



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

A raça interroga a prática pedagógica: por uma educação antirracista nas aulas de artes cênicas

Andreza Bittencourt Cavalcanti
Raphael Pompeu
Paulo Melgaço da Silva Junior

Para citar este artigo:

CAVALCANTI, Andreza Bittencourt; POMPEU, Raphael; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. A raça interroga a prática pedagógica: por uma educação antirracista nas aulas de artes cênicas. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 4, n. 53, dez. 2024.

 DOI: 10.5965/1414573103562025e0205

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*



A Urdimento está licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](#) – (CC BY 4.0)



A raça interroga a prática pedagógica: por uma educação antirracista nas aulas de artes cênicas¹

Andreza Bittencourt Cavalcanti²

Raphael Pompeu³

Paulo Melgaço da Silva Junior⁴

Resumo

O objetivo central deste artigo é refletir sobre as possibilidades de uma educação antirracista nas aulas de artes cênicas. Assim, foram apresentadas duas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica que utilizaram a literatura e o RPG para discutir negritude, branquitude, representatividade com crianças com idade entre 9 e 11 anos, de duas classes sociais distintas. Para tal, foram utilizadas as abordagens metodológicas da pesquisa-ação. Os dados do estudo mostraram a importância das aulas de teatro como potencializador do diálogo entre as diferenças e como as ações desenvolvidas poderiam contribuir para uma educação transformadora.

Palavras-chave: Educação antirracista. Raça. Negritude. Branquitude. Artes Cênicas.

Race interrogates pedagogical practice: towards an anti-racist education in performing arts classes

Abstract

The central objective of this article is to reflect on the possibilities an anti-racist education in performing arts classes. Thus, we presented two pedagogical practices developed in basic education that used literature and role-playing games to discuss Blackness, Whiteness, and representation with children aged 9 to 11 from two different social classes. To this end, we employed action research methodological approaches. The study data demonstrated the importance of theater classes as a potentializer of dialogue across differences and how the actions developed could contribute to transformative education.

Keywords: Anti-racist education. Race. Blackness. Whiteness. Performing arts.

La raza interroga la práctica pedagógica: hacia una educación antirracista en las clases de artes escénicas

Resumen

El objetivo central de este artículo es reflexionar sobre las posibilidades de una educación antirracista en las clases de artes escénicas. Por ello, presentamos dos prácticas pedagógicas desarrolladas en educación básica que utilizaron la literatura y juegos de rol para abordar la negritud, la blancura y la representación con niños de 9 a 11 años de dos clases sociales diferentes. Para ello, empleamos enfoques metodológicos de investigación-acción. Los datos de le studio demostraron la importancia de las clases de teatro como potenciadoras del diálogo entre las diferencias y cómo las acciones desarrolladas podrían contribuir a una educación transformadora.

Palabras clave: Educación antirracista. Raza. Negritud. Blancura. Artes escénicas.

¹ Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por José Sena. Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

² Mestrado profissional em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduação em Artes Cênicas (UNIRIO). Curso técnico/profissionalizante em Formação profissional do ator pela Casa das Artes de Laranjeiras (CAL), Rio de Janeiro. andrezabittencourt@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1499940877856072> <https://orcid.org/0009-0006-8255-6433>

³ Mestrado em Ensino das Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bacharelado em Artes Cênicas pela Faculdade CAL de Laranjeiras. Técnico em Artes Dramáticas pela Escola Martins Penna (ETET).

raphael_pompeu@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5984436852402644> <https://orcid.org/0009-0003-5459-4078>

⁴ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutorado em Educação pela UFRJ. pmelgaco@uol.com.br <http://lattes.cnpq.br/8573001420943301> <https://orcid.org/0000-0002-4301-9305>



Introdução

Quando Maldonado-Torres cunhou, em 2005, o termo Giro Decolonial, era um caminho de resistência teórico, prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade. Anos antes, Quijano (2001) já havia nos mostrado que a raça, apesar de não estar relacionada à biologia, serviu para configurar o processo de classificação do sistema mundo e hierarquizar os seres humanos. Foi o pensador que nos provocou a refletir a relação entre colonialismo e colonialidade⁵, destacando que embora o período colonial tenha terminado, ainda vivemos marcados pelo pensamento instaurado naquele momento, que determinou a subalternização, desumanização e muito sofrimento.

Assim, desde o final da década de 1990, o grupo modernidade/colonialidade vem difundindo, compartilhando noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI (Ballestrin, 2013). Com isso, vem mostrando a importância de reconhecer, valorizar conhecimentos outros, problematizar e decolonizar os pensamentos. Ao longo destes últimos anos, diversos estudiosos de diferentes áreas de conhecimentos têm discutido e construído possibilidades decoloniais em busca de justiça social e igualdade de direitos. Neste sentido, nos interessa pensar nas possibilidades que o ensino de teatro possui para desenvolver projetos e propostas em prol da luta antirracista que reconheça e valorize negros, indígenas, dentre diferentes grupos alvo do racismo, como sujeitos, e não como ‘o outro’ da branquitude.

Nesta perspectiva, defendemos o argumento de que escola é o primeiro núcleo social que a criança conhece fora da família, podendo questionar ou reforçar as visões de mundo concebidas pelo grupo familiar. Acreditamos que se trata de um espaço ideal para buscar a inteligibilidade para todos os sujeitos, propor possibilidades de pensar em vidas que não são pensadas ou reconhecidas

5 Para Quijano (2001) a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.



como tais. Com isso, apoiados pela legislação vigente, entre elas, as leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), professores (as) de diferentes disciplinas podem desenvolver importantes trabalhos que problematizem os processos e pensamentos colonizadores e subalternizantes. Aqui, é importante destacar que mais do que pensar a decolonialidade nos interessa pensar nas insurgências, práticas pedagógicas que problematizam as questões raciais.

O objetivo central deste artigo é refletir sobre as possibilidades e os caminhos que as aulas de artes cênicas podem desenvolver para implementar uma educação antirracista. Para tal, apresentamos duas práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora e um professor da educação básica⁶, em turmas de educação formal e não formal.

