevância da inclusão desse item vinculado ao aspecto afirmativo da “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Lei nº10.639/2003/MEC).

A quantidade e qualidade de fenômenos populares de caráter cênico, assim como a existência de mestres e mestras de relevantes saberes atestado pelo respeito adquirido em suas comunidades, é algo bastante expressivo, inclusive explorado, quando convém, pelas instâncias governamentais e mercadológicas. A indagação torna-se

---

<sup>14</sup> UFMA – Licenciatura em Teatro, UFPI – Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas, UFRN – Licenciatura em Teatro, UFC – Licenciatura em Teatro, UFPB – Bacharelado em Teatro, UFPE – Licenciatura em Teatro, UFAL – Licenciatura em Teatro, UFS – Licenciatura em Teatro, UFBA – Licenciatura em Teatro, Bacharelado em Direção Teatral e Bacharelado em Interpretação Teatral.



inevitável: o que poderia promover o descarte dos conhecimentos populares nos currículos em cursos de graduação em Teatro mediante suas territorializações em espaços culturais tão pujantes em manifestações cênicas de natureza popular e, mais especificamente, afropopular? A professora Nilma Lino Gomes afirma que "Currículo é seleção. O currículo é escolha intencional. Nós selecionamos uma série de elementos para entrar no currículo e apartamos outros. Então, o quê que nós temos apartado? E o quê que nós temos selecionado? [...] Que currículo é esse? A quem ele serve?" (2023, s/p).

Apesar de a resposta parecer óbvia, mensurar e apresentar as razões dessa ausência pode fugir das exigências convencionais que ainda predominam nos moldes hegemônicos de se fazer pesquisa nas universidades brasileiras. O ponto de partida para análise é o Projeto Pedagógico dos Cursos – PPC, documento com diretrizes comuns aos cursos e que serve como um dispositivo revelador e orientador da formação profissional. Sua relevância vem por sua amplitude justamente por conter o propósito político e

pedagógico e constarem itens exigidos como: contextualização histórica, grade curricular e ementário, perfil de egressos, carga horária especificada, sistema de avaliação, entre outros itens.

Dessa forma, apresentaremos alguns dados, tendo como foco de observação a presença/ausência do conteúdo Culturas Populares nas grades curriculares dos cursos de graduação em Teatro das universidades federais nordestinas. Partimos do entendimento do "currículo como um território em disputa", como afirma Miguel Arroyo (2013, p. 15). Essa disputa tem uma relação direta com o papel central que esse documento ocupa, hoje, no cotidiano escolar, universitário.

Dessa centralização e relevância surge a normatividade que chega a determinar nos cursos de Teatro, por exemplo, em consonância com as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação<sup>15</sup>, a obrigatoriedade de uma formação profissional que revele o

<sup>15</sup> Resolução nº 4 de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro, pelo Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Superior.

ensino de “competências e habilidades” em determinados conteúdos como: “conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática” (Artigo 4, Resolução 4/2004/ CNE). Não há, no entanto, alguma indicação explícita que indique a obrigatoriedade da inserção de conteúdos e saberes do que poderia ser da ordem do popular. O que podemos notar na resolução citada são indicações amplas em denominações como: “integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas **múltiplas manifestações culturais**”(grifo nosso) e “trabalho educacional direcionado

para o teatro e suas **diversas manifestações**”(grifo nosso)(Artigo 4, Resolução 4/2004/CNE).

Dessa forma, dos currículos analisados dos onze cursos de graduação em Teatro de universidades públicas federais nordestinas, todos abordam conteúdos relacionados à história do Teatro com perfis aproximados em disciplinas obrigatórias, e, quanto à dramaturgia, mesmo não sendo totalitária, é ensinada na maioria dos cursos, conforme apresentação no quadro que segue.

