



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC

MARISE HELENA SILVA DUARTE

EXPERIÊNCIAS TEATRAIS EM SALA DE LEITURA:
caminhos para a educação antirracista com alunos da rede municipal do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO

2026



MARISE HELENA SILVA DUARTE

EXPERIÊNCIAS TEATRAIS EM SALA DE LEITURA:
caminhos para a educação antirracista com alunos da rede municipal do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Júnior

Rio de Janeiro
2026

Catalogação Informatizada pelo(a) autor(a)

D812 Duarte, Marise Helena Silva
EXPERIÊNCIAS TEATRAIS EM SALA DE LEITURA: caminhos para a educação antirracista com alunos da rede municipal do Rio de Janeiro / Marise Helena Silva Duarte. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
121

Orientador: Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Júnior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2026.

1. educação antirracista. 2. sala de leitura. 3. ensino de teatro. I. Silva Júnior, Prof. Dr. Paulo Melgaço da , orient. II. Título.

MARISE HELENA SILVA DUARTE

EXPERIÊNCIAS TEATRAIS EM SALA DE LEITURA:

caminhos para a educação antirracista com alunos da rede municipal do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Aprovada em 14/08/2026

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Júnior (UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Raquel Baroni (UFRJ)

Às pessoas que conservam o amor e o sonho como ações cotidianas.

Às que sabem escutar.

Às que tentam tornar esse mundo um lugar mais possível.

AGRADECIMENTOS

À Marly Silva Duarte e Arnaldo Duarte, meus pais, que não chegaram a saber que eu tentaria o mestrado, mas que sempre foram o apoio e o amor maiores que alguém poderia ter.

Ao Maurício Silva Xavier, meu amor e companheiro, que caminhou comigo durante toda essa jornada. Obrigada por ouvir, algumas vezes, cada versão destas páginas e por me fortalecer em todos os momentos.

À minha família, a qual tenho a grande sorte de pertencer, que faz eu ser quem sou, que me inspira sempre.

A Cadu Silva, uma semente que também é família. Obrigada pela partilha desses caminhos de sonho.

Aos amigos que, simplesmente por existirem, tornam a caminhada mais leve e significativa.

À Shirlésia, minha terapeuta, que tem sido um apoio valioso ao longo de todo o caminho.

Aos companheiros de arte, com quem sigo descobrindo a coragem.

À Priscila, que costurou comigo esses processos teatrais, com sensibilidade e dedicação.

Às grandes professoras e professores que eu tive em minhas trajetórias literária, pedagógica e teatral. Cada encontro ajudou a construir, de alguma forma, essa escrita.

À equipe gestora da escola, pela confiança em meu trabalho. Sem esse apoio, essa pesquisa não aconteceria.

Ao professor Paulo Melgaço da Silva Júnior, que me orientou com generosidade e disponibilidade constantes. Sua escuta cuidadosa e seus ensinamentos ampliaram meu olhar e deram mais consistência à minha escrita. Minha admiração e profunda gratidão.

Às professoras Marina Henriques Coutinho e Patrícia Raquel Baroni, pelas contribuições imprescindíveis para a realização desta pesquisa e para a minha formação. Suas aulas foram inspiradoras.

Aos professores Miguel Vellinho e Rony Pereira Leal, pela generosidade e disponibilidade em integrarem a banca desta pesquisa.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, por tornar possível esta formação e por reafirmar a importância da universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente comprometida.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições das oficinas de teatro, realizadas na sala de leitura, a partir de obras de literatura afro-brasileira, para a construção de uma educação antirracista com alunos do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. Considero que narrativas centradas no protagonismo negro constituem um recurso pedagógico capaz de contribuir para desestruturar o racismo estabelecido em nossa sociedade e reproduzido no ambiente escolar. Fundamentada nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, a pesquisa dialoga com Kabengele Munanga, Cida Bento e Nilma Lino Gomes, na discussão sobre raça e racismo, e com Abdias do Nascimento, na reflexão sobre o Teatro Negro. Do ponto de vista metodológico, o trabalho articula pesquisa-ação, a partir de Michel Thiollent e Maria Amélia Santoro Franco, e a pesquisa com os cotidianos, com Carlos Eduardo Ferraço e Nilda Alves, tendo o diário de bordo como principal instrumento de registro. A investigação foi desenvolvida ao longo de dois anos letivos com duas turmas de 5º ano de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, cujo projeto político-pedagógico se fundamenta na educação antirracista. Inspirada nos princípios do Teatro Negro, em especial do Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento, a criação do espetáculo *Dandara e Zumbi dos Palmares* foi construída coletivamente com os alunos, de forma a favorecer o reconhecimento dessas figuras históricas como sujeitos sociais autônomos e protagonistas dos processos históricos dos quais participaram. A experiência evidenciou a potência da linguagem teatral, no contexto da sala de leitura, como prática antirracista. Ao colocar em cena histórias com protagonismo negro, bem como saberes e trajetórias dos próprios alunos, o trabalho possibilitou o fortalecimento do senso de pertencimento, a valorização da cultura afro-brasileira e o desenvolvimento da autonomia dos educandos, a fim de que possam exercer seu papel de sujeitos nos diversos contextos em que estão inseridos.

Palavras-chave: educação antirracista; literatura negra; sala de leitura; ensino de teatro; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

In this study, I investigate the contributions of theater workshops — held in the school reading room and based on works of Afro-Brazilian literature — to the development of anti-racist education among elementary school students in the Rio de Janeiro municipal school system. I argue that narratives centered on Black protagonists constitute a pedagogical resource capable of helping to dismantle the racism entrenched in our society and reproduced in the school environment. Supported by Brazil's Federal Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008, which mandate the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture, I draw on Kabengele Munanga, Cida Bento, and Nilma Lino Gomes to discuss race and racism, and on Abdias do Nascimento to reflect on Black Theater. Methodologically, I combine action research (Michel Thiollent; Maria Amélia Santoro Franco) with the Brazilian approach known as *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* (Carlos Eduardo Ferraço; Nilda Alves), using a field journal as the primary recording instrument. The research was conducted over two academic years with two fifth-grade classes at a municipal public school in Rio de Janeiro whose political-pedagogical project is grounded in anti-racist education. Inspired by Black theater, particularly Abdias do Nascimento's *Teatro Experimental do Negro* (Black Experimental Theater), the play *Dandara e Zumbi dos Palmares* was created collectively with the students in order to foster their recognition of these historical figures as autonomous social actors and protagonists of the historical processes in which they took part. The experience demonstrated the potential of theater within the school reading room as an anti-racist educational practice. By bringing to the stage stories with Black protagonists, alongside the students' own knowledge and life trajectories, the project strengthened their sense of belonging, fostered appreciation of Afro-Brazilian culture, and developed their autonomy, enabling them to exercise their agency in the different contexts in which they live.

Keywords: anti-racist education; Black literature; school reading room; theater education; ethnic-racial relations.

*Parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a
criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual nos possamos
todas/xs/os encontrar, na condição humana.*

(Grada Kilomba)

Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós.

(Emicida)

LISTA DE SIGLAS

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAL: Casa das Artes de Laranjeiras

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COC: Conselho de Classe

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

ESAD: Escola Sesc de Artes Dramáticas

FAE: Faculdade de Educação

FESTA: Festival de Teatro dos Alunos Cariocas

FIRJAN: Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro

FNB: Frente Negra Brasileira

INN: Instituto Nacional do Negro

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU: Movimento Negro Unificado

PPGEAC: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas

PPP: Projeto Político-Pedagógico

PUC-Rio: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SESI: Serviço Social da Indústria

SME: Secretaria Municipal de Educação

TEN: Teatro Experimental do Negro

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE RAÇA E A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL	25
1.1 POLÍTICA DE MESTIÇAGEM E BRANQUEAMENTO	29
1.2 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	35
1.3 O MOVIMENTO DA NEGRITUDE	39
CAPÍTULO 2 – A SALA DE LEITURA COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: TEATRO NEGRO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	46
2.1 A SALA DE LEITURA COMO ESPAÇO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS	46
2.2 O TEATRO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA: DOS PRINCÍPIOS DO TEN À SALA DE LEITURA	49
2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENTRE A PESQUISA-AÇÃO E A PESQUISA COM OS COTIDIANOS	53
CAPÍTULO 3 – DA SALA DE LEITURA AOS PALCOS: O TEATRO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA	58
3.1 A SALA DE LEITURA COMO FRESTA	60
3.2 OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEATRAL	66
3.3 A TURMA 1501: A FAÍSCA (2024)	66
3.3.1 Capoeira, atabaque e muita ação	69
3.3.2 O atabaque guiando a roda	72
3.3.3 Os ensaios: contando a história com o corpo	74
3.3.4 Quando a peça não termina	76
3.4 A TURMA 1503: A CHAMA SE ESPALHA (2025)	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – TEXTO DA PEÇA DANDARA E ZUMBI DOS PALMARES	97
APÊNDICE B – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DOS PROCESSOS (TURMAS 1501 E 1503)	102
APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	112

INTRODUÇÃO

*“O teatro me trouxe mais felicidade e ânimo de viver nessa vida.”*¹ (João Gabriel, Turma 1501, Diário de Bordo, dezembro de 2024)

Em vinte e cinco anos atuando como professora de língua portuguesa e de sala de leitura em diversas escolas da educação básica do município do Rio de Janeiro, percebi que algumas das maiores transformações que presenciei nos alunos vieram das oficinas de teatro. Foi também no espaço escolar que, aos doze anos, descobri o fascínio pelo teatro. Em uma aula de geografia, na sexta série, a professora pediu que a turma apresentasse os trabalhos finais da disciplina em forma de encenações teatrais. E, mesmo muito tímida, através desta experimentação, comecei a descobrir a importância do teatro em minha vida. De alguma forma, essa primeira experiência me fez sentir a potência da arte, mesmo dentro do espaço limitado da escola, deixando mais clara a percepção de que a criatividade pode fazer parte de qualquer disciplina escolar.

Logo que comecei a lecionar, entrei em contato com desafios comuns à maior parte das escolas públicas: problemas de infraestrutura, salas de aula superlotadas, espaço físico inadequado, além da violência a que muitos alunos são submetidos e que reflete nas relações em grupo. Muitas vezes, diante desses obstáculos, percebi o pouco interesse que causavam os conteúdos de educação tradicional, como regras gramaticais e sintáticas.

No entanto, a contação de histórias e os jogos teatrais revelaram-se valiosos aliados para estabelecer um clima lúdico e de aproximação, além de promoverem um espaço de expressão para os alunos. Nesses momentos em que os educandos são estimulados a exporem suas ideias, se evidenciam questões relevantes para eles, como situações de bullying e de racismo vividas dentro e fora do ambiente escolar, que interferem em sua autoestima. Frequentemente, as discussões mais comuns e rotineiras entre os alunos revelam preconceitos transmitidos socialmente relacionados ao racismo, ofensas como “cabelo ruim”, “cabelo bombril”, “macaco”, que além de ferirem, provocam a exclusão dessas pessoas dos grupos, além de estabelecerem uma sensação de não pertencimento. Episódios como esses, de injúria racial², caracterizados por agressões verbais e humilhações, ocorrem recorrentemente no

¹ As epígrafes desta dissertação correspondem a falas de autores e de pessoas que participaram dos processos teatrais investigados nesta pesquisa. Elas anunciam questões que serão desenvolvidas ao longo do texto. A epígrafe que abre este capítulo traz um depoimento do aluno João Gabriel da Silva Melo sobre sua experiência na oficina de teatro realizada na sala de leitura.

² Desde 2023, injúria racial é crime, conforme a lei 14.532/2023, que estabelece a pena de reclusão de dois a cinco anos além de multa, tornando o crime inafiançável e imprescritível. A mudança retirou a injúria racial do Código Penal e a incluiu na Lei do Crime Racial (Lei 7.716/89).

espaço escolar, cujos profissionais, por falta de treinamento e respaldo institucional, acabam por contribuir para a manutenção do sistema racista.

Considero necessário dizer, nesse contexto, que sou uma professora branca. Menciono esse dado não como uma informação biográfica, mas como um posicionamento político: entendo que o racismo estrutura a nossa sociedade e que o privilégio branco é parte ativa desse sistema, na medida em que contribui para a manutenção de um sistema que exclui pessoas negras e indígenas de espaços de poder, inclusive do espaço escolar. Compreendo que uma educação antirracista exige de quem ocupa esse lugar de privilégio consciência e responsabilidade. Dessa forma, eu me coloco nesta pesquisa não como alguém de fora que vem trazer respostas, mas como educadora que acredita que dentro da escola, com os alunos, com a equipe escolar e com as famílias, temos a possibilidade de construir juntos caminhos de transformação.

Assim, a partir da compreensão de como o racismo é reproduzido neste espaço, resolvi desenvolver minha pesquisa a fim de debater em que medida as práticas pedagógicas e teatrais podem contribuir para a valorização das culturas africanas e indígenas que constituem a cultura brasileira, e para o reconhecimento de personalidades relevantes dessas culturas, a fim de favorecer o sentimento de pertencimento e de representatividade através dessas histórias de resistência, fortalecendo a autoestima desses jovens.

Essa proposta dialoga com o que Patrícia Baroni, Iris Verena Oliveira e Allan Carvalho Rodrigues (2026) denominam de afroreferenciamento da educação. Nessa perspectiva, as relações étnico-raciais passam a constituir condição fundamental do próprio fazer educativo, colocando em questão currículos, linguagens e práticas historicamente naturalizados pela escola. Afroreferenciar a educação implica, portanto, recusar a suposta neutralidade para “repensar a educação a partir de outras centralidades, outras vozes e outras histórias” (Baroni; Oliveira; Rodrigues, 2026, p. 14).

Nesse sentido, desenvolvo meu trabalho, investigando as possibilidades que a sala de leitura oferece, na medida em que, ao permitir uma quebra na rigidez programática de conteúdos, possibilita uma sensibilização dos alunos através de diferentes experimentações artísticas. Na maioria das escolas municipais em que trabalhei, os alunos não possuíam a disciplina de artes cênicas em sua grade de matérias³. Avalio que a relevância da minha

³ Segundo o portal da Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal do Rio de Janeiro conta atualmente com 1.544 unidades escolares. As Orientações Curriculares de Artes Cênicas da SME informam que o quadro de professores da disciplina reunia, à época de sua publicação, cerca de 200 profissionais, número insuficiente para atender às escolas da rede (Rio de Janeiro, 2010, p. 5). Lindomar da Silva Araújo (2023) observa que o número de concursados não comporta a necessidade de lotação escolar e que muitos desses professores ainda se encontram fora de sala de aula. A desproporção entre o número de escolas e o de docentes de artes cênicas

pesquisa se constrói a partir dessa lacuna, pela constatação de que muitas crianças e jovens têm sua primeira experiência com o teatro em práticas como essas, que não possuem um espaço formal adequado, como palco ou auditório, nem mesmo um tempo reservado na grade curricular para essa atividade.

Ao iniciar as aulas com um momento de contação de histórias, por exemplo, é possível criar um ambiente de receptividade e cumplicidade, de quebra da verticalidade de uma aula convencional de “ensino de conteúdos”. O espectador das artes nunca é passivo: ele é incitado a criar imagens e sentidos, a fazer associações com as próprias experiências e a se tornar também um narrador de histórias. Partindo do conceito de “leitura de mundo”, de Paulo Freire (1989), em que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, é fundamental fomentar a construção de sentidos pelos alunos, de forma que compreendam o contexto do que está sendo debatido e façam articulações com suas próprias experiências de vida.

De acordo com essa perspectiva, o educador deve levar em conta que todos trazem consigo vivências e que construímos conhecimentos a partir de nossas experiências e realidades, de forma que o educador e o educando se influenciam mutuamente nesse processo. De acordo com Freire (1996, p. 13), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Acredito que desenvolver um projeto que parta desse reconhecimento do próprio acervo de histórias dos alunos e de suas comunidades, além de narrativas com representatividade negra e indígena, promova uma sensação de pertencimento e uma consciência da relevância da diversidade em nossa cultura. Através dessas ações, podemos interromper o silenciamento imposto às culturas dos povos originários e dos afro-brasileiros, enfraquecendo o discurso hegemônico que privilegia o branco e a sua cultura, considerando-a como padrão.

Na sala de leitura, os atendimentos são feitos através de uma grade que estipula as turmas que receberão assistência e em que horários. Essa grade pretende dar conta do tempo de planejamento previsto pela prefeitura para os professores das disciplinas de fundamental I. Dessa forma, para fazer uma oficina com os alunos que realmente escolheram e desejam ter essas aulas de teatro, é preciso criar um tempo fora dessa grade, em um suposto horário complementar, a ser combinado com os professores regulares dessas turmas. Nesse limitado

indica porque, na maior parte das unidades em que atuei, os alunos não tiveram contato com a disciplina de artes cênicas em sua grade curricular.

tempo, é que venho experimentando desenvolver oficinas em que os alunos possam ter acesso aos jogos teatrais; à criação de cenas através de improvisos e da produção textual escrita; à percepção das diferenças entre a estrutura de um texto narrativo e um texto teatral; à reflexão crítica acerca do racismo e das relações étnico-raciais e à escolha de temas e dramaturgias relevantes para o desenvolvimento dessas discussões.

Dessa forma, para tentar responder à questão proposta por essa pesquisa, meu objetivo geral é:

- Verificar em que medida as experiências teatrais a partir de oficinas em sala de leitura, utilizando elementos da cultura negra, podem contribuir para a formação dos alunos e para a luta antirracista.

Os objetivos específicos são:

- Estimular a leitura reflexiva e crítica, atenta às questões sociais, discutindo a construção da ideia de raça no Brasil e como o racismo é reproduzido no ambiente escolar;
- Instigar o debate sobre as questões étnico-raciais e o respeito às diferenças, através da linguagem teatral, respaldado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08;
- Promover, através de jogos teatrais e exercícios cênicos, a experiência teatral como experiência estética, além de estimular a criação de cenas pelos alunos, a partir de suas trajetórias;
- Desenvolver um roteiro a partir da criação de um espetáculo teatral com elementos da cultura afro-brasileira, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, por meio do uso de narrativas pautadas pelo protagonismo de afro-brasileiros, promovendo o debate sobre o racismo e a diversidade étnico-racial no Brasil;
- Verificar os resultados e as repercussões desse processo criativo.

Assim, através de uma oficina teatral, tenho desenvolvido discussões críticas a fim de contribuir para as reflexões sobre racismo e as diferentes identidades no ambiente escolar. Ao final desse processo, realizei uma encenação teatral apresentando narrativas pautadas pelo protagonismo desses indivíduos, que examino ao longo dessa dissertação. Para tal, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Essa metodologia, segundo Silva Júnior, Leal e Ivenicki (2019), é apropriada para pesquisas que buscam refletir sobre a prática pedagógica,

ao mesmo tempo em que promovem intervenções no cotidiano da escola. Dessa forma, a partir da identificação de um problema significativo dentro do espaço escolar, como o racismo, é possível traçar ações na rotina de trabalho que busquem possibilidades de transformação dessa realidade. Através de registros escritos em um “diário de bordo” e audiovisuais, faço uma descrição das etapas do processo, assim como uma avaliação dos resultados observados. Considero esta metodologia um recurso adequado para o meu trabalho, devido à sua característica de construção coletiva a partir de uma questão concreta, como a luta antirracista, levando em conta as experiências dos educandos. Articulo com esta abordagem a pesquisa com os cotidianos, que compreende a escola como um espaço do qual faço parte e no qual os próprios alunos são reconhecidos como produtores de saberes legítimos. Esses caminhos metodológicos orientam as reflexões desenvolvidas no segundo capítulo.

Acredito ser relevante explicar que, por causa da vivência prazerosa e instigante que obtive com as oficinas de teatro em meu trabalho como professora da rede pública, fiz a pós-graduação em direção teatral, na Casa das Artes de Laranjeiras (CAL), em 2019. Depois disso, durante três anos, fiz assistência de direção para o professor David Herman em aulas de turmas do bacharelado nesta mesma instituição, com o objetivo de aprimorar meu olhar, a fim de dar aulas de teatro e dirigir peças teatrais. Essa foi uma forma que encontrei para me reconectar à prática de artes cênicas. Durante a minha juventude, fiz cursos de teatro e participei de alguns grupos amadores. Avalio que a minha formação em português e literatura, além de minha experiência como professora, sejam elementos importantes para a minha constituição como diretora teatral.

Desde 2024, a escola municipal em que leciono, que será identificada neste trabalho pela denominação fictícia E. M. Tereza de Benguela, inseriu em seu Projeto Político-Pedagógico⁴ a proposta *Naturalize-se SANKOFA: uma educação étnico-racial*, que envolve todos os segmentos da comunidade escolar em uma discussão sobre relações étnico-raciais, através de palestras e eventos que estimulem o interesse sobre a cultura afro-brasileira e o letramento racial. Esta escola é situada em um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, na sétima CRE, e atende cerca de 340 alunos, distribuídos por doze turmas do primeiro ao quinto anos, que correspondem ao fundamental I, em sua maioria provenientes das classes C e D. Como professora de sala de leitura, faço atendimento a todos os estudantes

⁴ O Projeto Político-Pedagógico é o documento que apresenta a identidade, os objetivos e o plano de ações da unidade escolar, a fim de orientar as práticas pedagógicas e a sua gestão. Desenvolvido de forma participativa com toda a comunidade escolar, expressa as suas demandas e desafios.

da unidade, através do empréstimo de livros, das aulas na grade e do desenvolvimento de projetos, com diversas atividades que visam à promoção do prazer pela leitura. Geralmente, até o quarto ano, trabalho com alguns jogos teatrais, desenvolvendo apresentações de poesias produzidas por eles mesmos nas oficinas de poesia.

Para as oficinas de teatro, costumo priorizar as turmas de quinto ano, compostas por alunos na faixa etária de 10 a 11 anos, que já conseguem fazer reflexões mais aprofundadas acerca dos temas propostos. Para este trabalho, acompanhei dois processos teatrais desenvolvidos com turmas de quinto ano dessa escola: o da turma 1501, em 2024, e o da turma 1503, em 2025. Em ambas as turmas, aproximadamente vinte alunos participaram como atores na encenação da peça, enquanto os demais auxiliaram na pesquisa do tema, na elaboração do texto e na produção do cenário e do figurino. Assim sendo, desenvolvi coletivamente com estas turmas a criação de um texto teatral a partir da história de Dandara e Zumbi dos Palmares, com o objetivo de que os educandos reconhecessem essas figuras históricas como lideranças da resistência negra à escravidão e como símbolos da luta por uma sociedade igualitária. Reúno aqui as duas experiências, apresentando suas especificidades, articuladas pela presença da aluna Priscila, em ambas as montagens. A escolha do tema foi feita juntamente com a turma 1501, a partir da necessidade de contarmos histórias protagonizadas por personalidades negras e, sobretudo, do entusiasmo de muitos alunos pela capoeira. Dessa combinação, surgiu a peça *Dandara e Zumbi dos Palmares*, cujo processo de criação e desenvolvimento é descrito de forma aprofundada no terceiro capítulo.