A metodologia da pesquisa ação guiou a realização dos trabalhos por considerar a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, promover intervenções no cotidiano, visando provocar mudanças de entendimento e fomentar o respeito às diferenças culturais a partir de uma ação sistemática (Silva Junior, P. M.; Leal, R. P; Ivenicki, A 2019). Ou seja, trata-se de uma proposta de teorização que dialoga com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, que permite desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses que trabalham, agem no contexto de aplicação.

No intuito de apresentar a discussão proposta, o presente artigo está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento apresentamos as questões raciais no Brasil. No próximo momento, colocamos a branquitude em questão, a seguir, enfatizamos o teatro em prol de uma educação antirracista. Nas duas seções seguintes, discutimos as práticas em sala aula, uma utilizando a literatura negra e a outra o RPG. Por fim, as considerações.

Um olhar sobre as questões raciais no Brasil pós abolição

O discurso eugenista marcou o final do século XIX ao difundir a ideia de que um país com a maioria da população branca seria mais desenvolvido e estaria no rumo do progresso. No Brasil pós-abolição, constituído por uma enorme

⁶ As pesquisas foram desenvolvidas ao longo do mestrado e defendidas respectivamente em 2024 e 2025.



população negra e pobre, um laboratório para os intelectuais eugenistas foi instaurado, assim como, a expectativa de que essa população desaparecesse. Esse processo já acontecia com aqueles que sobreviviam aos horrores da escravidão e que não tinham mais corpo para produzir, eram descartados qual lixo humano indesejável (Nascimento, [2016], 1977, p. 79).

Essa busca pela brancura era baseada na ideia de que o sangue branco era superior a qualquer outro, portanto, durante a mistura, progressivamente, todos se tornariam brancos. O médico e diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda, representou o Brasil no Congresso Universal das Raças, em Paris (1911), defendendo a ideia do embranquecimento. Ele acreditava que em 100 anos os mestiços desapareceriam do Brasil. Com essa teoria, o Brasil é transformado num “espetáculo das raças” (Schwarcz, 1993).

A ideia de que as raças passariam por um processo acelerado de cruzamento e seriam depuradas mediante uma seleção natural (ou talvez milagrosa), levando a supor que o Brasil seria algum dia branco (Bento, 2022) jamais aconteceu. O Brasil falhou na política higienista. A teoria do embranquecimento foi comprovadamente derrotada. Fazer da miscigenação brasileira uma construção positiva era o que restava para conseguir o apoio internacional. O Brasil precisava se justificar e afirmar que a boa convivência com a diversidade racial era possível. É criado o conceito de democracia racial, mas uma narrativa é produzida, mais uma vez a linguagem em ação difunde o discurso de que somos uma única nação. Já que não se pode eliminá-los, junte-se a eles. Desde que “eles” continuem no mesmo lugar.

Arthur Ramos foi um grande articulador desse pensamento que constitui a formação do povo brasileiro. Ele era contra a ciência das raças, mas entendia que culturalmente a população africana era inferior e que socializando com a cultura branca, a população brasileira poderia se tornar um exemplo de nação.

Outro intelectual branco responsável pela propagação do ideário da democracia racial é Gilberto Freyre. Através de sua literatura, ele idealizou as relações do período colonial brasileiro como harmoniosas. Em *Casa-Grande e Senzala* (1933/2006) é narrado o romance de uma escravizada com um senhor de



engenho. Ao romantizar a miscigenação, se propaga, assim, a ideia de que vivemos em um país integrado, multicultural e diverso. Era mais um discurso construído para perpetuar as relações de poder no Brasil. O branco não escraviza mais, agora ele ajuda a população negra dando casa e comida em troca de trabalho. Não há mudança na relação. Há apenas mudança no discurso. Está aí a consolidação da hierarquia racial.

Quando uma patroa branca ajuda sua empregada negra, seja comprando presentes para seus filhos, doando roupas, seja colaborando financeiramente na compra de materiais para a construção da sua casa, ou repartindo os restos da ceia de Natal⁷, a patroa se considera um ser humano benevolente e caridoso, e a empregada negra se sente grata e subserviente. O que Ronaldo Salles Jr.(2006) vai nomear de cordialidade racial.⁸

O conceito de democracia racial construiu um tipo de racismo bem específico que existe aqui. Um racismo sem racistas. Um racismo que ninguém sabe de onde vem. Um racismo evidente para quem sofre e “invisível” para quem pratica.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais, uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (Gomes, 2017, p. 57).

Esse sistema é tão perverso que quanto mais ele nega a discriminação racial, mais ele reforça estereótipos, preconceitos e discriminações sobre a população negra, pois se existe uma equiparação racial no Brasil, ou seja, negros e brancos possuem as mesmas oportunidades desde a formação desta nação, as desigualdades sociais que existem se devem à incapacidade de determinados

⁷ Referência ao conto “Maria”, de Conceição Evaristo.

⁸ A cordialidade é uma espécie de tolerância com reservas, associada ao clientelismo e ao patrimonialismo nas relações sociais, reproduzindo relações de dependência e paternalismo. A associação entre cordialidade, clientelismo e patrimonialismo parece ser parte da explicação da manutenção de um racismo institucional não-oficial – relações sociais difusas e informais que se infiltram e “aparelham” as instituições oficiais. A articulação de cordialidade, clientelismo e patrimonialismo configura o que denominamos de “complexo de Tia Anastácia”, no qual a pessoa negra aparece “como se fosse da família” ou como sendo “quase da família”. Essa proximidade social quase nunca transpõe o limite do como se ou do quase (Salles Jr, 2006, p. 230).



grupos ascenderem, no caso, negros e indígenas. Para reforçar essa lógica, são apontados alguns negros que obtiveram “sucesso”, como exemplo de democracia. É comum ouvirmos que se no Brasil existisse racismo alguns negros nunca teriam ascendido socialmente (Gomes, 2017). É nesse sentido que o período pós-abolicionista perpetua o pensamento colonialista e, apesar de acabar com a escravização, mantém e reforça a hierarquização das raças. Um poder que está enraizado em nossa sociedade e que, para ser combatido, é preciso desconstruir o pensamento de que a raça branca é superior. Assim, a proposta da próxima seção é discutir a branquitude.