Quadro 1 – Dados coletados dos Projetos Pedagógicos dos cursos citados

Universidade/Curso	Disciplinas História	Disciplinas Dramaturgia
* Entre parênteses está o ano de implementação do currículo vigente até a última data de consulta, janeiro de 2023		
UFBA – Licenciatura em Teatro (2020), Bacharelado em Interpretação Teatral (2014), Bacharelado em Direção Teatral (2014)	1. História do Teatro Ocidental: da antiguidade clássica ao romantismo (68 horas); 2. História do Teatro Ocidental moderno e contemporâneo (68 horas); 3. História do Teatro no Brasil e na Bahia (68 horas).	Análise de texto (68 horas)
UFS – Licenciatura em	1. História do Teatro I (60 horas); 2. História do Teatro II (60 horas);	Texto Teatral I

Teatro (2020)	3. História do Teatro Brasileiro (60 horas); 4. História do Teatro III (60 horas); 5. História do Teatro em Sergipe (60 horas); 6. Teatro latino americano (30 horas).	(60 horas)
UFRN – Licenciatura em Teatro (2018)	1. História do Teatro I (60 horas); 2. História do Teatro Brasileiro I (60 horas); 3. História do Teatro II (60 horas); 4. História do Teatro Brasileiro II (60 horas); 5. História do Teatro III; 6. História do Teatro Brasileiro III.	1. Dramaturgia I (60 horas); 2. Dramaturgia II (60 horas).
UFPI – Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Artes Cênicas (2012)	1. Evolução do Teatro e da Dança I OBS: O programa não se encontra disponível no site institucional do curso. A escolha de inseri-la nesse item teve como base o programa de componentes similares.	1. Dramaturgia (75 horas)
UFPE – Licenciatura em Teatro (2019)	1. História do Teatro Mundial (60 horas).	Não há componente curricular específico.
UFPB – Bacharelado Teatro (2015)	1. Teatro antigo, medieval e renascentista (60 horas); 2. O drama burguês e o teatro do século XIX (60 horas); 3. O século XX e as bases para o teatro contemporâneo (60 horas).	Não há componente curricular específico.
UFMA – Licenciatura em Teatro (2015)	1. História do Teatro I (75 horas); 2. História do Teatro II (75 horas); 3. História do Teatro III (75 horas).	Não há componente curricular específico.
UFC – Licenciatura em Teatro (2020)	1. Prototeatro e teatro greco-romano (48 horas); 2. Teatro medieval ao romântico (48 horas); 3. Teatro moderno ao contemporâneo (48 horas).	1. Estudos de dramaturgia e análise de texto (48 horas)
UFAL – Licenciatura em Teatro (2019)	1. História do Teatro I (54 horas); 2. História do Teatro II (54 horas); 3. História da Arte I (54 horas); 4. História da Arte II (54 horas); 5. História do Teatro Alagoano (54 horas).	1. Literatura Dramática I (54 horas); 2. Literatura Dramática II (54 horas); 3. Literatura Dramática III (54 horas); 4. Literatura Dramática IV

(54 horas).

OBS: No site do curso, constam 45 horas, já no Projeto Pedagógico constam 54 horas para os componentes citados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Se tomarmos como ponto de observação o conteúdo História do Teatro em disciplinas obrigatórias, podemos aferir que as graduações em Teatro das universidades federais no Nordeste brasileiro têm uma perspectiva monoepistêmica, visto que o referencial europeu impera na sua composição curricular máxima e nas indicações bibliográficas. Essa constatação dialoga com o que o professor Arroyo afirma: “[...] os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam” (2013, p. 262).

Dentro do aspecto legislativo, os currículos de graduação em Teatro cumprem a indicação da Resolução nº 4/2004/CNE, obedecendo à sinalização voltada para a formação do/da profissional da área com competências ligadas a conteúdos da história do teatro e da dramaturgia. Porém, grande parte desses cursos

negligencia o indicativo referente ao seu artigo 3º, que diz:

O curso de graduação em Teatro deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da auto-estima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas **múltiplas manifestações culturais**. (Resolução no 4/2004/CNE, grifo nosso).

Tomando como base o que se denomina “múltiplas” e “diversas”, a questão da pluralidade epistêmica poderia ser contemplada, porém se percebe uma predominância do conhecimento teatral europeu em detrimento de expressões cênicas de matrizes africanas e indígenas, mesmo em se tratando de culturas populares,

como se pode observar no recorte exposto no quadro a seguir.