Esta escola atende a um público diversificado, com estudantes oriundos de diversos estados do Brasil que, em sua maioria, podem ser classificados como não brancos, havendo muitas crianças pardas e afrodescendentes, apesar de não se reconhecerem dessa forma. Avalio que a maior parte dos espaços sociais frequentados por esses alunos, como as escolas e ambientes de lazer, reafirmam a perspectiva hegemônica e eurocêntrica de poder, os meios de comunicação reproduzem essa lógica e a escola muitas vezes reitera esse procedimento. Acredito na relevância do papel da educação ao questionar esses discursos, revelando a construção histórica e social dos processos de interesses que os fundamentam⁵.

Dessa forma, para estabelecermos uma educação antirracista, é preciso promover o entendimento de que a condição de inferioridade foi imposta aos povos conquistados, como uma estratégia para a sua dominação. Ainda hoje, as culturas africana e afro-brasileira sofrem as consequências desse sistema excludente. Nesse sentido, acredito que a escola precisa

⁵ Aprofundarei esta discussão no capítulo 1.

desenvolver projetos que combatam o racismo, estimulando o conhecimento e a valorização dessas culturas, de suas histórias e personalidades de destaque, de forma que os alunos possam se sentir representados e se identifiquem com elas. A partir desse processo, é possível fortalecer sua autoestima, evidenciando que indivíduos negros têm o direito de ocupar quaisquer espaços.

Segundo Paulo Melgaço da Silva Júnior (2014, p. 10), “a escola constitui o primeiro centro social fora do núcleo familiar, onde a criança poderá colocar em questionamento ou confirmar todas as informações e visões de mundo ensinadas pelos familiares”. Como professores, podemos observar como, nas interações cotidianas entre os alunos, através de brincadeiras, ofensas, xingamentos, frequentemente são reproduzidos os discursos que explicitam esses preconceitos de raça, de gênero e de classe que fundamentam nossa sociedade, influenciando a construção das identidades desses indivíduos.

Acredito que nosso desafio primordial, que deve embasar o planejamento e as ações de todas as disciplinas escolares, é promover o debate sobre as questões étnico-raciais e o respeito às diferenças. Entendo que essas discussões podem ser uma estratégia relevante para o enfraquecimento do discurso hegemônico estabelecido, uma vez que silenciar essas questões perpetua a invisibilização das desigualdades.

A respeito da importância de referências para a promoção do sentimento de representatividade, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos adverte sobre o perigo da “história única”, ao nos contar sobre como ela, quando era criança, tendo acesso apenas aos livros americanos e ingleses, foi condicionada a associar a literatura com esses elementos estrangeiros à sua cultura, como se apenas estes fossem merecedores de fazerem parte das histórias. Segundo a autora, somente após ter contato com histórias africanas, é que percebeu que sua cultura também poderia e deveria fazer parte dos livros de literatura. Chimamanda nos alerta sobre a necessidade de que haja a valorização e o conhecimento de outras culturas que não as hegemônicas, para acessarmos narrativas com múltiplos pontos de vista e percebermos que não existe uma única história apenas a ser contada.

Entendo que a sanção da Lei 10.639/03, e de sua posterior complementação em 2008, (Lei 11.645)⁶, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi de substancial importância, na medida em que passaram a ser obrigatórios o ensino da história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas das redes pública e privada de ensino fundamental e médio. Esse processo de conhecimento e de valorização dessas culturas e narrativas está se

⁶ Desenvolverei mais adiante esse tema, no capítulo 2.

construindo lentamente, visto que a maioria das obras de literatura e as promovidas pelas mídias audiovisuais ainda é centrada e protagonizada por pessoas brancas, pertencentes ao padrão hegemônico. Ainda que possamos perceber um considerável aumento de histórias que buscam focalizar personagens negros, indígenas ou descendentes desses grupos, esses personagens são, na maioria das vezes, coadjuvantes ou estereotipados.

Segundo Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010), a partir da década de 1970, se intensificou a mobilização de grupos de mulheres, negros, indígenas, entre outros, contra as diversas formas de dominação e exclusão social. Ao longo dos anos, esses movimentos conquistaram espaço para os seus discursos e para a ampliação de seus direitos, através das lutas por representatividade nos campos da cultura, da educação e da cidadania. Essas mobilizações conseguiram significativas vitórias que se refletiram na constituinte da década de 1980, de modo que, na nova constituição federal de 1988, diversos projetos de políticas voltadas para as minorias foram implementados. Os anos seguintes também apresentaram avanços nessas legislações, como a implementação de cotas em concursos públicos, os projetos de inserção de minorias no mercado de trabalho, além de ações específicas nas áreas da cultura e da educação de indígenas e afrodescendentes. Todas essas iniciativas, segundo os autores, foram determinantes para que, em 2003, fosse sancionada a lei federal 10.639, que determina a inclusão obrigatória, no currículo das redes de ensino, do estudo de “História e Cultura Afro-Brasileira”, entre outras providências.

Em conformidade com a lei 10.639/03, a escolha do repertório de contos a serem trabalhados nas aulas é feita a partir da seleção de livros que desenvolvem essa temática e instigam a reflexão sobre racismo, etnicidade e identidade, contribuindo, assim, para esses debates, culminando na encenação teatral que apresenta narrativas pautadas pelo protagonismo desses indivíduos. Essas questões, que atravessam o cotidiano dos nossos alunos, precisam ser observadas e debatidas para que possam ser transformadas através de uma conscientização que envolva a todos da comunidade escolar.

Neste sentido, a minha pesquisa foi desenvolvida numa unidade escolar que atende aos bairros Anil, Gardênia Azul e Rio das Pedras. Ainda que essas áreas da cidade recebam menos investimentos culturais e estruturais por parte do governo, é preciso desconstruir o estigma de “carência” e de “violência”, uma vez que nesses espaços, sempre existiram ações de resistência e de criatividade, encontrando soluções alternativas para enfrentarem suas dificuldades.

Marina Henriques Coutinho (2010) discute esse estigma a ser enfrentado pelos moradores das favelas, que remonta à crise habitacional gerada no pós-abolição, e que devido

às campanhas higienistas promovidas pelo estado, associou-se ao termo favela a imagem de perigo e desordem. Para a autora:

na contramão do discurso hegemônico, aquele que estabeleceu uma representação negativa da favela, existe também a possibilidade da produção de outro; de um novo discurso, baseado na versão daqueles que estão “de dentro”. [...] O novo discurso, que insurge do território da favela, é reforçado pela atuação de organizações que surgiram a partir da mobilização comunitária (Coutinho, 2010, p. 63)

Coutinho destaca a importância de que surjam, das próprias comunidades, “narrativas alternativas ao pensamento único, apresentando ao mundo a sua versão, com a sua voz, tomando as rédeas de seu destino” (2010, p. 15):

Dentro do território da luta, as pessoas sempre descobriram formas alternativas para enfrentar suas dificuldades, compartilhando experiências de escassez, mas também a da convivência e da solidariedade, produzindo cultura, desenvolvendo ações como resposta às suas próprias necessidades, [...] proferindo narrativas-alternativas. (Coutinho, 2010, p. 73)

É nessa perspectiva que situo minha pesquisa. A escola em que atuo se insere em um território similar, e o trabalho que desenvolvo busca reconhecer e valorizar as narrativas produzidas pelos próprios alunos e por suas comunidades, opondo-se aos discursos que os estigmatizam.

No intuito de verificar o estado atual das pesquisas relacionadas à temática proposta nesse trabalho, realizei uma busca no banco de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O rastreio de marcadores com expressões como “Ensino de Teatro”, “Educação Antirracista” e “Relações Étnico-raciais” disponibilizou uma quantidade ainda pouco expressiva de resultados, levando a crer que este tema precisa ser mais explorado em futuros trabalhos. Em um recorte estabelecido entre os anos de 2020 e 2025, encontrei 24 teses ou dissertações produzidas por professores, não apenas de artes cênicas, que investigam como o teatro, associado a diferentes práticas educacionais, pode auxiliar na luta antirracista.

A partir desse levantamento, organizei as 24 produções acadêmicas encontradas em um quadro que apresenta título, autoria, instituição, tipo de trabalho, ano de defesa, abrangência e o objetivo geral de cada pesquisa, disponível no Apêndice C. A análise desses dados revela aspectos relevantes para situar minha investigação no campo.

Apenas 11 desses trabalhos se dedicam a elaborar propostas que discutem o racismo, através do ensino de teatro, com alunos do ensino fundamental, sendo apenas 5 dessas

pesquisas dedicadas a alunos de fundamental I, como é o caso da minha. Dentre as 24 teses ou dissertações encontradas, 16 foram defendidas por professores de artes cênicas. As pesquisas restantes foram realizadas por 1 professora de história, 1 professora de ciências sociais, 1 professor de geografia, 1 professora de artes visuais, 1 professora de artes com licenciatura em dança, 1 de pedagogia, 1 professora de educação física e 1 professora de língua portuguesa, assim como eu.

Observei com mais atenção o trabalho desta professora de língua portuguesa, *Ler é um espetáculo! Uma proposta afrocentrada de letramento literário por meio da dramatização de leite do peito, de Geni Mariano Guimarães*, defendida em 2021, para buscar similaridades e diferenças em relação à minha pesquisa. Em sua dissertação, apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a professora Patrícia Rodrigues Rezende conta que é graduada em Letras e não possui nenhuma formação como atriz. No entanto, ela percebe a potência desta atividade para estimular o envolvimento de seus alunos de oitavo ano, do ensino fundamental II, com faixa etária entre 13 e 15 anos, nas aulas da disciplina de língua portuguesa. Para tanto, utiliza textos e métodos do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal e do *Teatro Experimental do Negro*, de Abdias do Nascimento. Além disso, assim como eu, ela utiliza a pesquisa-ação, partindo da observação da sua prática em sala de aula para estruturar as ações de sua proposta cênica. Todavia, uma diferença em relação ao trabalho que desenvolvi é a ênfase dada na análise literária, ao adaptar o livro a ser dramatizado pela turma. Em seu trabalho, a professora Patrícia esclarece que a aplicação prática de sua proposta não foi possível de ser realizada, devido às condições de trabalho, mas pôde deixar elaborado um roteiro para ser utilizado futuramente.

Neste levantamento de teses e dissertações, não encontrei nenhuma pesquisa que relatasse experiências teatrais no espaço de uma sala de leitura. Assim sendo, minha pesquisa pretende contribuir, através da perspectiva de uma professora desse espaço escolar, que também possui experiência em atuação e direção teatral, para esse debate tão relevante acerca de estratégias pedagógicas pautadas por propósitos antirracistas que levem em consideração as trajetórias dos alunos de fundamental I e que favoreçam o desenvolvimento de sua autonomia.

Através das oficinas de teatro, utilizando a contação de histórias, pretendo contribuir para o desenvolvimento de uma educação estética nos alunos, com a montagem de uma encenação que discuta as relações étnico-raciais, valorizando a cultura afro-brasileira, e debatendo sua relevância, enquanto um dos principais elementos de afirmação identitária em nossa sociedade. Nesse sentido, essa pesquisa propõe-se a observar as etapas do processo

teatral que se desenvolverá na unidade escolar: os jogos de improviso; o debate dos temas; a criação do texto dramaturgico; os ensaios e as apresentações da peça para a comunidade. Também pretendo verificar os efeitos positivos dessa prática em questões do cotidiano escolar, como a de colaborar para a formação de uma consciência crítica dos alunos.

No intuito de alcançar os objetivos propostos, a dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, examino a construção histórica da ideia de raça no Brasil, a partir da hierarquia socialmente estabelecida, a fim de criticar as diferentes formas de racismo. Analiso a política de eugenia, a política de mestiçagem e branqueamento, além do mito da democracia racial, investigando os movimentos de resistência negra desenvolvidos durante cada um desses períodos, como reação aos discursos racistas. Finalizo apresentando as leis e políticas conquistadas por meio da atuação desses movimentos, que respaldam esta pesquisa, e cuja análise desenvolvo no capítulo seguinte.

No segundo capítulo, reflito sobre o conjunto de leis e diretrizes que constituem a sala de leitura como um território pedagógico de múltiplas linguagens, capaz de abranger a prática teatral. Em seguida, verifico em que medida os princípios e objetivos do Teatro Negro, sobretudo o Teatro Experimental do Negro, de Nascimento, podem auxiliar na desconstrução do modelo hegemônico e na luta antirracista, com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Apresento ainda os jogos teatrais e jogos e brincadeiras de origem africana que orientam as oficinas, além dos caminhos metodológicos que embasam este estudo: a pesquisa-ação e a pesquisa com os cotidianos.

No terceiro capítulo, apresento um breve histórico das ações teatrais que desenvolvi em salas de leitura, ao longo dos anos, e em seguida, descrevo e analiso as práticas realizadas com as turmas de quinto ano, diariamente registradas em um diário de bordo. Por meio dele, trago para a pesquisa observações feitas sobre o desenvolvimento das etapas do processo teatral na unidade escolar: os jogos de improviso; a reflexão crítica acerca do racismo e das relações étnico-raciais; o debate destes temas; a criação do texto dramaturgico; os ensaios e as apresentações da peça para a comunidade. Também verifico os diversos efeitos positivos dessa prática em questões do cotidiano escolar.

Por fim, nas considerações finais, retomo o percurso da pesquisa, investigando as possibilidades de criação geradas pela utilização do teatro como experiência de valor estético e formativo, aliado à luta antirracista, a fim de apontar caminhos e propostas para o trabalho em sala de leitura. Ao longo dos capítulos, os registros do diário de bordo e as falas de

estudantes, professores e familiares são apresentadas em *itálico*, distinguindo-se das citações teóricas e evidenciando a presença viva dos cotidianos escolares nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE RAÇA E A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL

*“O teatro me fez perceber como é forte o racismo, a dor e o sofrimento que os negros passaram. Fazendo essa peça, eu perdi o medo e a vergonha, pois somos todos iguais.”*⁷ (Laura Alves, Turma 1501, Diário de Bordo, dezembro de 2024)

Neste capítulo, discuto a construção da ideia de raça no Brasil, a partir da compreensão da estrutura hierárquica que fundamenta a sociedade brasileira. Dessa forma, minha proposta central é estabelecer uma crítica à estrutura social vigente do racismo que permite que ele seja reproduzido no ambiente escolar. Analisarei também como os autores selecionados contextualizam os movimentos de resistência negra durante o período próximo à abolição e pós-abolição, discutindo as políticas de eugenia e de mestiçagem, além do mito da democracia racial.

Kabengele Munanga (2010) examina a complexidade do fenômeno do racismo e a sua dinâmica no tempo e no espaço, a partir da investigação do conceito de raça. O autor explica que, de acordo com pesquisas desenvolvidas, após o fim da Segunda Guerra Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), não há cientificamente relação entre “raça” e a inteligência, a cultura, as qualidades psicológicas, a estética ou o comportamento dos indivíduos. Esse dado desmonta decisivamente a lógica do racismo. Dessa forma, a permanência do racismo na sociedade contemporânea se fundamenta em questões sociais, políticas e econômicas, estabelecidas historicamente.

De acordo com Aníbal Quijano (2005), raça é uma construção social articulada pelos colonizadores europeus, ao se depararem com as diferenças fenotípicas apresentadas pelos grupos colonizados, manipulando essas alteridades como justificativa para a dominação desses povos. Esse conceito foi utilizado para legitimar as relações de poder entre dominadores e dominados, a fim de estipular um lugar natural de inferioridade para os povos subjugados.

A expansão do colonialismo europeu pelo mundo produziu uma perspectiva eurocêntrica, em que o branco era o padrão, considerado naturalmente superior às demais raças, uma vez que tinha conquistado e imposto a outros povos os seus valores e instituições. A perspectiva eurocêntrica foi adotada por grupos dominantes, descendentes de europeus, em

⁷ As epígrafes desta dissertação foram escolhidas entre falas de autores e de participantes dos processos teatrais investigados durante a pesquisa. Cada uma delas antecipa temas e reflexões que serão aprofundados ao longo do texto. A epígrafe que abre este capítulo apresenta um depoimento da aluna Laura Alves sobre sua participação na criação coletiva da peça *Dandara e Zumbi dos Palmares*, experiência que será descrita e analisada no capítulo 3.

nossa sociedade, reproduzindo este modelo de estruturas de poder organizadas em torno dessas relações coloniais.

Essa dinâmica de domínio se manteve ao longo dos séculos, perdurando durante o estabelecimento do capitalismo até os dias atuais. Segundo o autor:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. [...] Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p. 107)

Acerca dessa discussão, Munanga afirma que:

No entanto, se cientificamente ‘raça’ é um conceito pouco significativo, política e ideologicamente ele é muito significativo, pois funciona como uma categoria étnico-semântica, isto é, política e econômico-social de acordo com a estrutura de poder em cada sociedade multirracial. (Munanga, 2010, p. 110)

Em uma perspectiva similar a de Quijano, Munanga (2019), ao analisar o conceito de raça, avalia que a identidade negra precisa ser situada dentro do contexto histórico, pois abrange uma conjuntura muito complexa, que envolve ainda elementos históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais. Segundo o autor, o negro brasileiro, independentemente de sua classe social, possui uma condição inerente de excluído, de maneira que “a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício de cidadania” (Munanga, 2019, p. 16).

Dessa forma, é possível afirmar que o pensamento racista se apoia na crença de uma hierarquização entre as raças dentro da espécie humana, o que embasaria os diversos atos desumanos de brutalidades cometidas, como as inúmeras diásporas, escravizações e genocídios. Assim sendo, a alienação e a inferiorização do negro na sociedade foram sendo construídas através de diversos discursos historicamente elaborados para o estabelecimento e a continuidade do poder hegemônico. Nessa perspectiva, a história é contada pela ótica do branco, a partir de seus heróis e suas crenças, enquanto, ao negro são atribuídas características e ações negativas, conforme nos explica Munanga:

Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nessa ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso, nas colônias ocidentais da África, mostrou-se sempre Deus como um branco velho de barba, e o Diabo como um moleque preto com chifrinhos e rabinho. (Munanga, 2019, p. 28)

Nesse sentido, Frantz Fanon (2008) evidencia que, através da linguagem, o europeu branco produziu a ideia de raça e naturalizou um discurso de inferioridade e desumanidade para as pessoas não-brancas que afeta suas vidas até a atualidade. Os discursos produzidos, desde o processo de colonização e escravização, sobre as questões raciais têm estruturado a construção do racismo em nossa sociedade.

Acerca da relevância dos discursos raciais em nossa formação social, Glenda Cristina Valim de Melo, Paulo Melgaço da Silva Júnior e Anderson Andrade da Silva Marques (2020) afirmam que “os atos de fala performativos sobre o processo de escravização vivido desde a colonização e os discursos sobre a questão racial que circulam pela mídia há séculos tem influenciado em como construímos, concebemos e agimos em relação aos corpos que importam em nossa sociedade” (Melo; Silva Júnior; Marques, 2020, p. 417).

Glenda Cristina Valim de Melo e Luciana Lins Rocha (2015) destacam a conexão estabelecida por Judith Butler entre discurso e prática social. Butler argumenta que a raça, assim como o gênero, é um conceito produzido através de práticas discursivas e sociais, que são reproduzidas, criando e consolidando hierarquias, garantindo, assim, a legitimação de desigualdades, nas quais a etnia branca é considerada superior a todas as outras etnias. De acordo com as autoras, para Butler:

No nível discursivo, certas vidas não são de modo algum consideradas vidas, elas não podem ser humanizadas; elas não se encaixam em enquadre dominante nenhum para a humanidade, e sua desumanização acontece primeiro nesse nível. Esse nível então suscita uma violência física que em certo sentido entrega a mensagem de desumanização já operante na cultura. (Butler, 2004 apud Melo; Rocha, 2015, p. 97)

É possível afirmar que as vidas negras, através do discurso hegemônico propagado pelas elites brancas para a manutenção dos seus privilégios, são desconsideradas na hierarquia social. Portanto, os discursos racistas, na medida em que perpetuam a noção de inferioridade dos negros, contribuem para a continuidade do pensamento colonial em nossa sociedade. Quijano (2005) defende a ideia de que, embora historicamente o período colonial tenha terminado, continuamos sendo regidos pelo pensamento colonial. Nesse sentido, podemos observar que a colonialidade vai além do colonialismo, uma vez que, perdura

mesmo após o processo de emancipação das colônias e a abolição da escravidão, se manifestando nas estruturas de poder possibilitadas por essa condição histórica que mantém as relações de opressão e submissão entre dominador e dominado. Para os autores Melo, Silva Júnior e Marques (2020), é relevante destacar a diferença entre “colonialidade” e “colonialismo”:

A colonialidade é mais duradoura e envolve as relações de poder emergentes do/no contexto da colonização europeia, as quais, apesar da emancipação das colônias, têm mantido as associações entre dominação e subordinação, colonizador e colonizado. A colonialidade é a parte constitutiva da modernidade, ou seja, é seu lado sombrio, oculto e silenciado que determina a subalternização e a dependência (MIGNOLO, 2003). Nesse contexto, o/a colonizado/a vê seus modos de conhecimento e seus saberes reprimidos e descaracterizados. (Melo; Silva Júnior; Marques, 2020, p. 419)

Dessa forma, observa-se que a colonialidade é a permanência do discurso colonial ainda nos dias de hoje, sendo a principal indutora da estrutura racista vigente. Nesse sentido, Achille Mbembe (2014) explica como o racismo foi gerado a partir da ficção fabricada utilitariamente pelo branco europeu, que se posicionou como padrão, como “o ser humano universal”, enquanto os racializados se tornaram “os outros”, desviantes da norma e foram sendo desumanizados. Segundo o autor, “produzir o negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento” (Mbembe, 2014, p. 40).

Luiz Rufino (2021) avalia que os efeitos da colonização continuam estabelecendo diversas formas de violência, como a produção do esquecimento, extinguindo comunidades, línguas, ritos e maneiras de explicar e interagir com o mundo. Nesse sentido, entendo que um exemplo da continuidade dessa condição colonial é o fato de que, ainda nos dias de hoje, em muitos currículos de universidades e escolas, permanece uma perspectiva eurocentrada na utilização de referências e na seleção de conteúdos.

Para Luiz Antonio Simas (2021), o racismo se estabelece, não apenas na discriminação física, pela cor da pele, mas também opera no campo simbólico, quando, através do apagamento e da desqualificação das culturas e saberes das pessoas racializadas, abala a autoestima desses grupos, imprimindo nestes indivíduos a sensação de inferioridade em relação às suas manifestações culturais. O autor explica de que forma as diásporas, como as ocorridas com os diversos povos africanos, ao serem escravizados e trazidos para o Brasil, dispersaram e aniquilaram as culturas originárias. Contudo, as culturas diaspóricas geraram

novos saberes e possibilidades a partir de um processo de reelaboração e reconstrução coletiva. Dessa forma, as comunidades criaram mecanismos de sociabilidade e de transmissão de saberes que permitem a sobrevivência e a continuidade de suas tradições, como se observa nos terreiros de Omolocô, nas maltas de capoeira, nas casas de angu, nas escolas de samba etc. Assim sendo, para estabelecermos uma educação antirracista, é preciso, além da compreensão dessas estruturas, o reconhecimento dessas tradições.