Branco também é raça

Discutir branquitude é discutir sobre os atravessamentos que acontecem a partir da problematização do grupo racial branco em nossa sociedade. Assim, é necessário colocar uma lente sobre a pessoa branca para se entender a dinâmica em que o racismo se estrutura, mantém-se e se fortalece, e a responsabilidade que recai sobre eles, na perpetuação ou desestabilização das dinâmicas de opressão de quem detém o poder. Dentro desse processo, é na mão da raça branca que o controle e o domínio sobre os outros corpos são centralizados. Esse poder passa a ser sistematizado em vantagens sociais e privilégios das quais esse grupo restrito passa a ser detentor, fazendo a sua manutenção e garantindo que perpetue. Podemos entender esses “acordos tácitos, como pactos não verbalizados, não formalizados. Pactos feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constitui” (Bento, 2022, p.120).

É a esse sistema de poder, que garante a manutenção de privilégios e vantagens sociais, que damos o nome de branquitude.

[...] a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (Schucman, 2012, p. 23).



É com a necessidade de entendimento sobre as formas que essa branquitude encontra de manter e manifestar seu poder dentro de seus espaços de privilégios que precisamos refletir um pouco mais sobre os lugares que ocupamos nessa equação. Logo, se somos o resultado dos produtos do “eu” e do “eu em relação”, é importante que as pessoas brancas estejam sempre atentas à agência, enquanto pessoas brancas, frente à branquitude, pois já são socialmente privilegiadas. Se reconhecer enquanto pessoa racializada branca, que está inserida no grupo racial branco, o qual possui vantagens e privilégios garantidos pelo sistema de poder da branquitude é o imperativo. E, ao se reconhecer, lutar para abrir esses espaços privilegiados para pessoas não-brancas também ocuparem, ao invés de somente alimentar o sistema racista no qual vivemos.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de teatro, utilizando a legislação vigente e compreendendo os discursos que constituíram a racialização no Brasil, pode contribuir para uma educação antirracista. A proposta é agir por dois caminhos: o primeiro busca valorizar identidades negras, mostrar narrativas outras, e o segundo questionar privilégios e pactos da branquitude, como destacaremos na próxima seção.

A legislação e o ensino de teatro: possibilidades de trabalho em prol de uma educação antirracista

Sou uma mulher preta, favelada, da periferia da periferia, o que eu ouvi durante a minha infância e adolescência é que mulheres pretas retintas e pobres como eu não poderiam ser artistas. Que acabaria se prostituindo, engravidando cedo e deixando o filho pra mãe, pra família criar. Eu quebrei a estatística. Eu fui salva pela arte e pela educação. O teatro me salvou.
Dani Ornellas

O contundente depoimento de Dani Ornellas nos faz refletir sobre a importância da arte no cotidiano escolar e o quanto o fazer teatral é potente para um processo de fortalecimento da autoestima, do autoconhecimento, da percepção do outro, do pensamento coletivo, do olhar crítico e da afirmação de ser quem você é. Nesse sentido, argumentamos que o teatro-educação antirracista pode contribuir para apresentarmos outras narrativas, diferentes



daquelas construídas e consolidadas pela colonialidade. Assim, a proposta é problematizar as mazelas, o sofrimento, a discriminação e o apagamento a que os povos negros foram submetidos. Ao mesmo tempo, interessa interrogar os supostos privilégios e pactos da branquitude. Brito e Pinheiro (2024) destacam que o teatro-educação antirracista é aquele que reconhece as várias dimensões do racismo à brasileira: estrutural, subjetivo, cultural, epistêmico, institucional, considerando as pessoas negras e indígenas como seres humanos e buscando novas perspectivas.

É nessa perspectiva que Brito e Pinheiro (2024) afirmam que a linguagem teatral está localizada no sonho, um lugar de pertencimento no qual histórias ganham realidade. Os processos ganham outros sentidos, para além daqueles valorizados pelo pensamento ocidental colonizador. Com isso, “educar se torna preparar o corpo para sentir, aprender e sonhar. Pode ser também para sonhar, aprender e sentir. Ou ainda, aprender, sentir e sonhar” (Munduruku, apud, Brito e Pinheiro, 2024, p 319).

Na história do teatro brasileiro, nós temos o maior exemplo de como o teatro pode estar a serviço de uma luta antirracista. Através da criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), Abdias do Nascimento revolucionou a cena teatral brasileira e abalou as estruturas da sociedade ao usar a linguagem e o espaço da criação teatral para além da formação artística. Abdias desenvolveu um projeto de teatro e educação visando uma formação política que problematizava o poder hegemônico. E fez isso através da negritude.

Um teatro negro do Brasil teria de partir do conhecimento prévio da realidade histórica, na qual exerceria sua influência e cumpriria sua missão revolucionária. Engajado a esses propósitos foi que surgiu o TEM, que fundamentalmente propunha-se a resgatar, no Brasil, os valores da cultura negro-africana degradados e negados pela violência da cultura branco-europeia, propunha-se a valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte. Teríamos que agir urgentemente em duas frentes: promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos estudos sobre o afro-brasileiro; de outro, fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido (Nascimento, [2016], 1968 p. 198)

Ele afirmava que era fundamental que a população negra conhecesse a sua história e realizou essa ação social através do TEN. Na base do projeto estava o



fortalecimento da autoestima, da identidade cultural e da estética negras – com base na valorização da matriz cultural africana e de vários projetos de intervenção social (Almada, 2009, p. 80). Esta iniciativa inspirou diversos grupos e coletivos negros a desenvolverem trabalhos que permitiram divulgar e comunicar as lutas e realidades negras por meio de práticas artísticas. Com isso, propiciou um fazer teatral inclusivo, que também tem em seu cerne o compromisso com a educação (Sales, 2023).

Assim, Sales (2023) apresenta os signos de teatralidade do teatro negro que podem servir como guia para estruturação de jogos e de trabalhos pedagógicos em sala de aula: identidade, cidadania, atos rituais e ancestralidade. Acreditamos que trabalhar estes elementos nas aulas de artes cênicas, em conjunto com a problematização de privilégios e pactos da branquitude pode contribuir para a construção de um teatro-educação antirracista.