Quadro 2 – Instituições e disciplinas voltadas para as culturas populares

UNIVERSIDADE/CURSO	DISCIPLINA OBRIGATÓRIA VOLTADA PARA AS CULTURAS POPULARES Nome e ementa
UFBA – Licenciatura em Teatro (2020), Bacharelado em Interpretação Teatral (2014), Bacharelado em Direção Teatral (2014)	Não há componente curricular específico em nenhum dos seus três cursos.
UFS – Licenciatura em Teatro (2020)	Manifestações cênicas da cultura brasileira (60 horas) Ementa: Abordagens interdisciplinares a propósito das manifestações cênicas da cultura brasileira. Discussão de matrizes culturais do povo brasileiro a partir de manifestações cênicas. Processos artísticos e/ou pedagógicos referenciados nas culturas populares. Relações entre tradição e contemporaneidade nas práticas cênicas.
UFRN – Licenciatura em Teatro (2018)	Não há componente curricular específico.
UFPI – Licenciatura em Educação Artística/ Habilitação Artes Cênicas (2012)	Cultura popular (60 horas) Ementa: 1. Teoria do folclore. 2. Pré-História da Cultura Popular do Brasil. 3. Caracterização do folclore piauiense. 4. Fronteiras da Cultura Popular. 5. Observação do comportamento e de criação da Arte popular. 6. Aplicação da Cultura Popular na Educação. Genealogia do conceito de Cultura. Etnografia dos eventos da cultura popular brasileira. Relação entre cultura popular, erudita e de massa. Influências da formação cultural brasileira e piauiense. Estudo das contribuições dos elementos étnico-raciais negro e indígena na cultura brasileira.
UFPE – Licenciatura em Teatro (2019)	Processos Culturais no Brasil (60 horas) Ementa: Introdução a teorias culturais contemporâneas aplicadas ao processo histórico do Brasil: nação, tradição, identidade, diferença. Os cruzamentos culturais: equivalências e divergências. Identidade nacional e culturas no Brasil. Diversidade cultural: abordagens antropológicas, políticas e pedagógicas, contemplando-se conteúdos exigidos para cumprimento da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
UFPB – Bacharelado em Teatro (2015)	Prática de interpretação de origem popular (90 horas) Ementa: A Commedia Dell'Arte; o Circo; o Clown; o Bufão; o Teatro do Improviso. A diferença entre tipo e personagem. O Tempo e o Ritmo da cena cômica. A Comédia. O estabelecimento de códigos. Abordagem de práticas curriculares que visem o ensino dos conteúdos da disciplina.
UFMA – Licenciatura em Teatro (2015)	Práticas espetaculares da cultura brasileira (60 horas) Ementa: Estudo da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena a partir das práticas

UFC – Licenciatura em Teatro (2020)  
UFAL – Licenciatura em Teatro (2019)

espetaculares, seguindo pressupostos da etnocologia e dos estudos culturais em articulação com o ensino de Teatro. Enfoque na espetacularidade, analisando e experimentando os aspectos gestuais, sonoros, espaciais e estéticos das manifestações culturais, considerando os processos de aprendizagem e transmissão do conhecimento.

Não há componente curricular específico.

Não há componente curricular específico, porém ocorre uma transversalização do tema em vários componentes curriculares, como: Fundamentos da Encenação, Teatro na comunidade, Jogo Teatral I e II, entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Projetos Pedagógicos dos cursos, 2023.

Do total dos onze cursos de graduação em Teatro do Nordeste brasileiro, apenas seis têm componente curricular nomeado e voltado diretamente para a cultura popular, sendo que, mesmo sem haver o componente, a UFAL mantém conteúdos de caráter popular transversalizando algumas disciplinas.

Através da ementa e dos referenciais bibliográficos, entramos um pouco mais no perfil dos cursos. Além de chamarem atenção as ausências de conteúdos de caráter popular em universidades como a UFBA, a UFC e a UFRN, numa análise geral, destacamos o fato de o “popular” trabalhado na UFPB se basear em expressões europeias como a *Commedia Dell’Arte*, mesmo sendo o curso localizado em um estado com fortes expressões cênicas de caráter popular, afropopular. Tal

situação confirma que a inspiração europeia foi basilar tanto na implementação das universidades em solo brasileiro quanto nos estudos do folclore, até quando este adentra as universidades. O professor Augustin de Tugny problematiza a formação de artistas no Ensino Superior no Brasil, dizendo que ela “[...] se estabeleceu historicamente pela absorção de diversas tradições de formação específicas a cada uma das artes canônicas: pintura, desenho, gravura, escultura, música, dança, teatro, todas herdadas das belas-artes europeias, filhas das musas da Antiguidade grega.” (2020, p. 509). Na sua reflexão crítica, ele também assinala:

De fato, em quais dessas categorias oriundas as belas- artes podemos considerar um bumba meu boi do Maranhão ou um cavalo marinho de Pernambuco: teatro, dança, música, ópera, artes visuais,

poesia? Nenhuma dessas abordagens, isolada ou tomadas em conjunto, dará conta da força e da riqueza da experiência artística do evento, porque elas respondem fundamentalmente a outros modelos de fazer e vivenciar as artes; porque elas foram elaboradas em outras bases epistemológicas. (TUGNY, 2020, p. 511).