No contexto brasileiro de invenção racial (Melo; Silva Júnior; Marques, 2020) são construídos diferentes discursos racistas, a partir dos interesses das classes dominantes, no intuito de perpetuar essa relação de poder. Desse modo, a construção do racismo passa pelos atos de fala da escravidão, da abolição, da Ciência da Raça, da miscigenação e da democracia racial, estabelecendo os efeitos semânticos de tais discursos nas práticas sociais. Todavia, para cada período histórico em que o racismo era justificado por diferentes discursos racistas, houve movimentos de resistências negras.

Boris Fausto (2019) analisa essas diversas formas de resistência dos negros à escravização, em diferentes momentos da história, como, por exemplo, fugas, ataques e a constituição de quilombos, como o de Palmares, que resistiu a incursões de portugueses e holandeses por quase cem anos. O autor explica que diferentes justificativas foram utilizadas pelas ordens religiosas para a escravização. Dentre elas, a que se sobrepôs foi a de que esse sistema já seria existente na África e que, portanto, ao introduzirem esses cativos trazidos deste continente para o mundo cristão, eles seriam salvos ao conhecerem a verdadeira religião. Além disso, ao longo do século XIX, teorias pretensamente científicas reforçaram o preconceito de que o negro seria um ser racialmente inferior.

De acordo com Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2016), é preciso ainda contextualizar que, além de ser o último país a abolir a escravidão, os negros, após serem libertos, não receberam qualquer tipo de amparo através de políticas públicas que os inserissem na sociedade, diferentemente do que ocorreu em outros países. Como não receberam terras, nem meios para sobreviverem, muitas vezes, tiveram que se submeter aos antigos senhores, em condições de trabalho análogas à escravidão.

No próximo segmento, farei uma análise das políticas raciais empreendidas pelo estado brasileiro no período subsequente à abolição.

1.1 POLÍTICA DE MISTIÇAGEM E BRANQUEAMENTO

“Cesse a voz dos preconceitos!”

*Caia a bastilha feroz,
Que o valor dos nossos feitos
Ruge altivo dentro de nós!”⁸*
(Santos, 1933 apud Fernandes, 2008, p. 343)

Se não houve, após a abolição, (Carone; Bento, 2016) nenhuma preocupação das elites políticas em tomar medidas que organizassem o destino da população negra, o que ocorreu, de fato, foram iniciativas que buscavam a eliminação do negro da sociedade. A epígrafe que emoldura esta seção é um trecho do *Hino da Frente Negra Brasileira*, um dos mais expressivos movimentos de resistência que atuavam na luta antirracista, reivindicando a inserção do povo negro na sociedade e protestando contra a discriminação e a segregação racial.

Segundo Luana Tieko Omena Tamano (2013), na Europa, ao longo do século XIX, o uso do conceito de raça foi amplamente utilizado como conhecimento científico por estudiosos, a fim de embasar suas teses e de justificar a supremacia branca em relação às outras etnias. Pensadores, como o francês Joseph-Arthur Gobineau defendiam que a raça estava diretamente relacionada ao progresso ou à decadência dos povos e que os arianos seriam os únicos detentores de inteligência e aptidão construtiva para fundar uma civilização.

No contexto pós-abolicionista brasileiro, alguns intelectuais que se diziam preocupados com a construção de um futuro bem sucedido da nação, elaboraram políticas públicas de branqueamento como a da eugenia, que consistia em uma tentativa de selecionar as boas gerações e eliminar os indivíduos considerados inferiores: a população negra e a indígena. Uma linha de argumentação pró-branqueamento bastante difundida (Carone; Bento, 2016) baseava-se no pensamento liberal que buscava a modernização industrial a partir da imigração da mão de obra europeia. Esse projeto de desenvolvimento fundamentava-se em ideias preconceituosas sobre os negros, ainda que difundisse externamente a imagem de uma boa convivência racial, a fim de mobilizar as elites brasileiras para retirar o país do isolamento na economia mundial.

O termo eugenia foi cunhado por Francis Galton, em 1883, influenciado pela teoria de evolução das espécies de seu primo, Charles Darwin. Este estudo pretendia interferir artificialmente na seleção natural para aprimorar o Brasil. Assim sendo, o embranquecimento da população tinha como objetivo tornar o país mais desenvolvido, subtraindo os negros e indígenas. (Munanga, 2010)

⁸ O Hino da Frente Negra Brasileira, de autoria atribuída a Arlindo Veiga dos Santos, foi publicado no jornal *A Voz da Raça*, órgão oficial da entidade, em 1933. Os versos aqui reproduzidos são citados por Florestan Fernandes (2008, v. 2, p. 343).

Em conformidade com esse pensamento, o antropólogo João Batista de Lacerda, que dirigiu o Museu Nacional no período de 1895 a 1915, tendo participado do I Congresso Internacional sobre Raças Humanas, defendeu a ideia de mestiçagem do povo brasileiro como um problema que só seria solucionado através do branqueamento a ser alcançado pela miscigenação seletiva e pela imigração europeia (Munanga, 2010). Para demonstrar essa ideia, ele utilizou a pintura feita em 1895, pelo artista espanhol radicado no Brasil Modesto Brocos, *A redenção de Cam*, que expressa, através da imagem de uma família miscigenada, como, em um espaço de três gerações, o Brasil poderia, com êxito, se tornar integralmente branco. O título desta obra faz uma referência explícita ao mito camítico, usado como justificativa para a escravização dos povos negros durante a colonização.

Figura 1 – *A redenção de Cam*, 1895, de Modesto Brocos



Fonte: Brocos (1895).

Nesta tela, vemos à esquerda, uma mulher negra retinta, idosa, que parece ser a avó da família, levantando as mãos aos céus em agradecimento. À direita, observamos um homem branco, olhando com orgulho e altivez para um neném branco, que é a figura central da cena, no colo de sua mãe, uma mulher parda. A mãe, carregando no colo o filho branco com cabelos lisos e claros, aponta o dedo indicador para cima, como se estivesse evidenciando um

futuro promissor para a sua família. Podemos perceber também que, enquanto o homem branco e a sua esposa parda estão calçados e pisam em um chão de pedras, a avó negra pisa com os pés descalços em um chão de terra batida.

A palavra ‘redenção’, de acordo com o dicionário Oxford Languages, significa, segundo a teologia, o resgate do gênero humano por Jesus Cristo. Munanga (2010) destaca o fato de que, durante a colonização, alguns missionários associaram a rejeição dos negros em se converterem ao cristianismo à sua natureza imoral de pecadores. Essa recusa foi uma das justificativas usadas pelos colonizadores europeus para a escravização, isentando-os de qualquer culpa moral, pois na doutrina cristã, “não há o que temer escravizar o homem pelo homem e sim sua submissão às forças do mal” (Munanga, 2004 apud Cavalcanti, 2024, p. 29).

Dessa forma, o mito de Cam utilizado para fundamentar a escravidão também estabeleceu as bases do discurso sobre a supremacia racial do branco na teoria de branqueamento. Na doutrina teológica deste mito, os negros teriam sido amaldiçoados por descenderem de Cam. De acordo com a história relatada em Gênesis 9:20-27, Cam, ao encontrar seu pai, Noé, embriagado e desacordado, vai relatar o fato a seus irmãos, ao invés de proteger o decoro do pai. Por esse motivo, Noé amaldiçoa Canaã, filho de Cam, como “servo dos servos”. A maldição de Cam foi utilizada pela igreja para legitimar os atos de extrema violência, nos quais os negros eram tirados de suas terras, afastados de sua cultura e de sua fé.

Essa justificativa religiosa para o racismo foi amplamente utilizada, desde o início da colonização do Brasil, sendo responsável pela desumanização do negro. Apesar de todo o enfrentamento feito a esse discurso, a partir do período abolicionista, ainda hoje, observa-se a utilização desses argumentos. Nascimento (1978) evidencia a orientação racista da política migratória nos anos pós-abolicionistas, como uma das medidas implementadas com a finalidade de embranquecer o país. Neste período, a Câmara dos Deputados discutiu leis que proibiam a entrada de indivíduos negros no Brasil, estimulando a imigração europeia, a fim de que, com a miscigenação, a população negra fosse reduzida. Além disso, não houve políticas de integração dos libertos na sociedade, conforme explica Fausto (2019):

Apesar das variações de acordo com as diferentes regiões do país, a abolição da escravatura não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas regionais mais dinâmicas da economia, e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo, em outras áreas, resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra. Fruto em parte do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte

imigração, ele foi considerado um ser inferior, perigoso, vadio e propenso ao crime; mas útil quando subserviente. (Fausto, 2019, p. 189)

Acerca da resistência negra à escravidão, Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento (2000) explicam que existe um extenso histórico de lutas no Brasil, muitas vezes desconhecido, devido à falta de recursos econômicos e políticos, e de apoio de outros setores da sociedade civil. Essas diferentes formas de resistência se fundamentam tanto nas lutas quilombolas ocorridas durante todo o período colonial e do Império que enfraqueceram a estrutura escravocrata, quanto na militância abolicionista. Esses movimentos já se expressavam nas primeiras décadas do século vinte, através da organização de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas.

Segundo esses autores, antes mesmo da década de 1920, já existia uma imprensa negra ativa, especialmente em São Paulo, composta por diversos jornais que tratavam de assuntos de interesse da comunidade negra e que exprimiam suas reivindicações contra a discriminação racial. Essa conjuntura propiciou em 1931, a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), por intelectuais como Abdias do Nascimento, José Correia Leite e Francisco Lucrécio (Pereira, 2010) sendo uma organização que atuava na luta antirracista, exigindo a inserção do povo negro na sociedade. A Frente Negra Brasileira utilizou a imprensa como instrumento de mobilização e conscientização, tendo como seu principal órgão de divulgação, o jornal *A Voz da Raça*. Atuou até 1937, quando o Estado Novo tornou ilegal toda atividade política. De acordo com Nascimento:

A Frente Negra Brasileira representava, sem dúvida, a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época, consciência essa formada ao reagir contra o mais evidente aspecto de racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais. Tratava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, à procura de um lugar na sociedade “brasileira”, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica. (Nascimento; Nascimento, 2000, p. 206)

Abdias do Nascimento, que participou de diversos movimentos de resistência negra em diferentes momentos históricos, destaca que embora a Frente Negra Brasileira fosse “a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época” (Nascimento; Nascimento, 2000, p. 205), sua atuação visava a integração do negro na sociedade “branca”, assimilando, como sua, a cultura europeia imposta. A reivindicação do reconhecimento do valor da cultura africana e afro-brasileira, seria uma nova dimensão que a luta antirracista atingiria na década seguinte, expressa pelo lema da “negritude”, com o Teatro Experimental do Negro, que será abordado mais adiante.

Contudo, se a política de branqueamento não obteve o resultado a que se propunha, de eliminação da população negra, gerou uma necessidade simbólica de branqueamento do indivíduo negro para cumprir as exigências de uma sociedade branca. Segundo Neusa Santos Souza (1983, p. 7), o negro, contaminado pelo ideal de branqueamento, para sobreviver, forçou-se a apagar seus traços físicos e culturais, seja, por exemplo, através dos “‘pregadores de roupa’ destinados a afilar o nariz ou os produtos químicos usados para alisar o ‘cabelo ruim’ [...], ou através das uniões sexuais com o branco e a procriação do filho mulato.” É possível perceber como esse pensamento ainda persiste nos dias de hoje, manifestando-se em nosso cotidiano escolar, quando, por exemplo, professores sob a alegação de respeito às normas do estabelecimento de ensino, reprimem o uso de penteados afro que exprimem uma identidade cultural, exaltando a beleza e a resistência negra.

A necessidade das elites brancas de acomodar a questão racial (Melo; Silva Júnior; Marques, 2020), integrando o negro de forma subalterna à sociedade, resultou na criação de um projeto de unidade nacional, sob o discurso da democracia racial. Em contraposição a essa perspectiva, o Teatro Experimental do Negro (TEN) fará a reivindicação da identidade cultural do negro.

1.2 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

“Um teatro negro do Brasil teria de partir do conhecimento prévio da realidade histórica, na qual exerceria sua influência e cumpriria sua missão revolucionária.”⁹ (Nascimento, 1968, p. 198 apud Almada, 2009, p. 39)

Nas décadas de 1920 e de 1930, fracassado o ideal de branqueamento instaurado pelo racismo científico¹⁰, uma vez que a política higienista não gerou o resultado esperado de extinguir a população negra, o discurso hegemônico da elite branca passou a valorizar a miscigenação. Assim sendo, é estabelecida uma narrativa que até hoje faz parte do imaginário brasileiro, de que as três raças – branca, negra e indígena – convivem harmonicamente no

⁹ A epígrafe (Nascimento, 1968, p. 198 apud Almada, 2009, p. 39) é um trecho da fala de Abdias do Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), um dos mais importantes movimentos de resistência negra no Brasil, que atuou pela conquista de direitos. A atuação desse intelectual e a relevância do TEN serão discutidas adiante.

¹⁰ Segundo a definição proposta pelo Ebó Epistêmico – Projeto de Pesquisa e Extensão da UFSC, o “racismo científico” foi um conceito elaborado entre os séculos XVIII e XIX, que trouxe concepções deterministas e biologizantes decorrentes da representação de um pretensão “sujeito universal”, o homem branco europeu, que seria a referência primordial do que é ser humano. Essa perspectiva orientou a formulação de argumentos políticos, econômicos, religiosos e morais utilizados como justificativa para a exploração e a subjugação de diferentes povos. Disponível em: <https://eboepistemico.ufsc.br/2024/04/04/o-que-e-racismo-cientifico/>. Acesso em: 27 out. 2025.

Brasil. Nesse período, propagou-se o conceito de democracia racial, difundido por Arthur Ramos, médico e intelectual alagoano, que apresentava uma perspectiva otimista da interação entre negros e brancos.

Todavia, segundo Nikolas Pallisser Silva e Alan Caldas (2020), esse conceito já havia sido utilizado durante as campanhas abolicionistas do século XIX, quando começou a se formar o imaginário de um Brasil pouco preconceituoso, no qual a escravidão teria sido mais branda do que nos demais países de origem anglo-saxã, em que as pessoas negras não enfrentariam tantas dificuldades para ascender socialmente. Essas ideias foram reforçadas por relatos de viajantes norte-americanos que passaram pelo Brasil e pelas palestras de intelectuais brasileiros nos Estados Unidos.

Segundo Tamano (2013), Arthur Ramos, através de sua profissão como médico legista e clínico, teve contato com a comunidade negra e mestiça da Bahia, onde aprofundou seus estudos analíticos acerca da cultura de matriz africana, nos quais valeu-se da psicanálise, da psicologia social e da antropologia. Em seu livro, *O Negro Brasileiro* (1940), Ramos defendia a ideia de que os negros seriam intuitivos e primitivos e, que, se entrassem em contato com a racionalidade e a civilidade dos brancos, a população brasileira poderia se tornar uma nação exemplar. O autor diz:

[...] não endosso absolutamente, como várias vezes tenho repetido, os postulados de inferioridade do negro e da sua capacidade de civilização. Essas representações coletivas existem em qualquer tipo social atrasado em cultura. É uma consequência do pensamento mágico e pré-lógico, independentes da questão antropológico-racial, porque podem surgir em outras condições e em qualquer grupo étnico – nas aglomerações atrasadas em cultura, classes pobres das sociedades, crianças, adultos neurosados, no sonho, na arte, em determinadas condições de regressão psíquica [...] Esses conceitos de “primitivo”, de “arcaico”, são puramente psicológicos e nada têm a ver com a questão da inferioridade racial. Assim, para a obra da educação e da cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento “primitivo” para corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas, o que só será conseguido por uma evolução educacional que aja em profundidade, uma revolução “vertical” e “intersticial” que desça aos degraus remotos do inconsciente coletivo e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado. (Ramos, 1940, p. 30)

Entre 1930 e 1940, o ideário do Brasil como “paraíso racial” foi utilizado por Arthur Ramos e outros intelectuais, como Gilberto Freyre, nas conferências realizadas nos EUA, nas quais o discurso de convivência racial harmônica foi se difundindo, e a mestiçagem que antes havia sido condenada, agora tornava-se símbolo de tolerância racial e uma característica da identidade nacional brasileira.

De acordo com Carone e Bento (2016), Gilberto Freyre, em sua obra *Casa-Grande e Senzala* (1933), presume que o cruzamento inter-racial entre brancos e negros teria

harmonizado as diferenças e diminuído os conflitos entre dominantes e dominados, negando assim, o preconceito e a discriminação existentes até os dias de hoje. Desse modo, o mito¹¹ da democracia racial exime a elite branca de se responsabilizar e tomar medidas para corrigir essa situação de desigualdade, através, por exemplo, da efetivação de iniciativas públicas de reparação histórica. Esse discurso permite que ela continue a usufruir de sua posição privilegiada, legitimando a discriminação racial no Brasil, na medida em que fortalece a ideia de meritocracia. Essa narrativa, ao desconsiderar as condições desiguais desses indivíduos, favorece a concepção de que, se as pessoas negras não obtiveram sucesso, isso se deve apenas à sua própria incapacidade ou falta de esforço.

Essa negação do racismo deve ser vista como uma estratégia da elite branca, pós-escravidão, na tentativa de manutenção de sua hegemonia política, social, econômica e cultural (Reis, 2023). Ao aceitar que o Brasil vive uma democracia racial, a sociedade silencia os debates sobre o racismo.

Nascimento (1978) explica que Freyre, em seu livro *O Mundo que o Português Criou* (1940), desenvolve a concepção de lusotropicalismo, na qual, ao supor que os nativos africanos e brasileiros seriam selvagens e, portanto incapazes de construir uma sociedade próspera nos trópicos, avalia que coube aos portugueses instaurar uma espécie de paraíso racial no Brasil, através da miscigenação que promoveram.

Nascimento (1978) também afirma que os ideólogos da democracia racial, ao utilizarem como eufemismo o termo “intercasamento”, ofuscam o fato de que a miscigenação no Brasil ocorreu pelo estupro sistemático das africanas e afrodescendentes brasileiras. O autor ressalta que o mulato, definido como símbolo da democracia racial, representava um primeiro passo para o branqueamento sistemático do povo brasileiro, na expectativa de que o país se “tornasse branco”, eliminando da sociedade o negro e as suas características físicas e culturais. Apesar de o mulato ser colocado como um intermediário entre a casa grande e a senzala, prestando serviços de confiança à classe dominante, como capitão-de-mato, feitor, em termos de “status social”, era vítima do mesmo tipo de desprezo e de discriminação que o negro sofria pela sociedade branca.

Carone e Bento (2016) reiteram a crítica acerca do processo de violência da miscigenação entre negros e brancos, destacando o fato de que o próprio termo “mulato” deriva de mula – ser híbrido e infértil, resultante do cruzamento de seres incompatíveis geneticamente. Esse termo preconceituoso, ainda utilizado muitas vezes, reforça a premissa

¹¹ A ideia de mito da democracia racial, contestando o discurso vigente de harmonia entre as raças, foi estabelecida por Abdias do Nascimento. Desenvolverei essa ideia em seguida.

do racismo científico em que os mestiços, resultantes dessa relação, uma vez tendo perdido a pureza de sangue da raça branca, comprometeriam o potencial civilizatório brasileiro.

Ronaldo Sales Jr. (2006) explica que:

No Brasil, a Revolução de 1930 e o Estado Novo caracterizam-se pela incorporação tutelada das massas urbanas à sociedade oligárquica e pela construção de uma ordem institucional que permitisse a incorporação dos novos atores à arena política. A inclusão do “negro” deu-se por meio de políticas nacional-populistas de integração subordinada das classes e grupos populares e pela redução dos poderes das oligarquias tradicionais com suas ideologias racistas. As políticas sociais, nesse período, não se definiam como intervenção compensatória ou redistributiva, mas se inscreviam num movimento de construção nacional e de integração social, mesmo que subordinada. (Sales Jr., 2006, p. 229)

Ainda segundo o autor, algumas dessas políticas, como a Lei dos 2/3¹² que estabeleceu que as empresas instaladas em território nacional deveriam cumprir a cota mínima de 2/3 de trabalhadores brasileiros em suas equipes, estimularam que a população negra fosse incluída no mercado de trabalho, em vez dos imigrantes europeus que eram geralmente preferidos para estes cargos. Todavia, o nacionalismo propagado pelo Estado Novo de Vargas divulgou a ideologia da “nacionalidade morena” e do “povo mestiço”, subsidiando o discurso de democracia racial.

Sales Jr. (2006) denomina como “cordialidade racial” as diversas situações do cotidiano que, embora envoltas por regras sociais de cortesia e polimento, evidenciam a hierarquia racial existente em nossa sociedade. No Brasil, as relações cordiais entre negros e brancos, aparentemente amistosas e sem tensões raciais, revelam sua fragilidade, uma vez que, se esta harmonia for rompida, a consequência imediata pode ser a adoção de uma correção violenta para o restabelecimento da ordem. Segundo o autor:

A cordialidade é uma espécie de tolerância com reservas, associada ao clientelismo e ao patrimonialismo nas relações sociais (cf. Viotti da Costa, 1999), 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”. A proximidade social quase nunca transpõe o limite do “como se” ou do “quase”. [...] Esse complexo foi instaurado pelo que denominamos *integração subordinada*, que define as formas hegemônicas em que se apresenta a discriminação racial: o estereótipo racial e o não-dito racista. (Sales Jr., 2006, p. 230)

¹² A Lei dos 2/3 foi instituída pelo Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas, determinando que pelo menos dois terços dos empregados das empresas instaladas no país fossem brasileiros. Posteriormente, foi incorporada à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943.

Dessa forma, essa relação cordial, que dissimula a relação de poder do branco sobre o negro, apoiada na imagem da boa convivência difundida pela democracia racial, propicia o discurso de meritocracia. De acordo com Cida Bento (2022, p. 15), a meritocracia é entendida como “um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas ‘habilidades’ com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida.” Logo, na medida em que a desigualdade de condições histórico-sociais dos negros é ignorada e o racismo é negado, se desenvolve a ideia de que a ascensão social deve-se apenas ao mérito pessoal.

Segundo Silva e Caldas (2020), nos anos 1940 e 1950, após a vitória dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, a ideia de democracia foi fortalecida como uma prática política, além de o racismo ter perdido seu pretense embasamento científico, e portanto sua legitimidade. Esses fatores favoreceram ainda mais a defesa do discurso de democracia racial no Brasil. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, as dificuldades encontradas pelos negros em se inserirem na sociedade para de ser justificadas cientificamente por causas biológicas, e torna-se possível a percepção de que esse problema é estruturado socialmente pelo racismo, e portanto, passível de ações que alterassem essa condição. Nessa conjuntura, o Teatro Experimental do Negro se destaca, tornando-se um dos maiores representantes da luta antirracista no país, tendo como referência simbólica o movimento da negritude.

1.3 O MOVIMENTO DA NEGRITUDE

Sou Negro
Meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaque, gonguês e agogôs.
 [...]

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
*e o desejo de libertação...*¹³
 (Trindade, 1961, p. 42)

¹³ A epígrafe que abre esta seção é um trecho do poema “Sou Negro”, de Solano Trindade, publicado no livro *Cantares ao meu povo* (1961). O poema é reconhecido por sua afirmação orgulhosa da identidade negra, diretamente relacionada ao conceito de negritude que será desenvolvido ao longo desta seção. Solano Trindade, considerado um dos principais nomes da poesia brasileira, dedicou-se ao teatro e à militância pela valorização das culturas afro-brasileiras. Participou do Teatro Experimental do Negro, colaborando com o jornal *Quilombo*, órgão de divulgação do movimento, e fundou, em 1950, o Teatro Popular Brasileiro.