Hoje, como resultado da luta do movimento negro por políticas públicas de ação afirmativa, nós temos respaldo legal para continuar a desconstruir a história eurocêntrica. As leis 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas representam uma conquista histórica. Elas são importantíssimas para o Brasil, porque, com elas, o Estado reconhece a necessidade do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na busca pela redução das desigualdades. O Estado assume que há desigualdades raciais no Brasil. A Lei nos respalda para fazer da sala de aula uma luta diária antirracista, nos garante o direito de cumprir nossa obrigação nessa luta cidadã de todas e todos e nos possibilita romper com a perpetuação de uma história hegemônica. Com isso, nas duas próximas seções apresentamos dois trabalhos realizados em sala de aula, no chão da escola, que indicam caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Entre literatura, teatro e crianças negras: a busca pela valorização da representatividade

A escola é um dos primeiros espaços onde crianças negras vivem as dores do racismo. Além da proteção que essas crianças necessitam, é imprescindível sensibilizar, discutir, refletir, criticar a narrativa que nos foi imposta. Não podemos



continuar a reproduzir a história europeia branca como a única existente. Do mesmo jeito que a escola não pode continuar se apresentando como uma experiência de negação, de distorções e de perpetuação do racismo ao invisibilizar e silenciar outras narrativas.

O teatro-educação antirracista pautado nas ideias de Krenak (2019) amplia as nossas possibilidades de sonharmos mundos aparentemente impossíveis em que todos nós possamos compartilhar experiências, sem excluirmos outras tantas (Brito e Pinheiro, 2023, p. 319).

Em acordo com Brito e Pinheiro (2023), essa pesquisa teve como norteador do processo a literatura infantojuvenil negra Alafiá a princesa guerreira de Sinara Rúbia com o intuito de ampliar possibilidades, sonhar outros mundos e descontar histórias invisibilizadas pelo sistema hegemônico. O projeto foi realizado em uma escola pública localizada na Zona Norte Carioca. Destacamos que essa turma do 5º ano era composta por 70% de estudantes negros/as. As aulas aconteciam uma vez por semana, por 1h40. Como a escola não tem uma sala de Artes Cênicas, as aulas aconteciam em uma sala de aula comum.

Ao longo do processo, o contato com a literatura negra foi constante. Eles/as participaram de duas contações de histórias ao longo da pesquisa. “Os Tesouros de Monifa” de Sonia Rosa e “Renatinha” de Claudia Gomes Cruz. O grupo conheceu vários livros de literatura infantojuvenil negra sempre acompanhado de fotografias dos/as autores/as com o objetivo de provocar a percepção de que pessoas negras estão em todos os espaços, ampliando a visão que o sistema racista insiste em limitar para nossas crianças.

A gente quer construir no imaginário coletivo social infantil outra perspectiva, uma identidade de potência, de positivação, de altivez. Então, eu acredito que a gente precisa representar pessoas negras na literatura infantil em um lugar de poder, de ocupar os espaços de poder da nossa sociedade (Pinheiro, 2023).⁹

A literatura infantojuvenil negra é um instrumento potente de valorização da representatividade negra. Ele pode ampliar as possibilidades de se enxergar no

⁹ https://almapreta.com.br/almapretinha-conteudo/literatura-infantil-negra-desconstroi-estereotipos-desde-a-primeira-infancia/?g_ad_source=1&gad_campaignid=22546923003&gbraid=0AAAAAqda5pwuLRulQ115qbEifSloRYT42&gclid=Cj0KCQjw8KrFBhDUARlsAMvIApajbpHOE3bRYnIEUKPNocjHK4RUjWqbZG2rasJ4ZNsel5A7eTgVtcaAoLVEALw_wcB



mundo, perceber que é possível estar em outras funções que não sejam as subalternizadas e acreditar em novos caminhos (Carvalho e Silva Junior, 2023).

Alafiá é uma personagem que é construída nessa perspectiva de identidade de potência, de positividade e de altivez (Pinheiro, 2023). Sinara Rúbia nos apresenta a história do Brasil a partir do ponto de vista de quem foi sequestrado, de quem resistiu e salvou muitas vidas no período da escravização. É um texto que faz uma reflexão histórica e permite ao educador abordar este período do nosso país através da resistência negra. Uma história que descoloniza o olhar. O estudo dessa literatura pode iniciar um processo de consciência racial e o fazer teatral oferece o suporte necessário para a canalização dessa compreensão. Aliado ao estudo do texto está o processo de resgate da memória familiar de cada criança: quem são suas princesas guerreiras? Durante a criação do espetáculo, que foi a contação da história de Alafiá, reservamos um momento para homenagear essas guerreiras que fazem parte cotidianamente da vida das crianças.

O impacto desta literatura infantojuvenil negra aconteceu desde o primeiro contato das crianças com o livro. Elas/es não tinham lido nenhum livro no qual uma mulher negra era princesa. Um dos comentários quase que coletivo foi: “Nunca vi uma história assim”. O que comprova a perpetuação do discurso hegemônico (Fanon, [2020], 1952) e afirma o conceito de teatro-educação antirracista de Linda Smith, a partir da ideia de que é preciso contarmos outras histórias (Smitch, 2018 apud Brito e Pinheiro, 2024 p 319).

Dentre os comentários sobre o livro, destacamos: “Ela salva seu povo e faz o que ela quer, mesmo sendo difícil” (Thaís, 10 anos), “Uma princesa africana que virou uma guerreira para defender seu povo que serviu de exemplo para outras mulheres” (Yan, 10 anos), “Eu gostei porque fala de princesa e africano” (Sandra, 10 anos), “Ela era a mais linda do reino dela” (Alice, 10 anos), “Alafiá é nosso escudo” (Yan, 10 anos). Ao admirarem Alafiá tanto por suas atitudes quanto por sua beleza, compreendendo essa personagem como um escudo, uma proteção, as crianças estão valorizando a identidade negra. Segundo Sales (2023, p. 55) “A identidade é o movimento que corporifica a consciência de ser e de pertencer a determinado grupo social. A identidade é o gesto que corporifica a consciência de ser e fazer parte do grupo ao qual se sente pertencente”.