No entanto, se percebe que ocorre a inserção das culturas populares no currículo paraibano da graduação em Teatro, porém está condicionada a uma hierarquização em que o popular europeu é colocado em condição primeira de atenção em relação à gama de manifestações populares que circundam o meio universitário paraibano. Além do descarte, nas demais situações, podemos perceber um outro emprego da hierarquia em que o popular brasileiro fica subjugado ao constructo epistêmico europeu, a exemplo da UFBA, num componente curricular já extinto, como veremos posteriormente.

Partimos agora para um segundo elemento advindo da observação dos currículos cênicos de graduação em solo nordestino, especificamente localizado no campo nomeado majoritariamente como

Bibliografia Básica. Consta nesse item, como o próprio nome sugere, uma produção exclusivamente concentrada em livros. Essa escolha por material estritamente produzido em livros evidencia a seleção de conhecimentos estruturados numa forma muito associada ao universo europeu, descartando epistemes corporais registradas em vídeos, fotografias, áudios, documentários, *lives*, podcasts, depoimentos e até outras formas de escrita gestadas fora do domínio europeu. A professora e pesquisadora Leda Maria Martins escreve que “[...] a escrita como lugar de memória, é um dos instrumentos de expressão mais enaltecidos e habita os lugares de memória privilegiados no Ocidente” (2021, p. 29). Tendo como ponto de observação a prioridade dada à expressão discursiva da escrita no Ocidente, Martins afirma que esse modo:

[...] se realiza, como pensamento, pelo quase absoluto domínio da escrita alfabética como plataforma de grafias de fixação de sua narratologia e de suas escrituras, ignorando ou preterindo outros modos de fixação dos saberes, dentre eles os que se perfazem pela voz em suas ressonâncias nas corporeidades. (2021, p. 32).

A escolha por um determinado dispositivo de ensino diz também da sua associação com um tipo de conhecimento. Trazer não só as temáticas raciais, mas também as epistemes negras em toda a sua potencialidade para os currículos de graduação em Teatro, pode, em certa medida, promover rupturas na própria estrutura curricular, pois esta também funciona como um veículo de pensamento, no caso associado a um modelo europeu, brancocentrado.

Mais um terceiro elemento se destaca na leitura geral do quadro exposto. Trata-se da associação direta do popular com as questões étnico-raciais, como observamos em trechos das ementas de disciplinas que tratam da cultura popular: "Estudo das contribuições dos elementos étnico-raciais negro e indígena na cultura brasileira" (UFPI); "Estudo da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena a partir das práticas espetaculares" (UFMA); "cumprimento da Lei 10.639/ 2003" (UFPE). Entretanto, não há proposição no ementário que toque nos tensionamentos e aprofundamentos referentes ao racismo, sobretudo o

racismo epistêmico que promove ausências e/ou equívocos no plano curricular. Como afirma a professora Abreu, de forma geral, "As fronteiras entre as categorias 'tradicional' e 'moderno', 'popular' e 'negro' ou 'afro-brasileiro' são embaraçadas e pouco precisas" (2018, p.27).

A dominância de matrizes africanas nas culturas populares brasileiras é flagrante. No entanto, em muitos casos, ocorre a inserção do popular como conteúdo por vezes até em intersecção com a cultura negra, mas sem colocar em evidência discussões que tocam o racismo e seus temas subsequentes como: apropriação cultural, universalização, branquitude, hierarquização. Dessa forma, a inclusão da cultura popular em currículos acadêmicos pode até caracterizar uma suposta pluriepistemia, mas não necessariamente ser uma ação antirracista, com embasamento no enfrentamento às violências voltadas para povos e culturas negros. Ao falar do termo cultura popular, a historiadora Abreu afirma que tratar desse tema



[...] seria remeter ao conflito, ao conflito social e quando você acrescenta o negro você está discutindo o racismo. Você está discutindo como dentro dessas expressões culturais... temos que trazer o problema do racismo e da presença, da herança e do legado africano no Brasil. Esse é um longo problema no conceito de cultura popular, pois em um longo tempo ele foi confundido com mestiçagem. E a mestiçagem no sentido do branqueamento. (2020, s/p).