De acordo com Munanga (2019, p. 9), “a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la com o racismo do qual é consequência e resultado”. Na apresentação do livro *Negritude* desse autor, Nilma Lino Gomes afirma que os povos africanos foram “vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas” (Munanga, 2019, p.10). O conceito de negritude foi um formulado, nos anos 1930, por jovens intelectuais negros reunidos em Paris, que afirmavam o orgulho da condição negra como forma de resistência ao apagamento cultural imposto pelo colonialismo. Entre os fundadores desse movimento político e cultural, estava o intelectual martinicano Aimé Césaire, cuja trajetória se cruzaria com a de Abdias do Nascimento no engajamento pan-africanista. Ao recordar um seminário internacional sobre cultura africana realizado no Rio de Janeiro, Nascimento registra que Césaire, cofundador do movimento da Negritude, denunciou a fragilidade do antirracismo brasileiro, que discriminava a população negra e a impedia de falar por si mesma (Nascimento; Nascimento, 2000). Dessa forma, entendendo que a negritude surge como uma resistência negra na luta contra o racismo, as desigualdades raciais, assim como pela afirmação da identidade negra.

Segundo Flores (2016), o movimento da negritude impulsionou a emancipação dos países africanos, além de servir de influência para a luta de libertação das Américas. No Brasil, esse engajamento da negritude foi de fundamental importância para a luta contra o tabu da “democracia racial”, sendo o Teatro Experimental do Negro o maior representante dessa linguagem e postura política.

Criado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN) tinha um propósito bem mais abrangente do que a formação de atores e atrizes negras. Sua atuação, comprometida com a luta antirracista e com o impulsionamento das pessoas negras na sociedade, promovia cursos de alfabetização, pesquisas científicas e congressos, além do periódico *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, entre outras atividades (Silva; Caldas, 2020). Nascimento e os outros intelectuais negros que formaram o TEN pretendiam romper com o discurso colonialista que inferioriza os negros e resgatar o valor de uma tradição cultural africana e afro-brasileira.

Nas palavras de Nascimento:

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 TEN, 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 que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. (Nascimento, 1968, p. 198 apud Almada, 2009, p. 39)

Nascimento defende que a população negra no Brasil necessita não apenas do acesso básico à alimentação, moradia, saúde, educação e ao trabalho, mas também de respeito à cultura, religião, história e aos seus costumes (Flores, 2016). Portanto, para promover um movimento negro realmente revolucionário, o autor propõe uma teoria política e social que se baseie na experiência histórica nacional dos quilombos, evocando princípios do “socialismo tradicional africano”, que se desenvolveram no solo americano.

O conceito de quilombismo foi cunhado por Nascimento (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 14), por meio do qual “a população negra integra uma prática de libertação e assume o comando da própria história para designar as estratégias de sobrevivência física e mental desenvolvidas em prol da comunidade de origem africana.” Nessa perspectiva, Nascimento rejeita a democracia racial e propõe uma visão de mundo afrocentrada, ou seja, a partir do sistema de valores constituídos pela experiência africana e afro-brasileira para a construção de um novo futuro. Segundo o autor:

A sociedade quilombista não é uma sociedade exclusivamente de negros: ela é de todos os brasileiros, brancos, negros, índios e orientais; uma sociedade igualitária em todos os sentidos, consciente de que, para poder ser igualitária no sentido racial, uma sociedade necessita previamente rejeitar os fundamentos inerentes racistas da chamada civilização ocidental-cristã. [...] Novas formas sociais, novas contribuições à história humana e à civilização que nós, como negros, dignos e orgulhosos de nossa ascendência africana, oferecemos ao mundo. [...] Sendo o nosso caminho de combater o racismo, a pobreza e a repressão, ele é também o nosso caminho positivo de criação e reconstrução do nosso futuro, constitui nossa proposta afro-brasileira de organização sócio-política oferecida à toda a sociedade brasileira. (Nascimento, 1982, p. 34 apud Flores, 2016, p. 86)

O quilombismo se apresenta não como uma referência restrita ao passado, mas como um princípio que orienta diversas formas de organização e resistência da população negra ao longo do tempo. A partir dessa compreensão, no terceiro capítulo, descrevo a experiência vivida em sala de leitura, buscando as aproximações com esse princípio.

Entre 1948 e 1956, Alberto Guerreiro Ramos esteve ligado ao Teatro Experimental do Negro, atuando na organização de congressos e na direção do Instituto Nacional do Negro (INN), órgão ligado ao TEN e responsável por pesquisas sobre as populações negras. (Silva; Caldas, 2020). Guerreiro Ramos, juntamente com outros intelectuais do TEN, buscou criticar

o termo “democracia racial”, no intuito de desvinculá-lo daquele difundido pela elite branca, que negava os ataques sofridos e os genocídios da população negra. De acordo com esses autores, para Guerreiro Ramos e os movimentos negros, a democracia racial deveria ser entendida através de um novo paradigma de pesquisa que estruturava as ciências sociais brasileiras nessas décadas, e seria um projeto político de inclusão social e cultural dos negros, que, através da negritude, descolonizaria consciências. Segundo os autores:

A partir do conceito de democracia racial, o TEN construiu uma agenda política de emancipação do povo negro no Brasil, pois, para muitos militantes negros do período, a democracia racial somente seria possível após a “Segunda Abolição”, ou seja, depois de um processo que garantisse igualdade civil, política e social *de fato* para o negro, acabando com o preconceito e a discriminação ainda existentes e dando condições mais justas de concorrência no mercado de trabalho. (Macedo, 2005 apud Caldas; Silva, 2021, p. 93)

De acordo com Sandra Almada (2009), o TEN também foi responsável pela criação de importantes organizações de mulheres negras, como a Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras. Além disso, a fim de articular um programa que combatesse de forma concreta os problemas enfrentados por essa comunidade, como o racismo e a discriminação racial, o TEN organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, reunindo diversas organizações negras para debaterem essas questões e promoverem a participação ativa do negro na sociedade. Nesse congresso (Flores, 2016), Guerreiro Ramos apresentou sua tese “A UNESCO e as relações de raça”, reivindicando, entre outros tópicos, que o governo brasileiro fizesse uma solicitação aos seus representantes na UNESCO sobre a possibilidade de promover um Congresso Internacional de Relações de Raça, além de reconhecer a experiência sociológica do Teatro Experimental do Negro.

Após o golpe militar de 1964 e, especialmente, com a promulgação do AI-5¹⁴, foram oficialmente proibidas as discussões acerca da questão racial e as atividades políticas negras antirracistas (Almada, 2009). Assim sendo, devido à situação de insegurança ocasionada pelos diversos inquéritos policiais/militares arbitrários que promoviam torturas e assassinatos, Nascimento partiu para um exílio voluntário para os Estados Unidos, onde ficaria por treze anos.

No período da ditadura militar, houve um recrudescimento do discurso da democracia racial, reforçando a ideia de que não existiria racismo no Brasil. De acordo com Melo, Silva

¹⁴ O Ato Institucional nº 5 (AI-5), editado em 13 de dezembro de 1968, foi o mais severo dos atos decretados pela ditadura militar brasileira. Ele suspendeu garantias constitucionais, autorizou a cassação de mandatos e o embargo de direitos políticos, fechou o Congresso Nacional e instituiu a censura aos meios de comunicação e às manifestações artísticas e intelectuais, intensificando a perseguição aos opositores do regime.

Júnior e Marques (2020), a imagem da unidade nacional, representada pela miscigenação, era, inclusive, divulgada como um atrativo turístico do Brasil, simbolizada, principalmente pelas mulheres negras e miscigenadas, oferecidas comercialmente como parte dos roteiros de viagem. Devido à intensa repressão aos movimentos sociais empreendida pela ditadura militar, os grupos de resistência negra só voltariam a obter espaço no cenário político brasileiro no final dos anos 1970.

Muitos avanços ocorreram desde então, como por exemplo, as diversas leis que tratam das questões raciais incorporadas à constituição de 1988. Contudo, com o governo Bolsonaro, houve um grande retrocesso nas políticas públicas de combate ao racismo. Em uma atuação similar à da propagação da imagem sexualizada da mulher brasileira como atrativo turístico na década de 1970, em 2019, nesse governo, a Empresa Brasileira de Turismo (Embratur) criou o slogan “Brazil – visit and love us”, que permitiu interpretações com conotações sexuais¹⁵. Desde o período de sua campanha eleitoral, em 2018, o ex-presidente demonstrou seu posicionamento racista, como, por exemplo, a sua fala, durante uma entrevista na Globo News, na qual afirmou que “os portugueses nunca pisaram na África”, além de ter responsabilizado os africanos pela escravidão, em entrevista ao programa *Roda Viva*, da TV Cultura¹⁶. Outro episódio de destaque ocorrido durante o governo Bolsonaro, foi o comentário feito pelo então vice-presidente Hamilton Mourão, no dia 20 de novembro de 2020, acerca do assassinato de João Alberto Freitas, homem negro espancado e morto por dois seguranças de uma loja do supermercado Carrefour, em Porto Alegre. Ele declarou, no Dia da Consciência Negra, que no Brasil, “não existe racismo”¹⁷.

De acordo com Amilcar Araujo Pereira (2010), no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi realizado um ato público em protesto contra dois episódios de racismo. Esses acontecimentos foram a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e a proibição da entrada de quatro jogadores de vôlei no Clube de Regatas Tietê, pelo fato de serem negros. Essa manifestação teve grande impacto,

¹⁵ G1. Embratur relança marca para promover o país e retoma Brasil com ‘S’. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/02/14/embratur-relanca-marca-para-promover-o-pais-e-retoma-brasil-com-s-ghhtml>. Acesso em: 3 nov. 2025.

¹⁶ G1. Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com escravos da África para o Brasil. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/07/navios-portugueses-e-brasileiros-fizeram-mais-de-9-mil-viagens-com-escravos-da-africa-para-o-brasil-ghhtml>. Acesso em: 3 nov. 2025.

¹⁷ G1. ‘No Brasil, não existe racismo’, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo-ghhtml>. Acesso em: 3 nov. 2025.

alcançando repercussão internacional, influenciando decisivamente, no fim desse mesmo ano, na formação do Movimento Negro Unificado.

A partir da atuação do Movimento Negro Unificado, (Flores, 2016), o projeto político para a população negra passa a ter um caráter nacional e constitucionalizado, acompanhado de uma consciência político-partidária. O autor explica que:

Em 1982, o movimento participou de forma organizada das eleições com um candidato próprio, Nilton Barbosa (Miltão). Candidato a deputado federal, participou ativamente do processo de elaboração da Constituição de 1988 e da criminalização do racismo. Pela primeira vez, a população negra foi contemplada, de forma específica, numa constituição brasileira. Abdias Nascimento, que atravessou pelo menos três gerações de movimentos ativismo negro (FNB, TEN e MNU), pondera que o processo de democratização culminou com a Constituição de 1988 [...] possibilitou também a mobilização do movimento negro. (Flores, 2016, p. 115)

De acordo com Pereira (2010), até o ano de 1995, nos fóruns internacionais, a democracia racial ainda era o discurso vigente através do qual o Brasil era caracterizado como um país que não enfrenta adversidades em relação à questão racial. Apenas em junho de 1996, durante o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, foi quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu a existência de discriminação racial no Brasil e a necessidade de se criarem estratégias de enfrentamento para essa questão, também em âmbito governamental.

A partir desse momento, os documentos políticos produzidos pelo MNU (Flores, 2016) demandam que se reescreva a história do Brasil, com a inclusão nos currículos escolares, da disciplina Estudos Africanos. Dessa forma, seria feita uma reavaliação de como era apresentada, nos livros didáticos das escolas brasileiras, a relevância do negro, que até então não era tratado como sujeito que contribuiu com sua cultura e com sua luta por libertação para a construção do país.

Pereira (2010) destaca que a Lei 10.639, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras, e a Lei 11.645, de 2008, que inclui o ensino de história e cultura dos povos indígenas, assim como as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram conquistas possibilitadas pelas iniciativas dos movimentos negros. Segundo este autor:

O movimento negro contemporâneo, desde a década de 1970, tem crescido, se transformado, diversificado suas formas de atuação e também tem obtido algumas importantes conquistas como [...] a Lei citada acima, que tornou obrigatório o estudo, entre outras coisas, “as lutas dos negros no Brasil”, e que pode vir a tornar possível o que já era reivindicado na Carta de Princípios do MNU em 1978: “a reavaliação do papel do negro na história do Brasil.” Para isso, serão necessários ainda muitos trabalhos de pesquisa na área acadêmica e muitos esforços de diferentes setores da sociedade brasileira para que o instrumento legal conquistado pelo movimento se torne algo real na vida dos brasileiros e brasileiras, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais democrática em todos os seus aspectos. (Pereira, 2010, p. 242)

Percebo, através de minha experiência como professora da rede municipal de educação e da pesquisa que realizei nas teses e dissertações, o quanto os currículos e práticas pedagógicas ainda precisam ser reelaborados a partir de uma perspectiva antirracista, para que possam oferecer conteúdos que rompam com o paradigma eurocêntrico, contemplando adequadamente as culturas negras, indígenas, as perspectivas das comunidades periféricas, assim como as dos diversos gêneros. As leis 10.639/03 e 11.645/08, além das LDBs, são de extrema importância para respaldar este trabalho, pois, em minha pesquisa, investigo em que medida o reconhecimento de fundamentos da cultura negra e a valorização de personalidades negras historicamente relevantes podem contribuir para desenvolver os sentimentos de representatividade, de autoestima e de protagonismo na formação de crianças e jovens estudantes. Além disso, fundamentada nesses parâmetros, a pesquisa busca estabelecer como essas experiências teatrais que acontecem a partir de oficinas em salas de leitura podem contribuir para a autoestima desses jovens e para a luta antirracista.

No próximo capítulo, analisarei as Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como a BNCC, de 2018, e os seus respectivos ordenamentos para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de educação antirracista na unidade escolar. Além disso, examinarei o Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento e as possibilidades de uso de seus princípios no desenvolvimento desse trabalho.

CAPÍTULO 2 – A SALA DE LEITURA COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: TEATRO NEGRO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

“O teatro me deixou mais segura, ajudou a eu não ter vergonha de falar na frente das pessoas. Também me fez ser mais amiga com os outros colegas. A nossa peça também mostrou como a capoeira, que surgiu lá na época da colonização do Brasil como uma luta que os escravizados usavam para a defesa, é uma expressão da nossa cultura.”¹⁸ (Priscila, Turma 1501, Diário de Bordo, dezembro de 2024)

Neste capítulo, analiso o conjunto de leis e diretrizes que fundamentam o trabalho de sala de leitura nas escolas municipais do Rio de Janeiro, constituindo esse espaço pedagógico para o desenvolvimento de práticas artísticas diversas, entre elas o teatro. Em seguida, debato os princípios e objetivos do Teatro Negro, verificando em que medida sua proposta de valorização da cultura negra pode auxiliar para a desconstrução do modelo hegemônico e para a luta antirracista, quando articulada ao cotidiano escolar, em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Para dar mais consistência a esse trabalho, além de jogos teatrais, utilizo também jogos e brincadeiras de origem africana, articulando ancestralidade, identidade e cidadania como princípios norteadores em nosso processo criativo. Por fim, apresento os caminhos metodológicos que embasam este estudo, refletindo sobre o que significa pesquisar no espaço escolar que frequento cotidianamente, não como observadora distante, mas como parte constitutiva dele.

2.1 A SALA DE LEITURA COMO ESPAÇO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

A sala de leitura é o espaço da escola que acolhe e potencializa variadas linguagens artísticas, na medida em que permite aos alunos a experimentação de diferentes formas de expressão, como a palavra escrita, a imagem, o corpo, a voz e o gesto. Dessa forma, mais que um acervo de livros, a sala de leitura constitui um território pedagógico singular que busca promover a formação integral do leitor, entendido aqui não apenas como aquele que decifra o código escrito, mas como sujeito capaz de compreender e de se posicionar criticamente diante

¹⁸ A epígrafe que abre este capítulo traz um trecho do depoimento da aluna Priscila, registrado após a primeira apresentação da peça *Dandara e Zumbi dos Palmares*, quando integrava a turma 1501. Sua fala sugere como a experiência teatral, construída em um ambiente de acolhimento, favoreceu o fortalecimento de sua autoestima, da convivência com os colegas e da valorização da cultura afro-brasileira. Ao longo deste capítulo, examino a sala de leitura como espaço de experimentação de diferentes linguagens, em que os jogos teatrais e as práticas de criação coletiva possibilitam relações de confiança que permitem ao aluno se arriscar e se expressar sem receio. As experiências relativas a este depoimento serão descritas e analisadas ao longo do Capítulo 3.

do mundo que o cerca. Sob essa perspectiva, retomo o conceito de “leitura de mundo” de Paulo Freire (1989), para compreender que o corpo que se expressa, a voz que narra, o gesto que encena são legítimas e potentes formas de produção de sentido e de entendimento.

No município do Rio de Janeiro, a existência institucional desse espaço é garantida pela Resolução da SME nº 361, de 23 de novembro de 2022, que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento das salas de leitura nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino. Esse documento é central para a minha prática, pois não apenas organiza administrativamente esse espaço, como também amplia as possibilidades de trabalho com os estudantes. Em seu Art. 1º, a resolução determina que as salas de leitura devem ser espaços voltados para a promoção da leitura literária e a formação de leitores, considerando “além dos livros de literatura, outros suportes textuais e contemplando a diversidade de formatos existentes” (Rio de Janeiro, 2022). Essa abrangência de diferentes suportes e formatos permite compreender a sala de leitura como um espaço de múltiplas linguagens. A concepção ampliada é reforçada pelo Art. 5º da mesma resolução que estabelece que cabe ao professor regente “utilizar diferentes linguagens a favor do estímulo e do despertar para o gosto pela leitura e a favor da fluência da mesma” (Rio de Janeiro, 2022). Nesse sentido, as práticas teatrais que desenvolvo com os alunos através de oficinas, ao longo desses anos em que atuo como regente de sala de leitura, são algumas dessas linguagens artísticas expressamente previstas como possibilidades de trabalho para o professor que atua nesse espaço. O Art. 8º, inciso II, aprofunda essa perspectiva que estabelece que o regente deve “envolver-se em práticas de leitura literária, valorizando a literatura e outras linguagens artísticas e/ou culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento” (Rio de Janeiro, 2022). Entendo que é particularmente nessa interseção entre literatura, imaginário e linguagem teatral que se situa o projeto que desenvolvo com os alunos.

Em relação à formação exigida para o exercício da função de professor regente de sala de leitura, o Art. 6º, inciso I, da Resolução da SME nº 361/2022, estabelece que pode ser indicado para essa função qualquer servidor efetivo, que seja professor de ensino fundamental I ou II de qualquer disciplina, desde que possua o perfil para exercê-la. A legislação define que a sala de leitura, justamente por sua natureza interdisciplinar, legitima qualquer professor para atuar nesse espaço, independentemente da sua disciplina de origem, desde que se disponha a desenvolver as atividades características desse ambiente.

Compreendo que a sala de leitura é um espaço que se caracteriza por abarcar múltiplas linguagens e que tem por objetivo acolher a diversidade e dialogar sobre as diferenças. Dessa forma, a legislação municipal, em articulação com a federal, garante os

fundamentos legais para que esse espaço promova o reconhecimento e a valorização de diferentes sujeitos, histórias e culturas. É nesse sentido que compreendo essa iniciativa de teatro a partir da sala de leitura como uma experiência de quilombamento contemporâneo: um espaço em que saberes, memórias e vivências historicamente silenciados encontram reconhecimento e legitimidade, dando continuidade, no cotidiano escolar, aos princípios do quilombismo discutidos anteriormente.

Na esfera federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Lei nº 9.394/1996), estabelece, em seu Art. 3º, inciso XII, a “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996) como um dos princípios norteadores do ensino, articulando-se com o propósito antirracista dessa pesquisa. No Art. 26, parágrafo 6º, a LDB determina as linguagens que constituem o componente curricular obrigatório do ensino de arte na educação básica: as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Essa constatação do teatro como linguagem curricular obrigatória também é prevista na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Esse documento normativo, em sua competência Geral nº 3, determina que os alunos devem “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9). Assim, essa competência ampara a promoção de vivências artísticas pelas salas de leitura, como parte da formação dos educandos.

Também no plano federal, a Lei nº 12.244/2010, posteriormente atualizada pela Lei nº 14.837/2024, define a biblioteca escolar como “equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo”, estabelecendo entre seus objetivos que ela deve “apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios” (Brasil, 2024). Essa delimitação da biblioteca, e por extensão da sala de leitura, como equipamento cultural, e não apenas como espaço de armazenamento de um acervo de livros, é fundamental para definir a dimensão que esse território alcança dentro da escola. Essa mesma legislação determina ainda que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares devem atuar como “agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas” (Brasil, 2024).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que mencionei anteriormente, foram fundamentais para o meu projeto. A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares dos ensinos fundamental e médio. Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 ampliou essa determinação, incluindo também a obrigatoriedade do estudo da história e da

cultura dos povos originários. Essas leis são fruto da luta histórica dos movimentos negro e indígena por políticas públicas de ação afirmativa e representam o marco legal fundamental para o desenvolvimento de minha proposta pedagógica. É às determinações destas leis que recorro para estabelecer que o que desenvolvo na sala de leitura não é um desvio de função ou uma iniciativa isolada, mas sim o cumprimento de um dever que a legislação impõe a todas as escolas brasileiras.

Esse conjunto normativo, que vai da legislação federal às diretrizes específicas da rede municipal carioca, é que respalda institucionalmente o projeto que desenvolvo. Percebo, então, que a sala de leitura é um espaço privilegiado, reconhecido pela legislação como um ambiente de formação humana, cultural e crítica dos alunos. É a partir dessa compreensão que proponho utilizá-la, além de suas competências regulares, para a experimentação teatral, cumprindo entre outros propósitos, o desenvolvimento da educação antirracista.

2.2 O TEATRO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA: DOS PRINCÍPIOS DO TEN À SALA DE LEITURA

O Teatro Negro é, fundamentalmente, um teatro de afirmação e resistência: um teatro que surge da necessidade de confrontar, no espaço cênico, a imagem deturpada e subalternizada do negro produzida pela hegemonia branca, ao longo dos séculos. Evani Tavares Lima (2010, p. 16) define o Teatro Negro como “aquele cuja base fundamental é a afirmação da identidade negra associada a proposições estéticas de matriz africana, embasadas em questões existenciais político-ideológicas negras”. A autora fala que em sentido amplo, o Teatro Negro pode ser entendido “como o conjunto de manifestações espetaculares negro-mestiças, originadas na Diáspora, que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana, como meio de expressão, recuperação, resistência e afirmação da cultura negra” (Lima, E. T., 2011, p. 82). A partir dessa perspectiva, percebemos que o Teatro Negro não é simplesmente um teatro feito por pessoas negras e sobre suas vivências: é um teatro que coloca a experiência negra no centro, sem se adequar ou se justificar ao olhar branco que historicamente ocupa a plateia e a crítica.