A partir dessa valorização da identidade, discutimos a fundamentação racista da história do Brasil. Apresentamos a trajetória de Zacimba Gaba e propusemos que eles/as fizessem relações com Alafiá. Refletimos que, por mais que seja uma ficção, é baseada em histórias reais que aconteceram em nosso país. Através da utilização de um texto literário exploramos o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (Rio de Janeiro, 2020, p.13), afirmando o quanto a literatura é um instrumento de ampliação do conhecimento. Nesta pesquisa, utilizamos o teatro como ferramenta para potencializar a palavra que havia sensibilizado nossas crianças.

Todo o processo de criação do espetáculo se deu a partir da utilização do livro como objeto cênico. Essa ideia surgiu a partir da fala: “Alafiá é nosso escudo”. Com essa imagem, do livro como escudo, iniciamos os ensaios. Como o roteiro foi construído junto com a cena, estar com o livro era uma necessidade para contar essa história.

O trabalho foi ganhando corpo e de fato se transformando em uma contação de história coletiva. Todas eram Alafiá e guerreiros/as em algum momento e se revezavam na narrativa da história. A palavra conduziu o processo. De acordo com Jecupé (2020 apud Brito e Pinheiro 2024, p. 320) é no teatro que a palavra tem o seu poder mais sublime. Essa construção acontece através da liberdade que as crianças vão descobrindo no processo criativo e pela força da palavra como é dita por cada um/a deles/as, pelo entendimento do que eles/as estão dizendo. Além do livro ser nosso objeto de cena, ele também foi inspiração de desenhos cênicos. Várias imagens do livro viraram cena. Propusemos um exercício de quadros vivos. É um exercício muito potente para a criação de cenas. Junto a esse exercício também utilizamos a transformação de objetos. São exercícios que desenvolvem a habilidade de identificar possibilidades cênicas em texto não teatral e em imagens tendo como objeto de conhecimento o texto visual (Rio de Janeiro, 2020), no caso as ilustrações do livro Alafiá, a princesa guerreira.

Dessa forma, chegamos ao final da história de Alafiá quando ela se casa com um grande guerreiro e se transforma em uma guerreira quilombola. Chegou o momento no qual homenagearíamos as guerreiras e/ou guerreiros da vida de cada criança. A ideia era falar o título do espetáculo: “Quantas Alafiás passaram por



aqui..." e na sequência os nomes dos homenageados. Entretanto, o título nos levou a uma reflexão: "Será que só passaram? Será que ainda passam? Será que ainda precisaremos de Alafiás? E assim chegamos à conclusão de que três discentes falariam cada uma em um tempo verbal diferente: "Quantas Alafiás passaram por aqui? Quantas ainda passam? Quantas ainda passarão? Problematizamos que a luta antirracista está avançando, mas que ainda temos muito a caminhar e que Alafiás ainda estarão surgindo e nascendo para dar continuidade e jamais perder a esperança (Gomes, 2017).

O nome homenageado por cada criança foi realizado cenicamente através da gravação das vozes e com cada criança levantando papéis com os nomes escritos. Essa escolha aconteceu porque percebemos que era difícil para algumas crianças falarem sozinhas. Dessa forma, a gravação acolheu a todos/as porque se sentiram mais à vontade. Segundo Pinheiro (2023 apud Brito e Pinheiro 2024, p. 323), nas rodas de conversa, os momentos de escuta são mais importantes do que os de fala. Neste aspecto, o teatro-educação antirracista é libertador, pois é na roda que ele acontece. O teatro dentro da escola precisa abraçar a todos/as os/as envolvidos/as, independente de habilidades específicas para o trabalho de atuação. Por isso, um/a estudante que deseja estar em cena, mas que ainda não se sente à vontade em falar um texto, precisa ser incentivado a participar dentro das possibilidades que ele/a apresenta.

É fundamental que o docente conduza as aulas de teatro compreendendo que este/a discente está em processo. A linguagem teatral é muito generosa neste sentido porque o fazer teatral envolve muitas funções. Tivemos estudantes neste processo que não entraram em cena, mas que colaboraram com a construção do roteiro e auxiliando durante os ensaios.

Aliás, refletir sobre essa generosidade do teatro e ampliar esse olhar para a luta antirracista foi uma das defesas desta pesquisa. Dentro do currículo da Rede Municipal do Rio de Janeiro esta disciplina tem total possibilidade de desenvolver um trabalho com base na representatividade negra. Seja pela literatura, pela música, pelas artes visuais, pela história do continente africano, pela história afro-brasileira, pela biografia dos vários/ intelectuais negros/as, enfim... são muitas possibilidades. O teatro tem essa liberdade. Todo tema pode se transformar numa



improvisação, numa performance ou para quem prefere, num espetáculo.

Teoricamente o espetáculo estava pronto. Quando terminavam a história, eles/as faziam a homenagem aos guerreiros e guerreiras da vida deles/as. Entretanto, como o teatro é vivo, e os atravessamentos fazem parte do processo criativo, fomos atropelados por um terrível acontecimento. No dia 17 de agosto, Mãe Bernadete é brutalmente assassinada a tiros. Uma mulher negra, ialorixá, matriarca do Quilombo Pitanga dos Palmares, uma liderança política que passou a vida lutando pelos direitos quilombolas. Eles/as precisavam saber desse fato. Quando conversamos com as crianças, algumas já sabiam. Viram na televisão, sabiam que uma Mãe de Santo havia sido assassinada. Falamos sobre a luta de Mãe Bernardete, sobre o assassinato de seu filho Binho do Quilombo e também sobre o extermínio de lideranças negras nesse país. Eles/as lembraram de Marielle Franco (diário de bordo, dia 18/08/2023).