Ela segue problematizando essa questão, afirmando:

O uso de "cultura negra" é um conceito de afirmação e de reparação por uma herança africana tão esquecida, tão colocada como sobrevivência, como coisa do passado, guetificada... Então, tratar de cultura negra, eu acho que é uma forma de afirmação, de reparação e de luta contra o racismo. Então, aí a gente tem um outro ingrediente a acrescentar na cultura popular. Ela é uma cultura popular e negra também, porque afirma uma história e um passado brasileiro de luta por direito a exercer a sua cultura. (ABREU, 2020, s/p).

Ao considerar as instâncias de poder que marcam a nossa história colonial, que resvala inclusive na área acadêmica, o apagamento, a dominação e o descarte do povo

representado nas culturas subalternizadas como as negras e as indígenas são ações que referendam a afirmação branco-dominadora. O professor Arroyo explicita:

Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (2013, p. 14-15).

A obrigatoriedade da inserção de conteúdos étnico-raciais, mais especificamente nas licenciaturas em Teatro, veio com maior força através da Resolução nº 2, de 2015/CNE<sup>16</sup>,

<sup>16</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

que prevê que o projeto de formação em todas as áreas da licenciatura deve contemplar, dentre outras coisas, “o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial”. A exigência legal advinda de reivindicações dos movimentos negros gerou a força promotora para a realização da reformulação curricular em muitos cursos de licenciatura em Teatro, de modo a dar conta das determinações contidas na resolução citada. A licenciatura em Teatro da UFBA, por exemplo, incluiu a temática racial em ementas<sup>17</sup>, assim como criou um componente curricular obrigatório e específico, Teatro Negro<sup>18</sup>. Já os seus

---

segunda licenciatura) e para a formação continuada.

<sup>17</sup> Exemplo: Laboratório de Práticas Pedagógicas I, em que consta: “Aplicação articulada em práticas laboratoriais dos conteúdos didático pedagógicos e específicos do fazer teatral [...]”. “No contexto escolar, com ênfase na abordagem de temas relacionados à educação para relações étnico-raciais”. Teatro em Comunidades.

<sup>18</sup> Ementa (2020): Estudo teórico-prático dos modos de transmissão e produção de saberes afrocentrados tradicionais e/ou contemporâneos e o ensino do teatro. Pesquisas e análises de experiências pedagógicas voltadas para o ensino de teatro e da história e cultura afrobrasileira, com base em referenciais teóricos e metodologias afrocentradas. Realização de prática de natureza extensionista através da oferta de cursos, oficinas ou produtos artísticos para a comunidade. Conteúdo programático: Corpo, discurso de raça e poéticas diaspóricas. Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade no ensino de

dois bacharelados, não havendo uma determinação da instância governamental, continuam descartando a produção teatral negrorreferenciada, assim como a pluralidade epistêmica de práticas cênicas populares afrodiáspóricas e indígenas.

No entanto, no tocante à existência de disciplinas obrigatórias de abordagem das culturas populares nos cursos de Teatro da UFBA, existiu uma designada Expressões Dramáticas do Folclore Brasileiro, que, diante da reforma e implementação curricular realizada em 2004, foi retirada da grade sem haver uma reintrodução com atualizações nas reformas subsequentes. O componente curricular citado obedecia aos pressupostos políticos da época e demonstrava uma afinidade com as diretrizes nacionais dos “estudos do folclore” que condicionava a sua legitimação pelo crivo da cientificação acadêmica. Na sua ementa original, referia-se a “modalidades folclóricas” e

---

teatro. O saber afrocentrado tradicional e contemporâneo e o ensino de teatro. Experiências pedagógicas para o ensino com referencial na história e cultura afrobrasileira. Metodologias de ensino e criação cênica negrorreferenciadas.