Francislene Conceição Freitas de Sales (2023), tomando como referência o estudo do professor Julio Moracen Naranjo sobre o Teatro Negro caribenho e adaptando-o para o contexto brasileiro, destaca três signos de teatralidade fundadores desse teatro: a ancestralidade, a identidade e a cidadania. Esses princípios, que a autora utiliza como eixos estéticos e pedagógicos, me orientaram em algumas práticas que desenvolvi com os alunos na

sala de leitura, na medida em que ofereceram um caminho para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de uma história que deve ser celebrada e não invisibilizada. Esses princípios serão desenvolvidos com mais detalhamento ao longo desta seção.

A pesquisa que desenvolvo teve como objeto de estudo uma escola municipal, na sétima CRE, que atende a alunos do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental I, provenientes, em sua maior parte, de famílias trabalhadoras de baixa renda das comunidades do entorno. Os estudantes são, em sua maioria, crianças negras e pardas, apesar de muitas não se reconhecerem como tal. Considero que esse não-reconhecimento não é casual, mas justamente um efeito do racismo e do apagamento simbólico da cultura afro-brasileira, que privilegia referências e narrativas eurocêntricas. Como nos aponta Nascimento (1978, p. 94), os instrumentos de controle social e cultural, entre eles o sistema educacional, foram historicamente utilizados “para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria”.

Conforme mencionei na introdução, conduzo esta pesquisa a partir do lugar de professora branca que escolheu a educação antirracista como cerne do seu trabalho pedagógico e pesquisa. Essa escolha não é ingênua e nem isenta de contradições. Bento (2022) me ajuda a compreender que o privilégio branco é uma estrutura de facilidades presente na vida de todas as pessoas brancas, independentemente de sua condição social ou de seu posicionamento político. A autora distingue a branquitude acrítica, formada pelos que corroboram a superioridade branca, da “branquitude crítica, que diz respeito ao indivíduo ou grupo branco que condena publicamente o racismo e, em princípio, estaria disposto a abrir mão de seus privilégios combatendo o racismo estrutural que os sustenta” (Bento, 2022, p. 47). Compreendo que, mesmo quando me posiciono contra o racismo, me benefico cotidianamente desse sistema, de forma que uma prática genuinamente antirracista exige esforço contínuo, humildade e disposição para ser criticada pelo que posso não estar vendo em mim. Grada Kilomba (2019) e Sueli Carneiro (2005) nos ensinam que o racismo opera também nas relações mais sutis, aquelas que julgamos já ter superado. Busco, portanto, como educadora, estar frequentemente atenta e disposta a rever meus próprios posicionamentos, aprendendo com quem vivencia cotidianamente o racismo, para construir com os alunos, suas famílias e a comunidade escolar caminhos concretos de mudança.

É nesse contexto, que a escolha em trabalhar com os princípios e objetivos do Teatro Negro, de Abdias do Nascimento, se torna não apenas pertinente, mas imprescindível. Criado em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN) nasceu com um propósito que ia muito além da formação de atores e atrizes negras. Nascimento articulou

uma ação que conjugava, ao mesmo tempo, de forma indissociável, significação cultural, valor artístico e função social. Nas palavras de Nascimento:

[...] o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (Nascimento, 2004, p. 210)

Segundo Almada (2009), na base do projeto do TEN, encontrava-se o fortalecimento da autoestima, da identidade cultural e da estética negras, com base na valorização da matriz africana e de uma série de projetos de intervenção social. Esse fortalecimento se realizava de forma concreta através da promoção de várias ações, como cursos de alfabetização abertos a operários, empregadas domésticas e moradores de favelas; da promoção de congressos e da criação de periódicos como *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Nascimento entendia que o palco era, antes de tudo, um espaço político, posicionamento esse que manteve ao longo de toda a trajetória do TEN.

Leda Maria Martins, em *A cena em sombras* (1995), discute como, a partir do século XIX, o teatro foi sendo apropriado pela elite branca que propagava imagens estereotipadas – o negro servil, o cômico, o marginal, o exótico – que reforçavam a branquitude como superior e naturalizavam a subalternidade negra. Mariangela Alves de Lima (1995/1996) aponta que a linguagem verbal era, nesse contexto, o instrumento que a hegemonia branca usava para segregar e anular o negro: “vocábulos, expressões e situações estereotipadas estigmatizam, na dramaturgia dos autores brancos, a cultura e o tipo físico dos povos africanos” (Lima, M. A., 1995/1996, p. 258). Essa perspectiva hegemônica reduzia as personagens negras a figuras rasas e estigmatizadas, esvaziadas de complexidade, memória e agência. O TEN surge para romper com essa lógica, colocando a negritude no centro, política e poeticamente, não como presença exótica à margem da narrativa, mas como sujeito histórico que exige reconhecimento e reverência. De acordo com Martins:

o Teatro Negro procura romper a cena especular do teatro convencional, não apenas dissolvendo os mitemas que moldam a imagem negativa do negro, mas fundamentalmente, decompondo o valor de significância acoplado ao signo negro pelo imaginário ideológico coletivo, erigindo, no seu anverso, um pujante efeito de deferência. (Martins, 1995, p. 49)

Com o objetivo de fortalecer essa valorização da imagem e da cultura do negro, em minha prática escolar, recorro também à dissertação de Sales (2023): *Faraimorá: uma poética didático-pedagógica de Teatro Negro*, defendida na Universidade Federal da Bahia. Em sua pesquisa, Sales propõe um conjunto de jogos teatrais fundamentados em três princípios norteadores provenientes da cultura africana e afrodiaspórica: ancestralidade, identidade e cidadania. Nesse sentido, a ancestralidade, como dispositivo pedagógico, convida os educandos a reconhecerem suas origens e a valorizarem a história de seus antepassados africanos e afro-brasileiros. A identidade, por sua vez, estimula os alunos a se reconhecerem como sujeitos de uma história que não se inicia com a escravidão, tampouco se limita ao sofrimento. Por fim, o preceito de cidadania se manifesta no próprio processo coletivo do fazer teatral, quando os participantes desenvolvem a escuta e a empatia e aprendem a se posicionar política e socialmente.

Os jogos propostos por Sales (2023), no *Guia Faraimorá*, inspirados nas culturas e nos orixás da tradição afrodiaspórica, são uma referência para algumas atividades que propus nas oficinas com os educandos. Cada jogo desse guia faz parte do universo simbólico e gestual dos orixás, e portanto, além da ludicidade, propõe uma experiência prática em que a sabedoria ancestral deixa de ser apenas um conceito abstrato para ser vivenciada pelos alunos. Dentre os jogos apresentados pela professora Francislene, escolhi alguns para trabalhar com meus alunos que me pareceram mais adequados ao contexto da sala de leitura e ao espaço que possuo disponível para as atividades. O jogo *Cria de Nanã*, se refere à Nanã, a orixá das águas paradas e da terra molhada, com o propósito de estimular o gesto de criar. O jogo *Onda de Afeto* traz Iemanjá e o gesto de ninar. Outro selecionado foi *Ar: um fio de respiração*, inspirado em Oxalá, que propõe o gesto de respirar como princípio de um movimento. No próximo capítulo, descreverei com detalhes as etapas de cada jogo e o seu desenvolvimento com os educandos.

Em articulação com os jogos com inspiração na cultura afro-brasileira, utilizo também os jogos teatrais propostos por Viola Spolin (2014), como outra referência estruturante para as oficinas que desenvolvo em sala de leitura. Spolin organizou um sistema de ensino de teatro fundamentado na experiência e na improvisação contidas no jogo. Onira de Ávila Pinheiro Tancrede (2018) explica que, para Spolin, “experienciar é penetrar no ambiente, envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (Tancrede, 2018, p. 18). Essa habilidade intuitiva que os jogos teatrais despertam me interessa muito, sobretudo no trabalho com as crianças, que apresentam imenso potencial inventivo. Muitos jogos propostos por Spolin preconizam a alternância

entre os papéis de quem atua e quem observa, estimulando a construção da escuta, da presença e da consciência do outro. Para a autora, não há pré-requisito de talento ou dom: o que o jogo exige é disponibilidade e acordo entre os participantes.

Ao reunir essas duas referências – os jogos do *Guia Faraimorá*, de Sales (2023) e os jogos teatrais de Spolin (2014) – avalio que se torna possível potencializar o repertório afroreferenciado através da experimentação do método pedagógico de criação pela escuta e pelo jogo. Dessa forma, a valorização da cultura afro-brasileira passa a ser vivenciada dentro de uma pedagogia, ancorada a partir dos princípios da ancestralidade, da identidade e da cidadania. Considero que o jogo teatral ensina a escuta e o reconhecimento, dentro e fora do grupo, de modo que crianças e jovens negros, muitas vezes invisibilizados dentro da própria escola, neste momento, ocupam o centro da cena, sendo vistos e valorizados pelos colegas. No próximo capítulo, descreverei algumas dessas ferramentas que contribuíram para o meu trabalho, examinando o resultado desta combinação.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENTRE A PESQUISA-AÇÃO E A PESQUISA COM OS COTIDIANOS

Pesquisar o lugar que frequento cotidianamente é uma experiência singular e, ao mesmo tempo, desafiadora. Não vivencio a escola como alguém de fora que observa uma realidade que lhe é estranha. Durante esses vinte e cinco anos como professora da rede municipal do Rio de Janeiro, a convivência com crianças e jovens já se tornou parte de mim. Conheço diversos alunos pelo nome, sei de algumas histórias de família que são contadas pela coordenadora pedagógica ou por eles próprios. Eles me atualizam nas gírias, nos jogos e nas dancinhas do momento; têm carências e carinho em abundância.

Ser professora da rede pública é, em muitos dias, um exercício de conviver com a própria insuficiência. Parece às vezes um desafio impossível e, em outros momentos, a melhor profissão do mundo. Há problemas que me fazem sentir pequena, sem as ferramentas que eu gostaria de ter. Há dias em que saio da escola com a sensação de não ter feito o suficiente; e outros em que um resultado simples me faz sentir realizada. Acredito que essa variação de sentimentos faz parte desse trabalho de quem pertence ao território que pesquisa.

Carlos Eduardo Ferrazo (2007) apresenta a ideia de que uma pesquisa não se faz “sobre o cotidiano”, em uma posição de distanciamento e neutralidade, mas sim “com o cotidiano”, na qual o pesquisador se coloca como participante da rede de saberes e fazeres da escola. O autor se questiona: “como escapar do aprisionamento teórico das categorias ou das

estruturas em nossas pesquisas? Como superar o engessamento da vida cotidiana em nossos textos?” (Ferraço, 2007, p. 77). O autor endossa a ideia de que:

qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima [...] se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas. (Ferraço, 2007, p. 78)

Dessa forma, avalio que esse pertencimento ao cotidiano escolar é o que me autoriza a falar desse lugar com a consistência de quem o vivencia e não apenas o observa. Nilda Alves (2008), ao apontar a abordagem dos cotidianos como perspectiva epistemológica, compreende a escola como um espaço no qual a comunidade escolar é produtora de um conhecimento que precisa ser reconhecido como saber legítimo pelas instituições de ensino. A autora, ao propor “narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2008, p. 17), sugere um modo de pesquisar que, ao contrário de uma ciência técnica e distante, se aproxima de uma escrita que valoriza as histórias de vida, os afetos, as memórias e as narrativas como formas legítimas de produzir e compartilhar conhecimento. Ao “narrar a vida”, Alves (2008) defende a importância de colocar em cena as experiências e as dúvidas, de modo que os sujeitos não sejam apenas objetos de análise, mas coautores de sentidos. Ao “literaturizar a ciência”, ela indica que o texto acadêmico deve incorporar imagens, linguagem sensível e recursos expressivos para tornar o texto mais acessível e envolvente, especialmente para aqueles que vivem cotidianamente os espaços estudados.

Em consonância com essa perspectiva, Baroni, Oliveira e Rodrigues (2026) compreendem a pesquisa narrativa com os cotidianos como uma ação que recusa a suposta neutralidade da escola e da própria pesquisa. Para esses autores, afrrerreferenciar a educação implica reconhecer os cotidianos escolares como territórios de disputa, atravessados por experiências racializadas que não podem ser observadas de modo isento, como se o pesquisador pudesse ocupar uma posição de distanciamento em relação ao contexto investigado. Dessa forma, pesquisar narrativamente com os cotidianos escolares exige reconhecer que não há neutralidade pedagógica e assumir que toda investigação nos convoca a refletir criticamente sobre nossos próprios lugares de enunciação.

Além da abordagem dos cotidianos, elegi a pesquisa-ação como outra metodologia estruturante para o trabalho que realizei, e considero que ambas se complementam no desenvolvimento de minha pesquisa. A pesquisa-ação (Silva Júnior; Leal; Ivenicki, 2019) é

uma metodologia que articula, de forma indissociável, investigação e intervenção. Pesquisar e agir são, nessa abordagem, dimensões do mesmo processo: a ação gera reflexão, a reflexão modifica a ação, e esse movimento contínuo transforma tanto o objeto investigado quanto o próprio pesquisador.

Esse engajamento vai ao encontro da perspectiva que elaboro nessa pesquisa. Não me coloco como uma pesquisadora externa que chega à escola apenas para observar o que acontece. Faço parte, há vinte e cinco anos, desse cotidiano, e a minha própria prática pedagógica é objeto de investigação. Dessa forma, essa pesquisa é gerada a partir das inquietações que a escola me provoca diariamente: que fatores contribuem para que tantas crianças negras não se reconheçam como negras? Que transformações acontecem no aluno quando ele passa a ocupar o centro da cena? De que forma a experiência de estar em cena reconfigura a percepção que ele tem de si mesmo? Que transformações acontecem no plano da subjetividade e das relações sociais? Em que medida o Teatro Negro, ao apresentar referências estéticas e narrativas afrocentradas, pode contribuir para a construção de um senso de pertencimento e protagonismo entre estudantes negros? Como essas práticas podem atuar na ressignificação das experiências desses alunos, possibilitando que eles se reconheçam como sujeitos históricos e autores de suas próprias narrativas? Assim, o Teatro Negro é sobretudo pensado como um dispositivo pedagógico que tem a potência de deslocar os estudantes de lugares de invisibilidade para posições de enunciação, nas quais suas histórias não apenas podem, como devem ser contadas.

Silva Júnior, Leal e Ivenicki (2019, p. 249) destacam que a pesquisa-ação constitui “um importante caminho nos processos de reflexão e construção de conhecimentos, possibilitando o caminhar junto quando se pretende a reflexão e a possível transformação da prática.” Nessa perspectiva, o professor-pesquisador parte de uma situação social concreta, problematizando-a no próprio contexto em que se manifesta, de modo a permitir que outros elementos, questões e tensões possam surgir ao longo do processo investigativo. Nessa abordagem, portanto, reflexão e ação se articulam, produzindo conhecimento a partir da experiência vivida e compartilhada.

Segundo esses autores, a pesquisa-ação é definida por Michel Thiollent como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20 apud Silva Júnior; Leal; Ivenicki, 2019, p. 252)

Essa metodologia se relaciona diretamente com o gênero de pesquisa que venho desenvolvendo: minha investigação parte de um problema concreto, o racismo identificável no espaço escolar, e se constrói com os alunos, não sobre eles.

Thiollent (2011), ao retomar Paulo Freire, estabelece uma distinção entre tomada de consciência e conscientização. A primeira possui um alcance mais limitado, caracterizando-se como uma aproximação espontânea, sem cunho necessariamente crítico. A conscientização, por sua vez, implica o desenvolvimento dessa percepção em direção a uma leitura crítica da realidade, capaz de desvendar suas estruturas e, ao mesmo tempo, projetar possibilidades de transformação, abrangendo, portanto, uma dimensão utópica. (Thiollent, 2011, p. 51) Essa distinção relaciona-se diretamente com os propósitos do meu trabalho: não apenas levar os alunos a perceberem o racismo como um fenômeno que os atravessa, mas criar, por meio do teatro, condições para que se posicionem criticamente diante dele. Nesse sentido, Thiollent identifica três objetivos fundamentais da pesquisa-ação: a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento, indicando que a articulação entre esses elementos constitui o horizonte de uma prática metodologicamente amadurecida. Esse é o objetivo desta pesquisa: ao propor o Teatro Negro como dispositivo pedagógico, busco intervir em um problema concreto, promover a conscientização dos alunos sobre sua história e sua identidade, além de produzir conhecimento sobre as possibilidades transformadoras dessa prática.

Maria Amélia Santoro Franco (2019) contribui para situar com maior precisão o tipo de pesquisa-ação que aqui desenvolvo, ao propor o conceito de Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe). Essa modalidade, circunscrita a processos formativos de alunos e docentes, fundamenta-se na pedagogia crítica, em diálogo com a perspectiva freireana. Nas palavras da autora:

esta forma de pesquisar em sala de aula, com os alunos, é um pouco mais flexível que a clássica pesquisa-ação, uma vez que ela possui como foco prioritário dar sentido às práticas docentes e buscar a participação dos alunos nos processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que focaliza a produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica de ensinar. (Franco, 2019, p. 368)

A autora enfatiza que essa pesquisa exige condições específicas, como a flexibilidade nos tempos e espaços escolares e o pleno conhecimento, por parte dos participantes, dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Em consonância com a autora, minha investigação é construída com os alunos, a partir da compreensão de seus propósitos, para os quais foram obtidas as devidas autorizações dos responsáveis.

René Barbier (2004, p. 60 apud Silva Júnior; Leal; Ivenicki, 2019, p. 252), por sua vez, aponta o caráter espiralar dessa metodologia, composta pelas fases de planejamento, ação, observação e reflexão que se renovam continuamente e se reconfiguram a cada etapa. Assim sendo, a minha oficina foi estruturada dessa forma: cada encontro era (re)planejado a partir do que acontecera no anterior, e as questões que surgiam em cada sessão, reorientavam os caminhos da pesquisa. Nesse sentido, o diário de bordo foi um instrumento essencial nesse processo, servindo não apenas como registro das atividades realizadas, mas também como um espaço de elaboração e análise. Este documento tornou-se um acervo de observações, dúvidas, descobertas, dificuldades, e também da poesia que atravessou todo o processo, orientando as reflexões e os desdobramentos práticos.

Neste trabalho, investigar o cotidiano e desenvolver a pesquisa-ação são movimentos que convergem para um mesmo propósito: afirmar o teatro, no espaço da sala de leitura, como uma prática crítica e transformadora no enfrentamento do racismo. Ao se constituir como um processo compartilhado com os alunos, essa prática busca tensionar e desconstruir a hegemonia de uma perspectiva branca historicamente dominante, abrindo espaço para outras formas de ver, narrar e existir. Nesse processo, o Teatro Negro oferece, além de uma linguagem estética, uma possibilidade prática de deslocamento simbólico e político, em que sujeitos negros assumem a centralidade da voz, da experiência e da história. Assim, esta pesquisa foi elaborada como uma construção coletiva, na qual a prática e a reflexão se entrelaçaram para a produção de novos sentidos e de outras possibilidades de presença no mundo.

CAPÍTULO 3 – DA SALA DE LEITURA AOS PALCOS: O TEATRO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA

“Vocês não têm ideia! É muito além de uma simples peça... É incentivo a uma criança quando ela mais precisa... é acolhimento.” (Depoimento da mãe da aluna Priscila, novembro de 2024)

Novembro de 2024 – Turma 1501

O pátio da escola está organizado com bancos e cadeiras, preparado para receber os responsáveis na Feira de Cultura Africana e Afrobrasileira. Ao longo de todo o ano letivo, foram desenvolvidas atividades pedagógicas diversas, como leituras, rodas de debates, palestras, visita ao Instituto Pretos Novos, com o objetivo de promover reflexões sobre as relações étnico-raciais e reconhecer a importância dessas culturas na formação da sociedade brasileira. Contudo, há uma apreensão acerca da reação de parte de alguns responsáveis que demonstraram relutância a assuntos sensíveis, como as religiões de matriz africana.

Dentro da sala de leitura, o assunto é outro: rímel, frio na barriga, onde deixar os tênis e uniformes, brilho labial... Dandara pede ajuda com um último ajuste no turbante. Zumbi lembra de pegar o colar que usa em cena. Para reavivar a memória e distensionar, repassam uns trechos das falas do texto e aquecem a voz ao som de um atabaque tocado por uma menina que é quase do mesmo tamanho que o instrumento. Ela, Priscila, conhece cada parte dele e, repleta de orgulho, rege o grupo.

Dou o sinal de que eles serão os próximos. Eles se organizam na ordem em que irão entrar no pátio: o palco.

Esse é um daqueles momentos que lembrarão e contarão mais tarde... mas por enquanto, não fazem tanta ideia disso.

Agosto de 2025 – Turma 1503

Teatro FIRJAN SESI Jacarepaguá. Acabamos de chegar em um ônibus de passeio. A mãe da Dandara me manda uma mensagem, perguntando se a filha chegou bem. O pai de um dos narradores me pede para confirmar o endereço do teatro e o horário em que eles devem chegar para assistirem à apresentação. Nós chegamos antes, para que os alunos pudessem conhecer pela primeira vez o teatro onde irão se apresentar daqui a uma hora e meia. A primeira vez em um teatro de

verdade. A primeira vez em um ensaio técnico, treinando jogar a voz para a plateia conseguir ouvir tudo. Muitas primeiras vezes, de uma vez só. Nos bastidores, grupos de diversas escolas, professores, cenários sendo montados, testes de som, banheiro, fita crepe no chão, marcando as posições que antes eram em um pátio de escola... Eu me preocupo: eles são pequenos, tiveram poucos ensaios e essa experiência é tão grande...

Dentro do camarim, o assunto é outro: rímel, frio na barriga, onde deixar os tênis e uniformes, brilho labial... Dandara pede ajuda com um último ajuste no turbante. Zumbi lembra do colar. Para reavivar a memória e distensionar, repassam uns trechos das falas do texto e aquecem a voz ao som do atabaque tocado novamente por Priscila, agora um pouco maior, com onze anos. Repleta de orgulho, ela rege o grupo.

Eles serão os próximos. Eles se organizam na ordem em que irão entrar no palco, dessa vez, um de verdade.

Esse é um daqueles momentos que lembrarão e contarão mais tarde... mas por enquanto, não fazem tanta ideia disso.

A epígrafe que abre este capítulo é um depoimento da mãe da aluna Priscila, registrado após a apresentação do grupo, no qual ela comenta o significado que a participação na peça teve para a filha. Assim como essa, as demais epígrafes deste capítulo trazem falas de pessoas que participaram direta ou indiretamente das experiências aqui narradas – alunos, professores ou responsáveis – colhidas em campo ao longo da pesquisa. Apresentarei, a seguir, o processo teatral com inspiração no Teatro Negro, como prática antirracista, com duas turmas da E. M. Tereza de Benguela: a turma 1501, em 2024 e a turma 1503, em 2025. Com ambas, desenvolvi os ensaios e a montagem da peça teatral *Dandara e Zumbi dos Palmares*. Optei por apresentar aqui os dois processos, porque cada um teve momentos singulares e relevantes para esta pesquisa.