Mãe Bernadete e Marielle Franco foram brutalmente assassinadas porque resistiam, denunciavam, lutavam contra o sistema da branquitude. O que demonstra que a perpetuação do extermínio em função da manutenção do sistema supremacista ainda é presente e atual. Ao final da conversa, associamos Mãe Bernardete a Alafiá. Ela era mais uma Alafiá. Que conquistou muitas coisas, através de sua luta coletiva, salvou muitas vidas. Dessa forma, retomamos o conceito de ancestralidade. De acordo com Sales (2023) a ancestralidade é uma das referências centrais do teatro negro: “Nesse sentido, não me refiro apenas à ancestralidade ligada as religiões de matrizes africanas, mas a ancestralidade enquanto valorização de pessoas que desenvolveram bons feitos na terra, principalmente em prol do coletivo e que precisam ser saudadas” (Sales, 2023 p. 43). Decidimos que Mãe Bernardete tinha que estar em nossa apresentação. Precisávamos falar sobre esse extermínio. Sugerimos uma faixa pedindo justiça a Mãe Bernardete. O espetáculo terminava com essa imagem e com a voz de Elza Soares clamando por justiça.

Chegou o dia da estreia. O teatro tem esse encanto. A gente só sabe o que está fazendo quando encontramos a plateia. Quando temos o outro. Aquele para quem construímos. Sem plateia não há teatro. Pode ser um, pode ser mil. Não importa. O ator se entrega ao outro. Essa experiência é um constante exercício de



praticar a solidariedade, a resiliência e a empatia com o outro, a coletividade (Rio de Janeiro, 2020) e a afirmação de ser quem você é.

Tivemos falhas em cena e eles/as iam resolvendo. Nunca tiveram contato com a linguagem teatral e em menos de 1 ano de trabalho estavam em cena, em cima de um palco profissional, contando uma história que os sensibilizou, que faz sentido para suas vidas, homenageando as pessoas que amam e denunciando o racismo no Brasil, praticando o pensamento crítico-reflexivo (Nascimento, [2016], 1968).

Eles/as se surpreenderam com a reação da plateia. E se emocionaram ao final da apresentação. No retorno à escola, fomos ouvindo as impressões. Eles/as perguntaram sobre a Sinara Rúbia. Falaram que gostariam de conhecê-la. Sinara é uma mulher negra que também se tornou uma referência e um espelho para as crianças. Eles/as gravaram mensagens para ela: “Seu livro foi uma inspiração pra gente, a gente fez até um teatro, eu pretendo fazer mais teatro, adorei a oportunidade de fazer o teatro com o seu livro porque ele me ensinou muitas coisas, eu acho que ele é uma revolução pra gente porque tem muitas escolas que não falam sobre racismo então esse livro foi muito importante para o nosso aprendizado” (Yara, 10 anos, diário de bordo, dia 29/08/2023).

Essas falas constatam a importância de um trabalho a partir da representatividade negra, através da literatura utilizando o teatro como ferramenta para potencializar e auxiliar a leitura de mundo de nossos/as estudantes. Destacamos as palavras empoderamento, oportunidade e revolução porque as três, dentro de cada fala, apresentam um sinal de movimento, de uma possível desestruturação do que as crianças entendiam como normatizado. As duas últimas falas relatam o desejo de continuar a fazer teatro, de compreender que é possível outras experiências aproximando a arte do cotidiano destas crianças.

É preciso ressaltar que são crianças negras periféricas que veem seus sonhos extintos pelo racismo e que essas falas são esperança e certeza de que a educação antirracista é o caminho para a desconstrução ou reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária. Um pensamento/ação que foi construído com a criação do Teatro Experimental do Negro quando teve como proposta a valorização social do



negro através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, [2016], 1968).

Jogos teatrais e o RPG problematizando a branquitude

Quando pensamos sobre as aulas de teatro e o processo de se criar uma cena teatral ou até mesmo um espetáculo, encontramos muitas similaridades entre o teatro e a estrutura do *RPG* em si. Ao se jogar, o tempo e o espaço se deslocam de um lugar do tempo concreto para o tempo lúdico. Dentro desse deslocamento, dessa suspensão da realidade pela ludicidade, ficam mais propícias as relações entre indivíduos.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de teatro extraclasse de uma escola privada de prestígio na cidade de Niterói e com uma comunidade de pais e alunos com alto poder aquisitivo. Dentro deste contexto, o grupo era formado por dezesseis meninas brancas, entre sete e dez anos, moradoras da zona sul da cidade. E como discutir uma educação antirracista com crianças dentro deste recorte social e racial?

Na tentativa de responder essa pergunta, não podemos deixar de levar em consideração que esta experiência da pesquisa teria que se apoiar nas dinâmicas que acontecem dentro do grupo racial branco, operando nas dimensões de poder da branquitude. Este jogar aconteceu protegido por estas fortalezas. Foi dentro dessa consciência que começamos a indagar sobre como adentrar essa fortaleza para trazer os questionamentos que pensariam a raça branca e seus privilégios com as alunas. Para fazer isso, necessitávamos do jogo engajado. A proposta era colocar em questão as estratégias do racismo, enquanto sistema de dominação que trabalha com a ideia de superioridade de certas pessoas (brancas) em detrimento a outras (não brancas), em aniquilar ou reconhecer de pensamento que não aquelas da branquitude (Brito, Pinheiro. 2024).

Assim, começamos a tentar estratégias que possibilissem a discussão de temas ligados às questões étnico-raciais, mas em um contexto não expositivo e não tradicional. A escolha para tal foi o jogo chamado *role-playing game*, popularmente conhecido como *RPG*, que em tradução livre significa “jogo de interpretação de papéis”. É um jogo que tem uma situação-problema em que as participantes e os participantes têm que solucionar desafios através de escolhas



que dão o rumo da história. Podemos dividi-lo em

duas partes principais: o sistema e a ambientação. Como em todo jogo de estratégia, existem regras que definem o que um personagem pode fazer ou não, e é disso que se caracteriza o sistema, ou seja, ele se configura no conjunto de regras que norteia a sessão de jogo. Já a ambientação é o cenário onde a aventura irá ocorrer. (Rodrigues; Costa, 2016, p. 238).

Ou seja, toda partida de RPG tem uma ambientação, ou seja, uma narrativa que cria o cenário em que os personagens do jogo estarão. Toda sessão pode ser composta de várias missões, também conhecidas como fases, que são novos desafios que têm que ser solucionados para se chegar à fase final, que é a questão principal daquela partida. Cada uma dessas narrativas tem por objetivo reposicionar pessoas indígenas em lugares de direito onde foram excluídos ao longo dos processos históricos pulverizadores (Brito, Pinheiro 2024). Ao mesmo tempo, fazendo com que a branquitude repense e problematize seus privilégios e pactos.