ao “teatro popular”, evidenciando como fim a “transposição dessas formas populares para o teatro de nível erudito”<sup>19</sup>. Ou seja, o conhecimento popular, marcadamente negro e indígena, só seria legitimado, no caso, se passasse pelo crivo do teatro ocidental-branco-europeu. Isso porque, como afirma Abreu, “O (termo) cultura popular foi usado durante muito tempo como símbolo de uma brasilidade mestiça branqueada, embranquecida, onde a herança africana iria desaparecer. Os intelectuais folcloristas apostaram no desaparecimento da herança africana no Brasil” (2020, s/p). O professor André Lázaro corrobora tal reflexão:

Quando o Brasil quer se apresentar pra fora do país, ele vai recorrer a todos os elementos da cultura negra: é o carnaval como festa, é a feijoada como comida, é o samba como expressão cultural e outras variáveis dessa mesma matriz africana. Então, é curioso que quando

<sup>19</sup> Ementa: “A disciplina tem como objetivo transmitir conceitos e informações sobre as modalidades tradicional-populares de teatro do Brasil, sejam aquelas usualmente denominadas ‘folclóricas’, sejam as denominadas ‘teatro-popular’ em bibliografias mais recentes. Aos estudantes de teatro tais informações capacitarão na transposição dessas formas populares para o teatro de nível erudito, com o seu aproveitamento na dramaturgia, na interpretação, na direção e na cenografia.” (Pesquisa em acervo pessoal).

queremos nos mostrar exóticos pra capturar interesses turísticos e outros, nós trazemos o movimento negro, a criação da população negra. Mas, quando queremos nos reconhecer como nação, continuamos como nação que quer embranquecer. (2023, s/p).

De todo modo, quando há a promoção do cruzamento da racialização dos conhecimentos da cultura afro-popular brasileira com os conhecimentos validados pela universidade, se nota um mascaramento dos seus tensionamentos intrínsecos. Entretanto, numa observação atenta, fica evidente a rejeição e/ou o controle da produção epistêmica gestada pela cultura afro-popular em espaços acadêmicos. Para o pensador e artista Abdias Nascimento:

[...] o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consequência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no

currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (2016, p. 113).

O currículo é um recorte valioso para a leitura do universo didático-pedagógico do teatro acadêmico. Para uma perspectiva transformadora, a professora Gomes traz um conjunto de indagações que podem orientar uma elaboração curricular mais emancipatória:

Onde estão os diferentes sujeitos, onde está a diversidade, onde estão as lutas em prol da educação realizadas pelos mais diversos grupos, povos, etnias, raças, nos nossos currículos? Onde é que isso está? Nossos currículos expressam isso? Os nossos currículos de formação inicial de professores e professoras formam as nossas professoras, os nossos professores, hoje, para essa realidade pujante que é a brasileira? Pra essa escola pública brasileira que é uma escola cada vez mais diversa e que cada vez mais recebe vidas que são tão marcadas pela pobreza, pela desigualdade, pelo racismo? [...] Quando nós olhamos nossos currículos [...] nós encontramos quais respostas

para essas perguntas? [...] Então, se o currículo no qual eu faço parte, ou que eu organizo como gestora, como professora, não me dá respostas emancipatórias diante dessas questões, desses questionamentos, então ele é colonial. (2023, s/p).

O currículo não é um retrato estático, tampouco exato, do cotidiano didático de aprendizados, porém se constitui um valioso documento orientador voltado para a formação de licenciados/as e bacharéis em Teatro. Apesar do processo burocrático e frequentemente lento de elaboração e tramitação administrativa, é preciso compreendê-lo no diálogo permanente com as demandas sociais. Afinal,

A emancipação dos currículos é mais do que a inserção de novos conteúdos ou de conteúdos sobre a questão racial, sobre a África... Isso faz parte! Mas, ela diz respeito a uma postura, uma mudança de postura e uma mudança de concepção de educação, de concepção de currículo e de concepção de aprendizagem. (GOMES, 2023, s/p).

A propósito, intrinsecamente à necessária revisão de grande parte dos currículos no que tange às questões étnico-raciais e à inclusão da diversidade cênica brasileira, é

importante promover a formação continuada de servidores da educação para que os corpos discentes sejam

[...] orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (PARECER CNE/CP 003/2004).