Com a turma 1501, tomamos juntos a decisão de encenar essas personalidades históricas da cultura afro-brasileira. Também foi desta turma a sugestão de que a peça tivesse capoeira, prática à qual se dedicaram com uma persistência e um entusiasmo que me surpreenderam a cada semana. A repercussão da apresentação desta turma foi tão significativa, que a história e a peça teatral passaram a ser conhecidas e celebradas na escola. Por esse motivo, no ano seguinte, a turma 1503 pediu que também pudesse ensaiar essa peça e participar do Festival de Teatro dos Alunos Cariocas (FESTA).

3.1 A SALA DE LEITURA COMO FRESTA

“em uma pequena sala de leitura, começo a sonhar o teatro.” (Cadu, acervo pessoal, setembro de 2023)

Ao longo dos anos como professora da rede municipal do Rio de Janeiro, fui constituindo uma consciência cada vez mais nítida das contradições que atravessam essa prática: turmas superlotadas, estruturas que, por vezes, parecem destinadas a não funcionar, além das frustrações que se acumulam quando se tenta inovar a rotina pedagógica. A sala de leitura, apesar de fazer parte dessa mesma engrenagem institucional, oferece uma fresta, um espaço de respiração. Nela, tornam-se possíveis caminhos mais livres que tensionam e, em certa medida, flexibilizam a rigidez dos conteúdos tradicionalmente estabelecidos para a escola. Foi a partir dessa fresta, que esta pesquisa pôde se desenvolver.

Comecei a propor oficinas de teatro para alunos, utilizando o espaço de sala de leitura, em 2007, em uma outra escola de primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal. Nesta escola, como em quase todas as que trabalhei, as artes cênicas não eram oferecidas na grade curricular. Nessas circunstâncias, o teatro na sala de leitura se apresentou como uma iniciativa extracurricular, sem espaço físico adequado, sem tempo garantido na grade e com pouco reconhecimento institucional. Desenvolver esse tipo de oficina implica, portanto, assumir uma dedicação que ultrapassa o que é formalmente previsto. Tornou-se necessário, por exemplo, me desdobrar para dar conta de dois grupos ao mesmo tempo: o dos que atuam na peça e os que precisam desenvolver outra atividade simultaneamente, como a confecção de cenário, figurino e objetos cênicos; além de ensaiar em espaços improvisados como o pátio, controlando o volume das vozes e dos ruídos para não interferir nas outras aulas. Ainda assim, apesar dos desgastes, essa continua a ser uma das atividades que mais me mobilizam e realizam como professora.

Em 2008, uma dessas experiências provocou uma questão que parece ter sido a semente da pesquisa que agora realizo. Montei, com uma turma de quinto ano, uma apresentação teatral de *Romeu e Julieta*, por sugestão de um aluno que adorava Shakespeare e sempre levava suas obras para casa nos empréstimos de sala de leitura. Durante a definição do elenco da montagem, surgiu uma pergunta vinda de uma professora e também dos próprios alunos: “A Julieta pode ser interpretada por uma menina negra?” Essa pergunta, que pode parecer despretensiosa, revela uma questão estrutural a ser considerada. Usualmente, ao

se montar uma peça de teatro escolar, não se pergunta se uma criança branca pode representar uma árvore ou um tigre, mas se questiona se uma criança negra pode representar a Julieta. Como observa Kilomba (2019), o racismo cotidiano opera justamente nessa delimitação silenciosa dos espaços que os corpos negros podem ou não ocupar. Frequentemente, as pessoas negras são impedidas de acessar lugares, que são naturalizados como pertencentes a pessoas brancas, e essa exclusão é sustentada por um discurso, implícito ou não, que define os espaços apropriados para cada corpo. Como aponta Silvio Almeida (2019), esse processo não é acidental, uma vez que se fundamenta no racismo estrutural, inscrito nas instituições e práticas sociais. Nesse sentido, ele se manifesta por meio da naturalização de atitudes que hierarquizam os corpos negros e definem de forma desigual os lugares sociais que lhes são permitidos. Bento (2022) aponta que as instituições definem seus critérios de legitimidade a partir de um perfil majoritariamente branco, historicamente colocado como referência universal de competência e de pertencimento, de forma que a branquitude assume o lugar de norma silenciosa que determina o que é reconhecido socialmente.

Olhando hoje para esse momento, entendo que eu já assumia um posicionamento contrário ao racismo, mas minha prática ainda não estava estruturada a partir de um referencial teórico-metodológico consistente de educação antirracista. Muitas ferramentas que atualmente considero fundamentais para esta pesquisa, como o diário de bordo que registra as ações e falas dos participantes, ainda não faziam parte de minha rotina de trabalho. Sinto falta, por exemplo, de possuir registros mais precisos das conversas e reações suscitadas pelo episódio narrado anteriormente. Em 2008, eu era uma professora que começava a perceber a potência do teatro para desestabilizar práticas e discursos racistas, mas ainda não me tornara uma pesquisadora capaz de refletir e analisar sistematicamente essas experiências.

É importante considerar ainda que a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira, havia sido sancionada em 2003; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram publicadas em 2004; e a ampliação dessa política por meio da Lei nº 11.645 ocorreu em 2008. Esse conjunto de marcos legais, ainda recente, começava a chegar às escolas e produzir efeitos sobre as práticas pedagógicas.

Avalio que reconhecer o caráter estrutural do racismo, amparada por esses referenciais teóricos e legais é fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas comprometidas com a transformação dessa realidade. Embora atravessada por essa estrutura, acredito que a escola pode se constituir como um espaço de resistência e de transformação.

Nessa perspectiva, compreendo o teatro como uma prática capaz de produzir, no cotidiano escolar, experiências em que outros protagonismos e outras histórias sejam possíveis.

Durante a minha adolescência, tive um professor de teatro que relatava que, por ser negro, era sempre chamado para interpretar os mesmos papéis, de escravizado ou de empregado subalternizado, nas produções audiovisuais. Essa restrição não se configura como um episódio isolado, mas encontra fundamentos históricos no próprio desenvolvimento do teatro brasileiro, que por muito tempo, reiterou papéis racialmente hierarquizados.

Ao analisar a presença negra no teatro brasileiro, Martins (1995) observa que a construção das personagens negras opera a partir de uma lógica de subalternização, na qual o indivíduo negro era deslocado para a periferia da cena e associado a representações negativas. Para a autora:

[...] Reforçando o emblema da branquidão e veiculando os paradigmas sociais ligados às noções de raça e de cor, a construção das personagens, no teatro brasileiro, ancora-se numa ilusória noção de sujeito: no prosaetrio a máscara branca, como espelho do bem e do belo; na periferia da cena, a máscara negra, um avesso da branca, um pastiche em que se desenha o mal, o feio e o ridículo. (Martins, 1995, p. 43)

Essa lógica de subalternização que Martins identifica no teatro brasileiro faz parte de uma estrutura colonial que permanece para além do período histórico que lhe deu origem. Como nos mostram Quijano (2005) e Mbembe (2014), o racismo contemporâneo se fundamenta em uma ficção colonial na qual o branco europeu é posicionado como o padrão universal da humanidade, enquanto sujeitos racializados passam a ocupar posições de desumanização, inferioridade e submissão. Além da inferiorização do negro, Rufino (2021), Carneiro (2005) e Simas (2021) avaliam que os efeitos da colonização também se manifestam por meio da produção sistemática de apagamento cultural, de forma que a ausência de protagonistas negros nas narrativas teatrais e audiovisuais é uma das consequências silenciosas dessa invisibilização. Assim, o palco reflete desigualdades históricas, reproduzindo as estruturas simbólicas que fazem a manutenção desse sistema de exclusão.

Diante dessa pergunta, que interrompeu o fluxo de organização da peça, tornou-se necessário não apenas fazer uma pausa no processo, mas incluir essa reflexão dentro dele. Mais do que definir quem interpretaria qual personagem, a prioridade passou a ser refletir criticamente sobre os critérios de escolha das personagens. No teatro, atores interpretam reis e mendigos, humanos e animais, personagens de diferentes tempos, idades e classes sociais. A própria linguagem teatral se estabelece nessa possibilidade de deslocamento e de invenção.

Como propõe Augusto Boal (2019), o teatro permite ao sujeito experimentar outras perspectivas e imaginar diferentes modos de ocupar o mundo, tensionando limites frequentemente naturalizados.

No entanto, quando se questiona a possibilidade de uma menina negra interpretar Julieta, e esse estranhamento é trazido até mesmo por outras crianças também negras e pardas, o que se evidencia são as marcas de uma estrutura mais ampla, na qual determinados indivíduos são associados a funções e papéis específicos. Esse questionamento expressa a colonialidade do poder que Quijano (2005) descreve como sendo a lógica, que ao colocar o branco europeu como referência universal de humanidade, interfere também no imaginário dos sujeitos colonizados. Como aponta Silva Júnior (2014, p. 10), muitas vezes, “é na escola que se aprende que a cor da pele negra é um problema”, e esse aprendizado se dá não apenas por episódios explícitos de racismo, mas também pelo silenciamento, que invisibiliza as desigualdades raciais, desestimulando os próprios alunos a se posicionarem como negros. Sob essa perspectiva, a Julieta representa o ideal da protagonista romântica e bela, imaginário historicamente construído associado à branquitude. De acordo com Fanon (2008), o racismo produz efeitos também sobre a subjetividade dos próprios sujeitos racializados, que passam a internalizar como natural uma lógica que os afasta de determinados lugares físicos e simbólicos. Nesse sentido, o ideal de branqueamento construído historicamente após a abolição, como paradigma de progresso, sedimentou uma lógica racial de desigualdade no imaginário social brasileiro, na qual a branquitude ocupa o lugar do universal, do legítimo e do desejável (Bento, 2022; Munanga, 2010). Nesse contexto, determinados corpos passam a ser percebidos como adequados a certos lugares e funções, enquanto outros são relegados à marginalidade e à subalternização.

Ao conceber o TEN, Nascimento tinha o propósito de criar “um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse” (Nascimento, 2004, p. 210). Seguindo essa perspectiva, discutir quem pode ser o herói da história e afirmar a legitimidade de uma Julieta negra significava contestar essa naturalização, refletir sobre pertencimento e abrir espaço para outras formas de construir a cena. Esse episódio suscitou em mim a percepção da urgência dessas discussões e da potência da prática teatral como espaço de elaboração crítica. A partir dele, tornou-se possível delinear de forma mais consciente, um planejamento em que o teatro se articula de modo indissociável à reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais.

Desde então, passei a ter esse direcionamento em minha prática pedagógica. No cotidiano escolar, torna-se evidente como as questões raciais atravessam algumas das

dimensões mais sensíveis da experiência dos alunos, especialmente nos períodos da infância e da adolescência, quando processos de construção identitária estão em curso. Fanon (2008), ao analisar os efeitos do colonialismo sobre a subjetividade, evidencia como o sujeito negro é frequentemente constituído a partir do olhar do outro, sendo reduzido recorrentemente a uma posição de alteridade e objetificação que produz efeitos na forma como ele se percebe no mundo. Segundo o autor, o negro é reduzido muitas vezes à sua condição racial, passando a existir sob uma lógica de exterioridade e objetificação. Nessa mesma perspectiva, Souza (1983) aponta que a identidade negra se constrói concomitantemente às experiências concretas de racismo que moldam a forma como o sujeito se percebe e se posiciona no mundo.

Diante desse contexto, tornou-se fundamental buscar textos e propostas que subvertessem as narrativas hegemônicas, trazendo para o centro, histórias e personagens que foram historicamente marginalizados. Esse processo, aplicado à prática pedagógica teatral, consiste em tensionar tanto os conteúdos quanto em pensar em seus modos de representação ao longo dos tempos e a forma como são trabalhados no ambiente escolar.

Em 2017, em outra escola da rede municipal, desta vez do ensino fundamental II, que oferecia regime de turno único, pude desenvolver uma oficina de teatro como disciplina eletiva para os alunos que se interessassem. Orientada por essa perspectiva antirracista, propus a criação de uma encenação do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves, com o objetivo de promover, por meio da linguagem teatral, o debate sobre a escravidão e suas reminiscências no presente, através do racismo estrutural que ainda perdura até os dias de hoje.

Após a leitura do poema, escrito por volta de 1868, levantamos algumas informações sobre o autor, um poeta branco pertencente à elite baiana e reconhecido como um dos principais integrantes do movimento abolicionista. Esse poema expunha a violência e a desumanização que os escravizados sofriam durante o tráfico que, apesar de proibido desde 1850 com a Lei Eusébio de Queirós, ainda continuou acontecendo ilegalmente durante muitos anos. Assistimos também a diferentes leituras e encenações do poema disponíveis em plataformas digitais, analisando formas tradicionais de declamação, muitas vezes caracterizadas por uma expressividade exagerada. Assim, nos desafiamos a experimentar outras formas possíveis de exprimir a força desse texto.

Martins (2021) conceitua como performances da memória aquelas em que o corpo atua como um arquivo vivo, capaz de expressar experiências históricas por meio da ação, sendo ele próprio lugar de inscrição e transmissão de saberes, memórias e experiências. Ao

transformar *Navio Negreiro* em cena, os alunos apresentaram um poema do século XIX, trazendo, através da expressão corporal, vestígios de uma história que atravessa o presente. Nesse contexto, a noção de tempo espiralar, formulada pela autora, configura uma dinâmica em que passado, presente e futuro se entrelaçam, rompendo a linearidade histórica tradicional e evidenciando a permanência de determinadas estruturas e experiências. Essa articulação entre corpo e memória histórica dialoga com o que a autora denomina tempo espiralar:

[...] o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiência ontológica e cosmológica que tem como princípio básico do corpo, não o repouso como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem. (Martins, 2021, p. 23)

Dessa forma, o fazer teatral, articulado à reflexão crítica e antirracista, apresentava uma potente forma de construção de sentidos, na qual corpo, memória e criação resistem ao apagamento histórico e ampliam as possibilidades de existência.

A encenação foi apresentada na Maratona de Histórias, realizada no teatro da Lona Cultural Elza Osborne, em Campo Grande. No ano seguinte, fomos convidados pela 9ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para nos inscrevermos com esta peça no Festival de Teatro dos Alunos Cariocas (FESTA). Nesse festival, chegamos à etapa final, que foi encenada no Teatro Ipanema. Para todos aqueles alunos, foi a primeira apresentação em um teatro propriamente dito, com estrutura técnica de iluminação e sonorização, com coxia e camarim. Essa passagem do improvisado das apresentações escolares para a vivência cênica mais estruturada, além da autonomia desenvolvida ao longo do processo, produziram neles transformações significativas, tanto na forma de enxergarem essa prática quanto na maneira como se percebiam dentro dela.

Entre os alunos que participaram dessa experiência, estava Carlos Eduardo da Silva Muniz, que havia iniciado dois anos antes as aulas em minha oficina na sala de leitura. Seu percurso como ator não se encerrou neste ano. Atualmente, Cadu Silva é ator profissional, formado pela Escola Sesc de Artes Dramáticas (ESAD) e integra a companhia Segunda Via, que eu dirijo. Acerca de sua iniciação no teatro, ele conta: “*em uma pequena sala de leitura, começo a sonhar o teatro*” (acervo pessoal, setembro de 2023). Não é possível afirmar qual dos dois sonhos influenciou mais o outro, mas essa experiência foi modificadora e determinante dos rumos que tomamos a partir de então.

A trajetória de Cadu, assim como a de Priscila, que será o fio condutor dos processos analisados nesta pesquisa, nos evidenciam como essas experiências ultrapassam o espaço escolar e se desdobram em outras temporalidades, em um movimento que, retomando Martins (2021), pode ser compreendido como espiralar.

3.2 OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEATRAL

A seguir, apresentarei os processos desenvolvidos com duas turmas distintas, em momentos diferentes. Com a turma 1501, o trabalho se estendeu por quase cinco meses, de fins de junho a novembro de 2024, culminando na apresentação durante a Feira de Cultura Africana e Afrobrasileira da escola. Já com a turma 1503, o processo ocorreu de forma mais condensada, durante cerca de três meses, de fins de maio a agosto de 2025. Dessa vez, todavia, a montagem também participou do FESTA, no Teatro FIRJAN SESI Jacarepaguá, além de ter sido apresentada duas vezes no espaço escolar. Cada processo apresentou singularidades, desafios e descobertas próprias. O que os aproxima, para além da própria peça que atravessou ambas as experiências, é também o fio condutor que costura essa narrativa: a presença da aluna Priscila. Na primeira montagem, ela fazia parte da turma de quinto ano; na segunda, embora não estudasse mais na escola, retornou como monitora da oficina de teatro. Priscila, além de atuar, conduziu as apresentações tocando atabaque.

3.3 A TURMA 1501: A FAÍSCA (2024)

“Tia, cê tá falando a minha língua...” (Priscila, Turma 1501, Diário de Bordo, julho de 2024)

No ano de 2024, a E. M. Tereza de Benguela passou a incluir em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), as diretrizes do projeto *Naturalize-se SANKOFA*, por meio do qual nos dedicamos de forma estruturada à conscientização acerca da importância das culturas africana e afro-brasileira. Essa proposta, respaldada pela Lei 10.639/03, se concretizou por meio de estudos, leituras e debates que envolveram toda a comunidade escolar. Esse ano coincidiu com o meu ingresso no mestrado, de modo que minha pesquisa pôde se desenvolver com mais consistência, encontrando respaldo e fundamentação a partir do apoio da gestão escolar.

Foi nesse contexto que, em junho de 2024, dei início à oficina de teatro com a turma 1501, um quinto ano do turno da manhã, composto por crianças de dez e onze anos. Nesse ano, o espaço físico da sala de leitura estava sendo utilizado como sala de aula para uma turma que precisou ser atendida no horário da manhã, devido à aposentadoria de sua professora do turno da tarde. Por isso, meus atendimentos de sala de leitura aconteceram na sala regular da turma, e, durante parte do processo teatral, também nos pátios da escola.

A proposta da oficina foi apresentada como costume fazer: como uma possibilidade aberta aos alunos que tivessem interesse e vontade de experimentar a prática teatral. Acredito que essa é uma condição essencial para que o teatro funcione no ambiente escolar: que seja uma escolha, e não uma imposição. Também não seleciono os alunos participantes a partir de critérios como bom desempenho ou desinibição. Eu, que sempre fui uma criança tímida, mas ao mesmo tempo encantada pelo teatro, reconheço a importância de romper essas predeterminações. Se um dos objetivos dessa experiência é desconstruir preconceitos e paradigmas, esse movimento precisa acontecer na própria estrutura do processo pedagógico.

A partir de minha experiência, compreendo o engajamento espontâneo como condição fundamental para o desenvolvimento do trabalho, assim como a construção coletiva do projeto, orientada pelas ideias, desejos e interesses dos próprios alunos. Nesse sentido, alinho minha prática à perspectiva de Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Minha atuação não se orienta pela imposição de limites rígidos, mas pela escuta atenta das proposições dos alunos, articulando-as aos objetivos formativos que norteiam o processo. Dessa forma, os caminhos vão se construindo no percurso, em diálogo constante com o grupo. Essa concepção se relaciona à forma como compreendo meu papel como professora e diretora teatral: não como aquela que detém o controle e as respostas, mas como alguém que media, organiza e potencializa a criação coletiva. É essa a reciprocidade entre quem ensina e quem aprende, proposta por Freire (1996), já presente na introdução deste trabalho. Foi esse movimento que aconteceu naquela sala de leitura improvisada, no ano de 2024.

No primeiro dia de oficina com a turma 1501, propus uma atividade que chamo de “perfil do ator”: uma ficha em que cada aluno registra suas preferências de filmes, séries, peças, atores e atrizes favoritos, além de talentos, interesses e experiências com as diferentes linguagens artísticas, como música, desenho, dança. Além de funcionar como um instrumento diagnóstico, essa atividade também serve como um disparador de conversa, por meio da qual, os alunos começam a observar suas referências de forma mais atenta e crítica. A partir do que os alunos trazem, debatemos sobre o que compõe uma encenação – a história, o trabalho dos

atores, o figurino, o cenário – e vamos reconhecendo juntos que uma obra artística é o resultado de escolhas e do trabalho coletivo de muitos profissionais. Esse primeiro movimento tem como finalidade que os alunos comecem a se ver também como possíveis construtores de narrativas, não apenas como espectadores.

Em determinado momento da conversa, lanço uma provocação: que obras eles conhecem com protagonistas negros? Entre as respostas, surgem referências como *Pantera Negra*, *Homem-Aranha no Aranhaverso* e a personagem Sol, da novela *Vai na Fé*. A partir dessas menções, emergem novas questões: por que tão poucas obras audiovisuais têm protagonistas negros? De uma análise inicialmente estética, passamos a questionamentos de ordem social e política, ampliando o campo de reflexão. Essa inquietação dialoga com as análises de Joel Zito Araújo (2008), que evidencia como a televisão brasileira historicamente construiu representações marcadas pela invisibilização e pela estereotipação da população negra. Para o autor:

A escolha dos galãs, dos protagonistas, em que, quanto mais nórdicos os traços físicos, mais alto ficará o ator ou atriz na escolha do elenco. [...] No lado contrário, os atores de origem negra e indígena serão escalados para representar o estereótipo da feiúra, da subalternidade e da inferioridade racial e social, de acordo com a intensidade de suas marcas físicas, seu formato de rosto, suas nuances cromáticas de pele e textura de cabelo, portanto de acordo com seu grau de mestiçagem. (Araújo, 2008, p. 983)

Ainda nesse encontro, realizamos os primeiros jogos teatrais. Propus uma adaptação do “Jogo Ar” de inspiração africana, do *Guia Faraimorá*, originalmente concebido por Francislene Sales (Sales, 2023). Essa atividade parte da respiração como princípio fundador do movimento, compreendendo o ar como uma presença viva que orienta o corpo. Em minha adaptação para as turmas de quinto ano, mantive essa proposta da escuta do silêncio e da própria respiração, ajustando o tempo e o espaço ao contexto do pátio da escola. Os alunos iniciaram a atividade sentados em círculo, de olhos fechados, e aos poucos, à medida que escutavam a música e alguns comandos, foram experimentando movimentos que se desdobraram em uma dança própria, construída no fluxo da experiência.

Em seguida, propus o “Jogo dos Espelhos”, descrito por Spolin (2014). Divididos em duplas, os participantes definem quem será, em um primeiro momento, o *Ator* – aquele que age e propõe as ações – e quem será o *Espelho* – aquele que reflete as ações criadas pelo ator. Em seguida, invertem os papéis. A dinâmica avança para a *Casa de Espelhos*, na qual os participantes ficam em círculo, e, um por vez, podem caminhar por esse espaço imaginário, enquanto os demais reproduzem seus movimentos. Posteriormente, a dinâmica se altera para

a *Casa de Espelhos que Deformam*. Nesta variante, parte dos espelhos “estica” ou “alonga”; outra parte “encolhe” ou “achata”; e na última parte da casa, os espelhos deformam grotescamente o reflexo de quem se olha neles.