Koudela discorre acerca da relação que se estabelece no jogo a partir das regras e dos participantes:

Por meio do envolvimento criado pela relação do jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo (2017, p. 45).

Essa relação que o jogo teatral proporciona também é muito presente no RPG. A interiorização de habilidades relacionadas à criação de técnicas criativas para superar regras e desafios pensados pelo jogo é uma das máximas dos jogadores de RPG. Além do fato de que você está sempre em grupo no jogo, em um time, o que proporciona esse senso de cooperação social, de ética e de respeito aos limites e decisões do outro, tendo que lidar com suas próprias frustrações e conquistas em prol de um bem comum e não individual. Koudela (2017, p.45) diz que “os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de



grupo". Em conjunto com as indicações da autora, trouxemos signos, símbolos da cultura indígena para a criação dos mapas e cartas.

Não foi intenção com esse projeto, desenvolver exímias jogadoras de RPG. A proposta foi despertar essa habilidade, a espontaneidade e a criatividade baseadas na relação, não só com o jogo, mas com os jogadores, com o contexto em que se está jogando e com os desafios que se apresentam para serem solucionados. É como utilizar da alegoria de um reino encantado para se pensar o mundo real. Fazendo um paralelo com a realidade, em situações postas em sociedade, uma aluna pode vir a presenciar um ato racista, praticado por outra colega, por exemplo, e, uma vez que tenha desenvolvido a sensibilidade, a perspicácia, a liberdade e a técnica para se posicionar, poderá se manifestar contra esse ato.

O objetivo geral da pesquisa foi realizar um resgate histórico e a valorização da cultura africana e indígena brasileira, de acordo com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e de tensionar a branquitude. Para isso, a utilização de jogos teatrais como missões de uma trama de RPG. A narrativa foi situada no território de Pindorama, pré-colonização portuguesa. O alunado assumiu papéis e, a partir de suas escolhas frente aos desafios propostos pelos exercícios, questões como racismo, privilégios e vantagens sociais do grupo racial branco foram discutidos, pois para se entender a branquitude é necessário compreender como “se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais [...] é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades” (Schucman, 2012, p. 23).

O projeto iniciou com aulas acerca do contexto da construção social de Niterói, a partir das guerras e as alianças que aconteceram entre os portugueses e os temiminós, liderados por Araribóia, para expulsar os franceses e assim fundar a cidade. Logo em seguida, falamos sobre os nomes que a cidade recebeu, o processo de urbanização e como seriam as relações raciais e com a natureza, se os indígenas não tivessem sido massacrados e sim se tornado aliados na construção da cidade. O que desencadeou uma série de questionamentos que surgiram a partir da cor de pele, dos tipos de cabelos e condição social.

Embora tivesse sido dada a possibilidade, nenhum dos grupos criou uma



missão em que os indígenas fossem libertos e/ou que se modificasse a relação entre eles e os brancos. O mote era comum a todos os grupos: vocês poderão voltar no tempo, antes da chegada dos portugueses, e terão a oportunidade de modificar algo na nossa história. Todas as histórias criadas pelas alunas eram sobre sair daquele lugar. Resolver as missões e voltar para casa.

Percebemos que o contato com a história da invasão de Pindorama, a colonização especificamente de Niterói, e a descoberta de que as ruas onde muitas delas moram levam nomes de etnias dizimadas não bastou para despertar a urgência de mudança da história. Possivelmente, isso se deu porque essa questão não apresenta nenhum tipo de urgência para essas meninas. A branquitude segue protegida e gozando das facilidades de livre circulação, de mobilidade social e de riquezas. De domínio. De poder. Qual urgência seria despertada em crianças que não tem a dimensão real do que seria a dificuldade social? E mesmo que, de forma empática, elas pudessem pensar nessa mudança, a partir do momento em que seu conforto era colocado em xeque, automaticamente, a escolha era pela opção em que seus desejos e vontades fossem acatados, como o voltar para casa logo para estar com sua família e seus bens.

Ao perceber essa questão, trouxe um novo dado para o jogo como tentativa de tensionar ainda mais as discussões: os *NPCs* (*Non-personcharacters*), ou seja, um personagem que não é interpretado por ninguém e sim pelo Mestre do jogo (DelDebbio, 2004). Enquanto estratégia, o NPC seria a maneira de trazer o assunto sobre os privilégios da branquitude de forma mais direta para o grupo de meninas, sem que houvesse a necessidade de que eu, o professor, fosse a pessoa a questionar a turma. Criamos um *NPC* que trouxe duas caixas, as quais apontavam possíveis caminhos para aquele grupo. Cada escolha teria uma consequência. Uma das propostas que as caixas traziam eram:

CAIXA 1: Usar o pó da Aróbia, pó mágico criado em uma das histórias por um dos grupos de meninas para dialogar com os portugueses, o que faria com que tivessem que esperar 40 anos em Pindorama até a chegada dos colonizadores.

CAIXA 2: Poderiam usar o pó da Aróbia para curar os indígenas doentes e



voltar para casa naquele momento.

A maioria das alunas votou para que pudessem usar o pó mágico, curar os indígenas e, assim, voltar logo para casa. Depois, as alunas foram questionadas sobre o porquê dessa escolha, de preferirem a Caixa 2, mesmo sabendo que tinham a chance de mudar completamente a história do Brasil e salvar milhares de indígenas. A seguir, destacamos uma das falas ditas, a qual usei para problematizar a questão de privilégio: “Eu quero... não porque... eu não quero ser egoísta, porque eu quero curar os indígenas. Eu não quero dialogar com os portugueses, eu não quero fazer isso. Eu quero curar logo os indígenas e ainda poder ficar na minha casa. Isso é um benefício” (A.M., diário de campo, 13/08/2024).