Compreendendo o currículo como mais um elemento constitutivo da cadeia didático-pedagógica, faz-se importante destacar a necessidade de efetivação da transversalização da educação étnico-racial e da pluriépistemia cênica na formação dos quadros docentes das universidades brasileiras e suas respectivas graduações em Teatro e Artes Cênicas. Essa compreensão de currículo faz com que a sua revisão seja detonadora de uma série de outras revisões, o que implica, por exemplo, em uma avaliação das formas e conteúdos usuais de seleção docente.

Por fim, vale destacar que perceber o universo pluriépistêmico cultural brasileiro no qual os cursos estão mergulhados, assim como se engajar nas demandas sociais, deve ser uma meta na ação de docentes negros e não negros na condução de revisões e reformulações curriculares no campo das graduações em Teatro.

### Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; SILVA, Lucas Gesteira Ramos da. Culturas populares na universidade: uma proposta de educação decolonial. *Revista História Oral*, v. 23, n. 1, p. 139-160, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v23i1.998>

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 83-102.

ABREU, Martha. *Live nos passos da nossa História*. Maria Eugenia conversa com Marta Abreu e Matthias Assunção. Tema: Cultura Popular: um conceito e várias histórias. Realização Instituto Brincante. Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/t-IJBM0YLK8?feature=share>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ABREU, Martha; ASSUNÇÃO, Matthias. Da cultura popular à cultura negra. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL,

Eric. (orgs.). *Cultura negra*. vol. 1: festas, carnavais e patrimônios negros. Niterói: Eduff, 2018. p.15-28.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIM, Roberto. *Conceito de Folclore*. 2022. Disponível em: [https://www.unicamp.br/folclore/Material/extra\\_conceito.pdf](https://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

CARNEIRO, Edison. *Dinâmica do folclore*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

CARVALHO, José Jorge. Epistemômetro: uma metodologia para a descolonização do currículo das universidades brasileiras. *Cadernos de Inclusão*. Brasília: Instituto de Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2020.

CARVALHO, José Jorge. Notório Saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro. *Revista UFMG*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 54-77, jan./abr. 2021.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro (org.). *Reconhecimentos: antropologia, folclore e cultura popular*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *Entendendo o Folclore e a Cultura Popular*. Rio de Janeiro: Setor de Difusão do Museu de Folclore Édison Carneiro, s/d. Disponível em: [http://www.cnfcp.gov.br/pdf/entendend\\_o\\_o\\_folclore\\_e\\_a\\_cultura\\_popular.pdf](http://www.cnfcp.gov.br/pdf/entendend_o_o_folclore_e_a_cultura_popular.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

CHARTIER, Roger. "Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p.179-192, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRADE, Cásia. *Universidade e cultura popular*. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 7-15, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Formação de professoras e professores: racismo e branquitude. *Podcast Educação e Relações Étnico-raciais*. Fundação Santillana, março de 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2db4AI3fvesh9x005Jw4Th?si=O9FZk-VuRUCprJo3SgTzxA>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. *La descolonización del conocimiento: diálogo Crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociologia descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. p. 97-108, 2011. Disponível em: [https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB\\_2011.PDF](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF)

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

LÁZARO, André. Formação de professoras e professores: racismo e

branquitude. *Podcast Educação e Relações Étnico-raciais*. Fundação Santillana, março de 2023. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/2db4AI3fv9x005Jw4Th?si=O9FZk-VuRUCprJo3SgTzxA>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MINC - Ministério da Educação (Brasil). *Parecer CNE/CP 003/2004*, Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 11 jan.2023.

MINC - Ministério da Educação (Brasil). Resolução CNE/CES 4/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de março de 2004, Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf> Acesso em: 13 mar.2023.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: Artistas da revolução, do*

CPC à era da TV. São Paulo: UNESP, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortês, 2005.

SANTOS, Maria Taíres dos. *Entre Josefas, rezas e rodas: a práxis do cuidado em saúde e o empoderamento da mulher quilombola*. (Mestrado em Culturas Populares- PPGCULT). Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2022.

SILVA, Jocrédson Teles da. *Cultura popular e a Universidade: A Universidade Estadual de Feira de Santana e sua relação com a cultura popular*. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010.

TUGNY, Augustin de. Descolonizar as artes na universidade. In: TUGNY, Rosângela de; GONÇALVES, Gustavo (orgs.). *Universidade e Encontro de Saberes*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – UNB, 2020. p. 509- 529.