Costumo utilizar alguns desses jogos no início de cada encontro como forma de preparar o corpo do ator e favorecer o estado de presença, escuta e disponibilidade necessário ao trabalho teatral. Se, no início, as crianças tendem a formar duplas apenas com os colegas mais próximos, ao longo das dinâmicas, proponho constantes trocas, justamente para estimular a interação com aqueles com quem possuem menos intimidade e ampliar a possibilidade de jogar com qualquer participante do grupo. No intuito de combater o racismo e o bullying, minha intenção é proporcionar aos alunos experiências coletivas em que o riso não surja pela humilhação, pelo constrangimento ou pela exclusão do outro. Por isso, costumo escolher jogos que valorizem a cooperação, e nos quais o “erro” não produz ridicularização ou punição, mas se transforma em elemento criativo ou constitutivo da própria cena. Nesse sentido, o trabalho busca promover entre os estudantes um riso afirmativo e inclusivo, que promova o “rir com” e não o “rir de”. Essa perspectiva dialoga com a noção de “estado de jogo” desenvolvida por Spolin (2014): uma condição de presença e de disponibilidade, na qual o jogador se encontra inteiramente atento ao outro, ao espaço e ao momento presente, aberto ao inesperado que surge da relação coletiva. É justamente esse estado que o teatro mobiliza e que, pouco a pouco, começa a modificar também as interações entre os alunos. Durante as oficinas, esses jogos foram articulados de maneira complementar, de forma que o participante podia experienciar a improvisação, a presença e a escuta, potencializadas pelos “jogos de acolhimento ou aquilombamento”, presentes no repertório afrorreferenciado.

3.3.1 Capoeira, atabaque e muita ação

“Quando a tia falou da gente fazer uma peça, eu pensei: se a peça vai falar da história de Dandara e de Zumbi, eles se protegiam com a capoeira. Então a peça tem que ter capoeira pra gente fazer também.” (Sarah, Turma 1501, Diário de Bordo, julho de 2024)

No segundo encontro, apresentei alguns adinkras, um conjunto de símbolos do povo ashanti que expressam conhecimentos ancestrais africanos, como valores, ideias e códigos de conduta. Entre eles, destaquei o adinkra SANKOFA, símbolo do projeto da nossa escola, representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás, ou também por uma figura que

lembra um coração. SANKOFA expressa a ideia de que é necessário aprender com o passado para compreender o presente e projetar o futuro, demonstrando que aprender com a experiência histórica é condição para não repetir erros e para construir novos caminhos. A partir dessa apresentação, estabelecemos um diálogo com o PPP da escola, que, em acordo com as leis 10.639/03 e 11.645/08, propõe a construção de uma educação antirracista, fundamentada no reconhecimento da diversidade cultural brasileira, formada pelas matrizes indígena, africana, além da europeia. Problematicamos o fato de que, historicamente, enquanto a cultura europeia ocupa um lugar de centralidade, as demais são frequentemente invisibilizadas ou marginalizadas.

Através desse debate, refletimos sobre como o desconhecimento e a desvalorização das culturas indígena e afro-brasileira contribuem para a permanência do racismo no Brasil. Foi também nesse encontro que começamos a definir o tema da peça. Como estímulo à discussão, apresentei a eles frases de Angela Davis, Lélia Gonzalez e Elza Soares, que serviram como disparadores para conversarmos sobre resistência, identidade e o significado de uma postura antirracista, processo que registrei em meu diário de bordo (17 de junho de 2024):

“Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.”
(Angela Davis)

“Se hoje estou aqui, só devo à Dandara, só devo a Zumbi.” (Lélia Gonzalez)

“A gente é criada para ser assim, mas temos que mudar. Precisamos ser criadas para a liberdade. O mundo é grande demais para não sermos quem a gente é.”
(Elza Soares)

“Até que os leões contem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.” (Provérbio africano)

(Diário de Bordo, 17 de junho de 2024)

Escrevi essas frases no quadro e convidei os alunos a lê-las em voz alta algumas vezes. Em seguida, fizemos uma roda de conversa, a partir de perguntas simples e diretas, como: “A nossa sociedade é racista? Por quê?” As respostas vieram em forma de relatos. Os alunos contaram situações de racismo vividas por pessoas próximas e, em alguns casos, por eles próprios. *“Na outra escola, eu já sofri racismo. Uma vez, falaram que eu tinha cabelo ruim...”* (Diário de Bordo, Laura Fernandes, Turma 1501, 17 de junho de 2024). Diante dessas histórias, retomei a frase de Angela Davis para conversarmos sobre a diferença entre ser contra o racismo e ser antirracista. Expliquei que ser contra o racismo significa reprová-lo, não cometendo atos racistas, enquanto ser antirracista implica atuar ativamente, denunciando situações de racismo e realizando ações que possam ajudar a transformar esse sistema que perpetua as desigualdades raciais. Apresentei, então, a montagem da nossa peça

como uma dessas possíveis ações. Assim, além de valorizarmos a cultura e as personalidades negras, construiríamos um espaço de criação coletiva, capaz de ampliar as condições de protagonismo dos alunos, fortalecendo essa reflexão crítica. Em seguida, retomando o provérbio africano, fiz uma provocação: “ – Imaginem que vocês são leões e estão vivendo tranquilamente na floresta. De repente, um humano entra em seu território para caçar vocês. Depois dessa caçada, quem vocês acham que vai contar essa história? O leão ou o caçador? E quando a história for publicada, de qual ponto de vista ela será contada?” Um dos alunos respondeu: *“Quando o leão está na floresta, ele está só vivendo... Errado é o caçador que entra lá no lugar dele para caçar...”* (Diário de Bordo, Arthur, Turma 1501, 17 de junho de 2024). A discussão possibilitou percebermos como cada história pode ser narrada a partir de diferentes pontos de vista e que, muitas vezes, a versão consagrada como verdadeira corresponde à perspectiva daqueles que detêm o poder de narrar. Nessa lógica, o caçador que invade o território é quem narra sua caçada e se coloca como herói, enquanto a voz dos leões permanece silenciada. Essas reflexões fortaleceram, junto ao grupo, o sentido da nossa proposta de apresentarmos histórias protagonizadas por personalidades negras, especialmente mulheres historicamente invisibilizadas, como uma estratégia de conscientização para a luta antirracista e antipatriarcal. De acordo com o propósito que Nascimento (2004) preconizava, ao conceber o TEN, falamos sobre a urgência de narrativas em que pessoas negras pudessem ser os protagonistas das histórias que representassem. A partir dessa demanda, surgiram algumas sugestões para a encenação, como a de uma pequena biografia de Carolina Maria de Jesus ou de Conceição Evaristo, autoras de cujas obras fizemos algumas leituras anteriormente. A escolha, no entanto, foi logo determinada pelos próprios alunos, como anotei no diário de bordo:

Quando falei sobre utilizarmos elementos da cultura afro-brasileira, vários alunos demonstraram muita empolgação em jogarem capoeira na peça, atividade que alguns já praticavam ou que gostariam de aprender. Uma aluna desta turma, Priscila, umbandista, contou que possui um atabaque e que poderia tocá-lo, e outro aluno, João Gabriel, se dispôs a tocar o pandeiro. Eu levei o livro Dandara, de Tiago Santiago, e li alguns trechos para os alunos. Este logo foi o tema escolhido da turma para realizar o desejo de apresentarem cenas com “capoeira e muita ação”. Fiz, então, uma curta adaptação a partir da história de Dandara e Zumbi para um pequeno roteiro, contando com a consultoria do meu esposo, que é professor de História. (Diário de Bordo, 17 de junho de 2024)

No encontro seguinte, fizemos uma leitura do roteiro que rascunhei e, ao longo dos ensaios, o reelaboramos coletivamente. A essa altura, a capoeira já se tornara a atração principal para quase todo o grupo: vários alunos chegavam à escola mostrando movimentos

novos que haviam aprendido, praticando com colegas ou, ainda, pesquisando no YouTube. Em qualquer tempo vago, como nos momentos antes e após as refeições, eles começaram a pedir aos professores que ficassem “tomando conta”, enquanto eles treinavam. A cada ensaio, eu reservava um momento, muitas vezes o do aquecimento, para praticarem a capoeira, que definimos que entraria na peça em pelo menos dois momentos: numa cena em que os quilombolas a praticavam no Quilombo; e em uma das partes finais, na luta contra os portugueses.

Quando a construção teatral se organiza de forma coletiva, partindo dos repertórios, interesses e referências culturais dos próprios alunos, o engajamento gera resultados mais significativos. Essa dinâmica reafirma a concepção freiriana de educação como prática que cria as condições para que o conhecimento seja produzido pelos próprios alunos. (Freire, 1996). A sugestão puxada por Sarah e, logo depois apoiada por outros alunos, gerou um processo de investigação, de troca e de aprendizagem compartilhada. A turma 1501 assumiu e abraçou essa proposta, pesquisando movimentos, ensinando uns aos outros e transformando a capoeira no teatro em uma experiência coletiva de criação e de pertencimento.

3.3.2 O atabaque guiando a roda

“Eu até já fiz uma coreografia pra essa música no ano passado.” (Priscila, Turma 1501, Diário de Bordo, julho de 2024)

Um aspecto que me chamou atenção foi o modo com que a turma 1501 se apropriou do projeto. Todos estavam envolvidos e entusiasmados, mas alguns deles – especialmente Priscila, Sarah, Nicole, João e Luiz – começaram a trazer espontaneamente pesquisas feitas por eles, na internet, sobre Dandara, Zumbi, o Quilombo dos Palmares, a capoeira e sobre o atabaque, que seria o destaque da nossa montagem. Priscila pediu para apresentar a pesquisa para a turma junto com Sarah e mostrar a canção de capoeira *Dandara*, de Mestre Barrão, que eu havia sugerido que ela pesquisasse no encontro anterior. As duas escreveram a letra do refrão no quadro, e depois de cantarem toda a música uma primeira vez, conduziram a turma para que cantassem juntos nas repetições seguintes. Era lindo ver a empolgação e a forma como o projeto havia se tornado deles.

Além disso, outra proposta que trouxeram foi que a apresentação tivesse pelo menos um momento de dança. Nesse ponto, Priscila já havia se tornado uma daquelas alunas de apoio para o desenvolvimento da peça, como uma monitora, uma vez que ela era uma das

alunas mais interessadas nas pesquisas sobre o tema, as músicas, além de ensaiá-las no atabaque. Durante o primeiro ensaio da cena de dança, eu mostrei para ela a canção *Cordeiro de Nanã*, do repertório do Candomblé, que eu havia pensado em utilizar na cena em que as quilombolas dançam em Palmares. Eu cantarolei o início da música para Priscila e perguntei se ela conhecia. Ela reagiu: “tia, *cê tá falando a minha língua... claro que eu conheço... Eu até já fiz uma coreografia pra essa música no ano passado*” (Diário de Bordo, 3 de julho de 2024). Priscila é uma menina branca, criada desde pequena na Umbanda, e carrega consigo um repertório profundamente enraizado nas culturas afro-brasileiras, um saber que a escola raramente inclui como parte legítima do espaço pedagógico. A sua reação à canção evidenciou conhecimentos produzidos na convivência comunitária e em territórios culturais que muitas vezes ficam à margem do currículo escolar. Práticas associadas aos terreiros, à oralidade e às culturas afro-brasileiras são historicamente desvalorizadas ou silenciadas no ambiente escolar. Quijano (2005) evidencia como a colonialidade opera sistematicamente sobre os conhecimentos dos sujeitos colonizados, deslegitimando e invisibilizando saberes que não se encaixam na lógica eurocêntrica dominante. Rufino (2021) e Simas (2021) mostram como esses saberes sobrevivem apesar das tentativas de apagamento promovidas pela lógica colonial, persistindo em práticas cotidianas, como nas festas e na memória coletiva. Simas, homem branco criado em meio às vivências de terreiro, demonstra como esses conhecimentos extrapolam fronteiras raciais rígidas, desafiando as estruturas coloniais.

Por ocasião do projeto *Naturalize-se SANKOFA*, a escola promoveu palestras, leituras, rodas de conversa voltadas à valorização da cultura afro-brasileira. Em uma das edições da iniciativa *Leitura no Pátio*, ligada ao projeto, a aluna Priscila foi convidada a apresentar às turmas do colégio, nas entradas dos turnos da manhã e da tarde, um instrumento que fazia parte de sua vivência: seu atabaque. Nesse momento, ela contou sobre a origem do instrumento e demonstrou alguns de seus toques, como o ijexá. Ao final, convidou os alunos a experimentarem tocá-lo. Encantadas, as crianças puderam experimentar um pouco dessa tradição, aproximando-se de conhecimentos que raramente encontram espaço no cotidiano escolar. A desenvoltura e o entusiasmo com que conduziu esse encontro fizeram com que Priscila fosse posteriormente convidada a participar da abertura do Conselho de Classe (COC), realizando uma atividade de sensibilização com o grupo de professores. Além de compartilhar novamente a pequena oficina sobre atabaque e outros instrumentos de matriz africana, como o xequerê, ela própria teve a ideia de falar também sobre o uso de ervas em infusões. Para isso, levou um livro sobre plantas medicinais e seus chás naturais, e encerrou o

encontro, presenteando os professores com um escalda-pés, prática presente em sua vivência na umbanda.

Os saberes trazidos por Priscila transformavam aquele espaço em um território de partilha e afirmação de uma ancestralidade, aproximando essa experiência da ideia de aquilombamento e do próprio princípio de *Sankofa*, o “voltar ao passado para construir o presente”. Dessa forma, conhecimentos produzidos fora do ambiente escolar passaram a integrar e transformar a própria construção da peça.

Ao mesmo tempo, era necessário reconhecer a legitimidade dos conhecimentos que ela compartilhava, mas sem perder de vista que o projeto buscava afirmar histórias e protagonismos negros historicamente invisibilizados. Esse entendimento se tornou parte do processo, exigindo de mim uma postura de escuta e de mediação, voltada para criar condições em que diferentes saberes pudessem dialogar e em que vozes negras tivessem destaque na encenação e nas reflexões produzidas pelo grupo. Essa experiência revela como ensinar exige sobretudo escuta (Freire, 1996) e como a relação com o conhecimento se amplia quando os alunos passam a participar efetivamente da construção do processo pedagógico.

3.3.3 Os ensaios: contando a história com o corpo

“Tia, a gente podia ir em grupo, cantando a música da Dandara desde a sala até o pátio, que é onde a gente vai se apresentar. Ai a gente vai chamando as pessoas. Todo mundo já vai saber que a peça vai começar.” (Sarah, Turma 1501, Diário de Bordo, 8 de julho de 2024)

Antes de iniciarmos os ensaios propriamente ditos das cenas, realizamos uma roda de leitura com toda a turma, conduzida pelo grupo que formaria o elenco da peça. Sentados em círculo, os alunos leram o texto, tirando dúvidas e sugerindo ações cênicas a partir das situações apresentadas. Esse momento foi também uma extensão das rodas de conversa que vinham acontecendo desde o início do processo. As discussões se concentravam, sobretudo, na problematização da narrativa histórica oficial, ainda amplamente reproduzida em livros didáticos e currículos escolares, segundo a qual os portugueses teriam “descoberto” o Brasil. Refletimos juntos como essa versão da história frequentemente apaga as diversas violências que constituíram a colonização, como os assassinatos, os roubos, a exploração e as várias formas de apagamento cultural impostas aos povos originários e aos povos africanos escravizados (Munanga, 2010; Rufino, 2021; Simas, 2021). Discutimos sobre como esse apagamento não se restringe ao passado, mas continua se manifestando no presente, seja pela

ausência de determinadas narrativas, seja pela pouca representatividade de pessoas negras em espaços de poder (Gomes, 2019; Nascimento, 1978). Debates que a proposta da nossa peça seria justamente contar a história a partir do ponto de vista daqueles que resistiram e que, muitas vezes, permanecem silenciados. Eu procurava conduzir essas reflexões, destacando que, quando o teatro apresenta acontecimentos históricos, não está apenas apresentando fatos do passado, mas também disputando narrativas, questionando quem tem o direito de contar a história e quais vozes costumam ser legitimadas ou apagadas nos processos de construção da memória coletiva (Adichie, 2019). Retomei o provérbio africano trabalhado anteriormente – “Até que os leões contem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça” e o adinkra SANKOFA, símbolo do projeto da escola, que nos incita a olhar para o passado como forma de compreender o presente e construir outras possibilidades de futuro.

Acerca do ensaio da cena 2: *Negociação entre os Portugueses e os Líderes do Quilombo*, compartilho o que registrei no diário de bordo:

Arthur, que interpreta um dos portugueses, foi um dos primeiros a perceber instintivamente o subtexto da cena: a intenção dos portugueses, o que não era dito nas falas, mas estava implícito nas propostas traiçoeiras feitas aos quilombolas. Ele olhou para os colegas e disse: “É... nós somos os homens maus...” E começou a dar toques nos outros, sugerindo inflexões que denunciavam a malícia e a má-fé dos portugueses nas negociações com Zumbi, Dandara e Ganga Zumba. (Diário de Bordo, 15 de julho de 2024)

A percepção do que se comunica sem ser dito diretamente é uma habilidade sofisticada do ator que é leitor, e Arthur chegou a essa percepção de forma autônoma, a partir da própria leitura crítica que construiu sobre as relações de poder presentes naquela cena. O processo teatral parecia ter criado condições para que uma criança de dez anos compreendesse o que os livros didáticos muitas vezes não transmitem. (Boal, 2019; Freire, 1996)

A turma 1501 se dedicou intensamente aos treinos de capoeira para construir a cena dos duelos e, principalmente, a batalha final da peça. Decidimos que esse confronto entre os portugueses e os quilombolas seria representado de forma simbólica: de um lado, um pequeno exército de portugueses marchava, empunhando armas de fogo; do outro, os quilombolas resistiam, utilizando a capoeira como linguagem de luta e afirmação cultural. Para compor essa sequência, ensaiamos repetidas vezes uma “coreografia” formada por movimentos simples de capoeira – três *gingas*, uma *benção*, uma *esquiva* e uma *martelo* – executados continuamente em direção ao exército português. À medida que avançavam, os

quilombolas começavam a ser atingidos simbolicamente pelos disparos, até que, após a terceira queda, a cena pausava no momento em que Dandara, Zumbi e os demais tentavam socorrer os feridos. A paralisação da cena cria um impacto visual que suspende momentaneamente a narrativa para destacar a covardia e a violência dos colonizadores e a resistência coletiva do quilombo. Nesse momento, a cena inicial com os narradores retorna, mas com algumas alterações no texto. Depois de toda a trajetória apresentada pela peça, eles voltam à cena não para anunciar uma derrota, mas para celebrar a resistência e a importância histórica de Dandara e de Zumbi que a plateia, nesse ponto, já conhece melhor. Ao final, a música *Dandara*, novamente cantada por toda a turma, ao som do atabaque, encerra a apresentação.

Essa cena revela como o teatro possibilita elaborar conflitos sociais também pela experiência corporal, musical e coletiva. Ao representarmos a resistência quilombola por meio da capoeira, prática historicamente perseguida, criminalizada e associada às populações negras marginalizadas, deslocamos o corpo negro do lugar passivo que lhe foi atribuído, muitas vezes, nas narrativas históricas. Nesse sentido, nosso processo dialoga com a perspectiva de Boal (2019), para quem o teatro se constitui como um espaço em que os sujeitos possam elaborar criticamente as estruturas de opressão, por meio do corpo e da ação coletiva. A presença da capoeira, do canto coletivo e do atabaque aproxima a cena das reflexões de Martins (2021) sobre as performances afro-diaspóricas como formas de transmissão de memória, ancestralidade e conhecimento por meio do corpo, da musicalidade e da oralidade. Ao representarem um episódio histórico, os alunos mobilizaram, através do teatro, práticas culturais que sobreviveram apesar das tentativas de apagamento, produzindo outras formas de existência e de pertencimento (Rufino, 2021; Simas, 2021), o que Rufino (2021) nomeia de “frestas”, pelas quais as culturas afro-brasileiras resistiram à lógica colonial.

3.3.4 Quando a peça não termina

“Nossa, ficou lindo, Marise. Parabéns! Você conseguiu. Eu confesso que eu pensava: essa professora é maluca, se desgastando tanto, tendo um trabalho para ensaiar com essas crianças... Mas você conseguiu. Eu me emocionei. Ficou lindo, lindo mesmo.” (Professora Rosângela, Diário de Bordo, 22 de novembro de 2024)

Antes mesmo da apresentação, ao assistirem ao ensaio geral, a diretora da escola e a coordenadora pedagógica, que apoiaram o projeto desde o início, se emocionaram. A reação

delas antecipava, em certa medida, a repercussão que a pequena peça produziria posteriormente na comunidade escolar.

A recepção à cena, apresentada em 22 de novembro de 2024, no pátio da escola, durante a Feira de Cultura Africana e Afro-Brasileira, superou significativamente minhas expectativas. A professora regente da turma e outras professoras se comoveram. Familiares, tanto dos atores quanto de estudantes que sequer integravam o elenco, também se aproximaram para me parabenizar, tirar fotos e comentar sobre a experiência. Muitas dessas falas vinham acompanhadas de visível emoção, indicando como a peça havia tocado afetivamente, não apenas os participantes diretos do projeto, mas também a comunidade escolar em geral.

Entretanto, nem todas as reações foram de acolhimento. Registrei, por exemplo, no diário de bordo do dia 22 de novembro de 2024, dois episódios que considero importantes para compreender as tensões produzidas pelo trabalho:

Durante a cena em que as quilombolas dançam ao som de Cordeiro de Nanã, uma mãe de um aluno de uma outra turma, se levantou e saiu. Mais tarde, soube que outra responsável havia comentado: “Quero ver quando vão falar da cultura branca... minha filha, agora, quer ser negra... A escola só fala sobre isso...” (Diário de Bordo, 22 de novembro de 2024)

Essas reações, embora desconfortantes, não eram inesperadas. Como aponta Almeida (2019), o racismo estrutural se manifesta também nos momentos em que privilégios historicamente naturalizados são questionados. O incômodo expresso na fala da responsável sobre a filha “querer ser negra, porque agora só se fala sobre isso” parece revelar o desconforto diante de um processo pedagógico que questiona estruturas sociais estabelecidas. Essa reação também reflete o que Munanga (2010) identifica como um dos efeitos do mito da democracia racial: a ideia de que falar sobre raça produziria divisões em uma sociedade supostamente harmoniosa. O mito opera justamente pela naturalização do silêncio sobre o racismo, como se o problema fosse a sua nomeação, e não a desigualdade que ele denuncia. Ao permitir que narrativas negras ocupem um lugar central na cena e no espaço escolar, a peça abala, ainda que momentaneamente, a lógica tradicional que associa prestígio, protagonismo e legitimidade à branquitude. A reação da responsável também pode ser compreendida a partir do que Sales Jr. (2006) denomina cordialidade racial: uma convivência aparentemente harmoniosa entre negros e brancos que se mantém enquanto a hierarquia racial não é questionada. Como discuti no primeiro capítulo, essa cordialidade revela sua fragilidade quando a ordem racial é tensionada. Nesses momentos, as objeções tendem a

operar como mecanismos de recomposição da norma. Assim, o incômodo diante de um projeto antirracista pode ser compreendido como uma tentativa de restabelecer uma ordem simbólica colocada em questão. Essa reação nos remete, também, ao que Bento (2022) denomina pactos narcísicos da branquitude: mecanismos, muitas vezes silenciosos, que garantem a manutenção do protagonismo branco nos espaços de poder institucionais e simbólicos. Nesse sentido, percebemos que a presença afirmativa de narrativas negras pode ser sentida, por alguns sujeitos, como uma ameaça à ordem racial historicamente naturalizada. Ao colocar a negritude em destaque, esse projeto pedagógico também tensiona o ideal de branqueamento, política incentivada pelo Estado brasileiro no pós-abolição que, ao longo dos tempos, se consolidou no imaginário social e nas relações cotidianas (Munanga, 2010; Nascimento, 1978). Além de ter sido uma diretriz política, o branqueamento tornou-se um ideal socialmente valorizado, fazendo com que a identificação com a negritude ainda desperte resistência em determinados contextos.