Foi a partir dessa fala que encontramos a porta de entrada para uma tentativa de aprofundamento sobre os privilégios da branquitude nesse dia. Conversamos sobre o que ela entendia sobre benefício e ela me explicou dizendo que era algo bom que se ganhava, como poder ficar em casa, com a família. Abrimos a conversa para a turma perguntando se todos concordavam e se tinham outros exemplos a acrescentar. A discussão sobre os benefícios, que a partir daquele momento, dissemos a elas que usaria a palavra “privilégio”, durou duas aulas. Primeiro aprofundamos o entendimento sobre o privilégio e o que elas achavam que tinham como privilégios em suas famílias. Todas trouxeram questões que envolviam a posse, casa, carros etc. Depois compararamos a outras pessoas em nossa sociedade que talvez não tivessem as mesmas condições delas, e a maioria apresentou argumentos meritocráticos para justificar o porquê suas famílias tinham e outras não. Refletir sobre o lugar que ocupam na sociedade, a partir de suas posses e sua raça, é começar a pensar sobre seu lugar social e quais os fatores que as levam até ali.

O jogo do *RPG*, dentro da aula do teatro, foi utilizado como uma estratégia para possibilitar um deslocamento da zona de conforto social e racial, ao tratar sobre um grupo de meninas brancas e de classe média alta. Ao não cogitarem mudar a história, por não quererem perder privilégios, demonstraram que não havia urgência em resolver algo que não afetava suas vidas diretamente. Muito pelo contrário, preferiram que a história continuasse sendo a história, tal qual a conhecemos, já que o preço era a perda de vantagens e confortos sociais.



Acreditamos que refletir sobre essas questões, proporciona um benefício na construção de identidades de meninas brancas, ao se reconhecerem como tais, racializadas, e não mais como o dito “padrão”. Ao se discutir e problematizar esse lugar de privilégio do grupo racial branco, possibilitamos um chamado a responsabilização histórica pelo sistema racista. Existe um tensionar que é proporcionado através do jogo, ainda que alegórico, mas que revela as consequências que a dominação racial teve na nossa história brasileira.

Para essas meninas, o projeto foi conduzido com o desejo de que a cidadania racial fosse ressignificada: um convite a ação consciente, proporcionada pelas regras do jogo, em prol de questionar o sistema racista que sustenta a branquitude. É pensar o grupo racial branco, não como um estado de ser dado e universal, mas sim, como uma posição de poder que deve ser questionada e problematizada. E, principalmente, utilizar desse lugar de poder, agora consciente, para uma agência na transformação social antirracista.

Para não concluir

A questão que esteve implícita ao longo do texto foi em que medida o ensino do teatro pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Neste sentido, as práticas pedagógicas apresentadas mostraram as possibilidades da utilização da literatura negra e do RPG para valorizar a autoestima, a representatividade, a problematização do lugar social ocupado pelo grupo racial branco.

Assim, as discussões confirmaram a importância de entrelaçar no cotidiano escolar e nas salas de aula de teatro as discussões sobre raça. Seja na educação formal ou informal o importante é desenvolver práticas e posturas que desafiem o pensamento colonial e consequentemente, desnaturalizem – ou minimamente, perturbem – o que é considerado natural ou normal. Essas propostas podem contribuir para educação para as relações étnico-raciais que valorizem negros e indígenas, reconheçam as diferenças culturais e que principalmente promovam a justiça social.

A escola exerce um papel imprescindível para a desconstrução do olhar hegemônico que só reforça a perpetuação do racismo. O quanto é pungente



problematizar o papel da branquitude dentro do processo de fundamentação do racismo em nosso país. Enquanto o branco não se responsabilizar e lutar para romper com o sistema da branquitude, estará dando continuidade e sendo omissos neste processo.

É imprescindível que crianças negras se enxerguem em todos os espaços que quiserem estar, que tenham o direito de sonhar para além do que a branquitude determinou para elas. A luta antirracista é para que possamos romper com esse genocídio concreto e subjetivo do ser negro neste país. Para que no futuro espaços majoritariamente brancos estejam enegrecidos porque crianças negras se tornaram adultos criados para a liberdade e crianças brancas se tornaram adultos sensíveis e conscientes porque decidiram mudar a história e não voltar para suas casas abrindo mão de seus privilégios. Com isso, mudando as táticas do jogo em busca de uma sociedade sem privilégios e vantagens sociais, onde todas e todos estão sob as mesmas regras da aventura que é viver, independentemente de sua raça.

Referências

- ALMADA, S. *Abdias do Nascimento: retratos do Brasil negro*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 set. 2023.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF: 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 set. 2023.



BRITO, A.A; PINHEIRO, I.S. MAKUNAIMÃ: O PAPEL DO TEATRO-EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 33, n. jan./dez, p. 315–337, 2024.

CARVALHO, É. L.; SILVA JUNIOR, P. M. Negros pelos negros: a importância da representatividade no cotidiano escolar. In: NASCIMENTO SOUZA, J. J.; SILVA JUNIOR, P. M. *Caminhos para uma educação antirracista – teorias e práticas docentes*. Rio de Janeiro, Wak editora, 2023.

DEL DEBBIO, M. Trevas. *São Paulo*: Daemon Editora, 2004.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KOUDELA, I. *Jogos teatrais*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

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

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Revista de CCSS*, v. 4, n. 7/8, p. 201-246,2001.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo artes cênicas. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268553/ARTESCENICAS.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

RODRIGUES, J; COSTA, M.; O Roleplaying Game (RPG) e o ensino da história africana e afro-brasileira. In: FORTE, N. et al. (org.). *Na aldeia, na escola, e no museu*. alinhavos entre infância e trabalho docente. Fortaleza: EdUECE, 2016. p.130-253.

SALES, F. C. F. de. Faraimorá: uma poética didático-pedagógica de teatro negro. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SALLES Jr. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*. *Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v.18, n.2, p.229-258, 2006.

SCHUCMAN, L. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/>.

Acesso em: 10 out. 2024



SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA JÚNIOR, P. M.; LEAL, R. P; IVENICKI, A. Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes. In: *Revista educação e cultura contemporânea*, v. 16, n. 45, p. 247-282, 2019, PPGE/UNESA. Rio de janeiro.

Recebido em: 14/09/2025

Aprovado em: 21/11/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Teatro – PPGT
Centro de Arte – CEART
Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas
Urdimento.ceart@udesc.br