Todavia, efeitos muito significativos dessa experiência vieram após o encerramento, quando a escola retomava sua rotina. Na perspectiva de Ferraço (2007), os sujeitos do cotidiano são protagonistas e coautores dos processos vividos na escola. Aos poucos, percebi que a peça continuava produzindo reverberações para além dos alunos que integraram o elenco da montagem.

Entre os estudantes que formaram o elenco, vários se lamentaram ao perceber que, no ano seguinte, estariam em outra escola e não participariam mais da oficina de teatro. Pediram inclusive para prepararmos outra montagem para apresentarem no dia da formatura deles, embora o calendário, a essa altura, já estivesse praticamente encerrado. Na semana seguinte, em dezembro de 2024, Priscila aproximou-se de mim, no corredor da escola, e perguntou: *“Tia, eu posso continuar no teatro, te ajudando na oficina do ano que vem? Já falei com minha mãe, e ela disse que, se você deixar, se eu estudar de manhã, venho ajudar à tarde.”* (Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2024)

Na medida em que a peça circulava pelo cotidiano escolar, seus efeitos também alcançavam outros integrantes dessa comunidade. Entre os colegas, o reconhecimento que mais me marcou foi o da professora Rosângela, regente da turma 1501 e única professora negra da escola. Seu depoimento, que abre esta seção, revela uma trajetória que vai do estranhamento diante do esforço exigido pelo projeto até a emoção provocada pelo resultado. Considero esse relato especialmente significativo por partir de alguém que compartilha não apenas o cotidiano da escola, mas também experiências concretas de enfrentamento ao racismo. Gomes (2019) compreende a educação antirracista como um processo

emancipatório que forma subjetividades mais atentas e inconformadas diante do racismo. Nesse sentido, a experiência teatral parecia reverberar para além do elenco, mobilizando reflexões e afetos também entre os adultos que acompanhavam o processo.

Reginaldo, um dos merendeiros da escola, um homem negro, passou a conversar comigo sobre teatro durante o período dos ensaios e das apresentações. Inicialmente, por causa do atabaque utilizado na peça, ele me contou que já havia feito aulas de percussão. Com o passar do tempo, ao comentarmos sobre o texto que eu vinha desenvolvendo coletivamente com a turma, ele me contou que costumava escrever alguns textos teatrais. A partir dessas trocas, seu interesse pelas artes cênicas foi se ampliando, até que ele decidiu se inscrever no processo seletivo da ESAD, a Escola Sesc de Artes Dramáticas, localizada próximo à sua residência, a qual eu havia contado a ele ter sido a escola em que Cadu Silva se formou. Considero relevante comentar esse episódio para ilustrar como um movimento como esse, em que a experiência artística circula pelo ambiente escolar, pode alcançar também indivíduos que não participaram diretamente do processo teatral. Esse exemplo me parece convergir com a proposta do TEN, idealizado por Nascimento que promovia ações formativas voltadas à população negra trabalhadora, compreendendo a arte como instrumento de ampliação de horizontes e afirmação da negritude (Almada, 2009). Os conhecimentos prévios que Reginaldo trazia, a percussão e a escrita, aliados ao contato com a montagem teatral no cotidiano escolar, o estimularam a buscar uma escola de teatro. Talvez, o contato com um projeto artístico que apresenta personalidades negras como protagonistas tenha fortalecido o seu interesse, que já existia, e o inspirado a novas possibilidades de formação.

No primeiro encontro letivo de 2025, com novas turmas, percebi a repercussão que *Dandara e Zumbi dos Palmares* havia causado nos demais alunos. Muitos dos que tinham assistido à apresentação no ano anterior, demonstravam interesse em participar da oficina de teatro, antes mesmo que eu apresentasse a proposta para o novo ano letivo. A memória da peça se manteve circulando pelas conversas e corredores da escola. A turma 1503, que sabia que os quintos anos costumavam ter prioridade nas atividades teatrais, chegou ao primeiro encontro já mobilizada pela experiência da turma anterior. Assim que expliquei a programação do ano, a aluna Kesia afirmou: “Tia, nesse ano, eu é que vou ser a Dandara, né?” (Kesia, Turma 1503, Diário de Bordo, 5 de fevereiro de 2025).

A fala de Kesia, dita com naturalidade, expressa uma mudança de perspectiva em relação à cena apresentada no início deste capítulo. Se no episódio da montagem de *Romeu e Julieta*, questionava-se uma menina negra poderia interpretar a protagonista, aqui essa dúvida desaparece. É a própria aluna que, espontaneamente, se reconhece como apta a ocupar o

papel principal, sem que sua negritude apareça como um obstáculo ou precise ser justificada. Nesse sentido, sua fala tensiona a lógica do ideal de branqueamento e do mito da democracia racial, que historicamente naturalizaram a branquitude como padrão de legitimidade (Munanga, 2019; Nascimento, 1978). Ao reivindicar para si o papel principal, Kesia realiza, à sua maneira, preceitos preconizados por Nascimento (2004) ao conceber o TEN. O protagonismo, então, deixa de depender da validação do olhar do outro e é assumido por ela como uma possibilidade legítima para si.

3.4 A TURMA 1503: A CHAMA SE ESPALHA (2025)

“O teatro faz a gente respeitar e se colocar no lugar do outro.” (Davi, elenco Turma 1503, Diário de Bordo, agosto de 2025)

A decisão de fazer uma nova montagem de *Dandara e Zumbi dos Palmares* não estava nos planos iniciais para 2025. Entretanto, dada a repercussão que a peça havia causado na comunidade escolar no ano anterior, a diretora e a coordenadora pedagógica vieram me propor a inscrição no FESTA daquele ano. A apresentação da primeira fase seria no Teatro FIRJAN Sesi Jacarepaguá, já na primeira semana de agosto. Como o calendário estava apertado, sugeri remontarmos essa peça, em um novo processo, com outro grupo de quinto ano.

Combinei então, com Priscila, o primeiro encontro com a turma 1503, realizado em 21 de maio de 2025. Nesse primeiro dia, retomei a conversa de sensibilização, que vinha desenvolvendo desde o início do projeto: falamos sobre a permanência das marcas da colonialidade em nossa sociedade e sobre a importância de sermos antirracistas. Conversamos sobre como o racismo se estrutura historicamente, produzindo hierarquias que continuam organizando os lugares de pertencimento e reconhecimento social (Almeida, 2019; Mbembe, 2014).

Dessa vez, porém, tínhamos Priscila, como testemunha do processo anterior, o que era ainda mais instigante para os alunos. Realizamos uma roda de conversa, na qual ela contou sobre a sua experiência prévia: as inseguranças iniciais, os ensaios, a recepção do público, os pontos que ela mais havia gostado. Dessa vez, a turma 1503 ainda teria um desafio maior: uma apresentação em um teatro profissional, com palco, iluminação cênica e uma plateia externa à escola. Priscila logo conquistou a admiração do grupo e, logo depois da conversa, foi para o atabaque para começarmos a ensinar as canções *Dandara* e *Sou de Nanã*. Ao final

desse mesmo dia, Priscila me disse: “Tia, a Dandara tem que ser mesmo a Kesia...” (*Diário de Bordo, 21 de maio de 2025*).

Priscila havia percebido a desenvoltura e presença cênica de Kesia, uma menina negra e também vinculada à Umbanda, cuja relação com a música e com o universo simbólico da peça apareceria de forma muito orgânica, logo nos próximos encontros. Como discutem Freire (1989) e Simas (2021), existem conhecimentos construídos nas experiências comunitárias, religiosas e culturais, muitas vezes invisibilizados pelos currículos escolares, que atravessam a vida e a formação dos alunos. Esse apagamento é o que Carneiro (2005) denomina epistemicídio: o processo sistemático pelo qual a lógica colonial desqualifica os saberes produzidos fora da branquitude, recusando-lhes o estatuto de conhecimento legítimo. O processo teatral, no entanto, procurava criar condições para que esses repertórios se manifestassem como formas legítimas de conhecimento, assumindo a centralidade da cena.

O trabalho com a turma 1503 apresentou diferenças importantes em relação ao da turma 1501. O tempo disponível era menor e a relação do grupo com a capoeira também acontecia de outra forma. É interessante perceber como cada montagem, enquanto processo coletivo, reflete os interesses, repertórios e desejos específicos de cada turma. Embora a 1503 tenha gostado da ideia de fazer capoeira na peça, essa não foi uma demanda surgida espontaneamente da turma. Diferentemente da 1501, que chegava aos ensaios mostrando movimentos novos que havia pesquisado e treinado com os colegas, a 1503 precisava muito mais de estímulos externos para se dedicar a esses ensaios. Tentamos contar com a ajuda de Sarah, Luiz, João e Nicole, os “capoeiristas de destaque” da montagem anterior, para que fizessem uma espécie de monitoria nos treinos. Conseguimos organizar um encontro, mas os horários eram difíceis de conciliar.

A solução surgiu dentro da própria escola. Davi, aluno da turma 1502, que já praticava capoeira, passou a integrar o elenco da peça, fazendo uma participação especial em uma cena que simbolizava a roda de capoeira. No lugar das disputas da luta presentes na versão anterior, Priscila trouxe a ideia de abrir uma cena cantando e dançando ao som de *No Tempo da Escravidão*, de João Grilo, enquanto Davi realizava movimentos de capoeira a seu lado. Em determinado momento, Priscila, ainda cantando, se dirigia ao atabaque, enquanto a Dandara e as outras quilombolas entravam de mãos dadas, formando um semicírculo atrás dos dois, como uma roda de capoeira, cantando juntas: “*Liberdade não tem... ainda tô à procura... No dia que encontrar, eu vou me libertar...*” Essa cena buscava construir, por meio do corpo, da música e do movimento, uma representação da memória coletiva da resistência negra que não se limita ao passado histórico, mas continua atravessando o presente. Nesse

sentido, demonstra o que Martins (2021) chama de um corpo que transmite e reinscreve memórias ancestrais por meio da performance, do canto e da presença.

Devo destacar que na semana em que os ensaios começariam, realizei uma reunião com os responsáveis para apresentar os objetivos do projeto, esclarecer dúvidas sobre como seria a participação das crianças no FESTA, por meio do qual aconteceria a apresentação prevista no Teatro FIRJAN SESI Jacarepaguá. Eu e a equipe gestora chegamos à reunião atravessadas por uma tensão, pois sabíamos que poderiam surgir resistências ao trabalho proposto, sobretudo considerando as questões ocorridas no ano anterior. Por isso, antes de falar sobre o pedido formal de autorização, iniciei o encontro com uma conversa semelhante àquela que desenvolvi com os alunos no primeiro encontro da oficina. Como uma espécie de sensibilização inicial para o tema, falei sobre o adinkra SANKOFA e o provérbio africano que orientaram o projeto. Compreendi que esse espaço de contextualização era necessário para construir uma escuta mais receptiva por parte do grupo de responsáveis. Também apresentei a Lei 10.639/03, conquista da luta histórica do Movimento Negro, que determinou o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Expor aos responsáveis essa fundamentação legal foi também uma forma de posicionar o projeto não como uma iniciativa individual, mas sim como um alinhamento às políticas públicas. A autorização foi dada, e, com ela, pudemos iniciar o processo com a turma 1503.

Considero importante registrar que uma das alunas que integrou o elenco desta turma era filha da mesma responsável que, no ano anterior, havia demonstrado resistência ao projeto, conforme registrado no Diário de Bordo de 22 de novembro de 2024. A participação da estudante na montagem seguinte, com o conhecimento e autorização da família, evidencia uma das dimensões mais significativas desse processo pedagógico: seus efeitos nem sempre são imediatos ou mensuráveis. Mesmo diante das resistências iniciais, algo que apareceu como desconforto ou rejeição pode ser reelaborado, revisto por outra perspectiva, ressignificado com o passar do tempo. Experiências como essa demonstram a potência do trabalho teatral como instrumento pedagógico comprometido com a educação para as relações étnico-raciais. Como afirma Gomes (2019, p. 9), o trabalho pedagógico antirracista “reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil”.

Acerca ainda das repercussões produzidas pela peça no cotidiano escolar, em outubro de 2025, aconteceu na escola uma festa de Halloween organizada pela professora de inglês, com o apoio da direção. Não seria meu dia de trabalho na escola, mas a Kesia e o Ryan, a Dandara e o Zumbi deste ano, vieram me contar, muito empolgados: *“Tia, no Halloween da*

escola, eu e o Ryan vamos vir vestidos de Dandara e de Zumbi” (Diário de Bordo, outubro de 2025).

Eles não estavam me pedindo permissão, apenas me comunicando a decisão já tomada, para que eu separasse os acessórios que eu havia guardado no almoxarifado: os colares e adereços desses personagens. Naquele momento, duas crianças negras escolheram, por conta própria, que suas fantasias da festa de Halloween seriam de personalidades históricas da resistência negra brasileira. Como define Munanga (2019), a negritude constitui uma resposta afirmativa à negação imposta pelo racismo, por meio da qual o sujeito negro reivindica o valor de sua identidade e de sua cultura. É significativo observar que, em uma festa inspirada no Halloween, tradição de origem norte-americana sem relação com a cultura brasileira, em vez de recorrerem às fantasias típicas da data, esses alunos escolheram se caracterizar como lideranças do Quilombo dos Palmares. A escolha inverte uma lógica comum no cotidiano escolar, na qual referências estrangeiras são consideradas mais atraentes que as nacionais. Nesse sentido, a atitude das crianças tensiona o ideal de branqueamento, que coloca a branquitude como modelo em detrimento de referências negras (Carone; Bento, 2016; Munanga, 2010; Nascimento, 1978). Essa valorização de referências negras também era uma prerrogativa do TEN: fazer com que o negro se reconhecesse como sujeito e protagonista de sua história. Como argumentam Souza (1983) e Gomes (2019), a formação da identidade negra passa também pelo reconhecimento e pela valorização de referências negras. O que foi mais significativo nesse episódio foi a escolha não partir de uma orientação dos adultos, mas sim das próprias crianças, que passaram a reconhecer nessas figuras históricas símbolos de identificação, de pertencimento e de admiração. Essa experiência demonstra, assim, a potência dos processos pedagógicos comprometidos com a educação antirracista na produção de novas percepções de si e da própria história.

Olhando para essa trajetória hoje, percebo que Priscila já demonstrava, aos dez anos, uma maturidade singular. Desde junho de 2024, quando ela chegou com o seu atabaque, até o momento atual, aos doze anos, colaborando comigo em uma nova montagem – dessa vez sobre a história da Tia Ciata, com uma turma de quarto ano – ela desenvolveu ainda mais sua sensibilidade e sua postura, colaborando na condução desse projeto coletivo. Desde os primeiros encontros, sua desenvoltura encantava e mobilizava mesmo os alunos mais resistentes. Talvez por apresentar uma inteireza, uma presença segura de si, conectada aos saberes que trazia. Essa dimensão dialoga com o que Munanga (2019) e Souza (1983) discutem acerca da importância da construção afirmativa das identidades afro-brasileiras

como possibilidades de resistência às violências produzidas pelo racismo e pela colonialidade.

Em fevereiro de 2026, durante a oficina do quarto ano, ela me disse: *“Tia, agora resolvi que vou fazer três faculdades: além da de música, vou fazer também a de teatro e também quero ser professora.”* Toda trajetória é sempre atravessada por muitos encontros, referências e experiências que influenciam os percursos que escolhemos. Parece importante reconhecer a potência que um projeto pedagógico e artístico pode ter em ampliar os horizontes, apresentando novas possibilidades. Outro dia, aquela criança com seu atabaque, tornou-se uma jovem que vislumbra música, teatro e docência como horizontes possíveis para si. Entre esses dois momentos, houve experiências que, de algum modo, permaneceram.

Assim como Cadu Silva, que disse uma vez que foi “em uma pequena sala de leitura que começou a sonhar o teatro”, e hoje é ator profissional. Não sei o quanto um sonho influencia o outro. Martins (2021) nos fala de um tempo que não se organiza de forma linear, mas retorna, se reinventa e reinscreve o passado no presente: um tempo espiralar. Talvez seja disso que se trata. De sementes... Não de certezas, mas de possibilidades...

Novembro de 2024 – Turma 1501

O pátio está lotado. Os responsáveis já estão acomodados, enquanto a direção fala sobre o projeto antirracista da escola. Estou entre os dois mundos: o pátio, o palco onde tudo irá acontecer, e a sala de leitura, a coxia onde eles aguardam, ansiosos, espiando pela fresta. Não sei como serão recebidos o Quilombo, a capoeira, a Umbanda. Tudo pronto para o início. Dou o sinal.

Então o atabaque começa. Posicionados em fila, eles atravessam o corredor da escola até chegarem ao pátio. Vêm anunciando e convocando a atenção de todos ao som de Dandara, cantada pelo grupo, e acompanhada pelo atabaque de Priscila. A plateia já está com eles, antes da primeira cena começar.

Na cena da batalha final, quando os quilombolas caem e são socorridos por Dandara e Zumbi, toda aquela aceleração do nervosismo é controlada por eles. A cena paralisa com uma densidade que a plateia sente. Quando os narradores voltaram para terminar a história, havia um peso diferente neles, como se tivessem amadurecido para falar sobre a violência. Eu, pela lente da câmera, com a mão que tremia um pouco, me emociono, percebendo que a cena era deles.

Os aplausos chegam antes mesmo do fim. Responsáveis de pé, emocionados. Muitos vinham falar comigo com os olhos marejados. A direção era

abraçada. Os alunos estavam exultantes e orgulhosos. A peça era deles. Agora todos sabiam.

Agosto de 2025 – Turma 1503

O Teatro FIRJAN SESI Jacarepaguá está lotado. O apresentador anuncia que a próxima escola será a nossa. Estou entre os dois mundos: o palco, onde arrumei rapidamente o cenário simples, e a porta da sala lateral, onde eles aguardam, ansiosos, espiando pela fresta. Os alunos são pequenos e tiveram pouco tempo. Subiram pela primeira vez nesse palco há menos de uma hora para treinar novas marcas. Tudo pronto para o início. Dou o sinal.

Então o atabaque começa. Posicionados em fila, eles atravessam o corredor da entrada do teatro até chegarem ao palco. Vêm anunciando e convocando a atenção de todos ao som de Dandara, cantada pelo grupo, e acompanhada pelo atabaque de Priscila. A plateia já está com eles, antes da primeira cena começar.

E então eles jogam a voz, ocupando o palco. Corajosos, eles se adaptam às novas marcações, ao espaço desconhecido e à plateia diferente. E quando a música Dandara retorna para encerrar, vejo Priscila no atabaque, mais crescida ainda em presença. Pela lente da câmera, me emociono, percebendo que o palco é deles.

Os aplausos chegam antes mesmo do fim. Os alunos estavam exultantes e orgulhosos. A peça era deles. Agora todos sabiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O teatro me deixou mais feliz e me trouxe esperança de que posso ser uma atriz.”¹⁹ (Domynique, Turma 1501, Diário de Bordo, dezembro de 2024)

Esta pesquisa se propôs a investigar em que medida o teatro, desenvolvido no contexto da sala de leitura e articulado a elementos das culturas afro-brasileiras, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. Com esse propósito, desenvolvi um projeto de criação teatral inspirado nos preceitos do Teatro Negro, partindo de repertórios culturais dos próprios alunos e de narrativas que valorizam protagonismos negros historicamente invisibilizados. O princípio que orientou essa trajetória é o de que experiências artísticas construídas a partir da escuta e do reconhecimento desses saberes podem fortalecer um sentimento de pertencimento e promover a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais. Esse trabalho procurou construir uma abordagem em que diferentes histórias e perspectivas pudessem ser valorizadas como parte legítima da experiência escolar, em oposição ao discurso hegemônico que, ao longo da história, privilegiou a cultura branca.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro, que, nos últimos anos, acrescentou ao seu Projeto Político-Pedagógico ações voltadas para a valorização das relações étnico-raciais. Inserida nesse contexto, com o respaldo da direção da unidade e das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a proposta foi realizada a partir da sala de leitura, espaço que se organiza como um ambiente de formação de leitores e também de experimentação artística. O projeto se realizou a partir de referências culturais e vivências dos próprios estudantes e de reflexões produzidas em grupo, buscando aproximá-los de narrativas e personagens da cultura afro-brasileira, muitas vezes mantidos à margem.

Assim sendo, o trabalho articulou literatura negra e práticas teatrais com alunos do quinto ano, por meio da criação coletiva da peça *Dandara e Zumbi dos Palmares*, desenvolvida em dois momentos distintos: com a turma 1501, em 2024, e com a turma 1503, em 2025. Ao integrar leitura, pesquisa, jogos teatrais, rodas de conversa sobre racismo e cultura afro-brasileira, o projeto buscou criar experiências em que os alunos pudessem dialogar criticamente com essas referências, reconhecendo sua relevância para a constituição da sociedade brasileira.

¹⁹ Depoimento da aluna Domynique Pequeno Gonçalves, da turma 1501, registrado após a apresentação da peça *Dandara e Zumbi dos Palmares*, em 2024.

De acordo com o levantamento de teses e dissertações analisado na introdução e apresentado no Apêndice C, percebo que esta pesquisa se insere em um campo ainda crescente. No recorte realizado entre os anos de 2020 e 2025, foram encontradas 24 dissertações e teses que articulam teatro e educação antirracista, desenvolvidas por professores de diferentes áreas. Esse conjunto de trabalhos evidencia a necessidade de se construírem práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e o enfrentamento ao racismo, mobilizadas pela utilização da linguagem teatral. Ao mesmo tempo, o levantamento revela lacunas importantes. Embora existam pesquisas que relacionam teatro, literatura, representatividade negra e educação antirracista, não foram encontrados trabalhos que abordassem práticas teatrais desenvolvidas especificamente no contexto de sala de leitura. Nesse sentido, esta pesquisa procura contribuir para a ampliação desse campo de estudos, ao apresentar uma experiência construída a partir desse espaço escolar, compreendendo-o como um ambiente de formação cultural, de experimentação artística e de diálogo com diferentes linguagens.

Ao longo desta investigação, examinei o conjunto de legislações e diretrizes que orientam o trabalho das salas de leitura na rede municipal do Rio de Janeiro e que legitimam esse espaço como ambiente de experimentação de múltiplas linguagens artísticas, entre elas o teatro. Ao acolher diferentes formas de expressão e promover o contato com variadas narrativas, sujeitos e culturas, a sala de leitura favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com o que estabelecem as Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como as demais orientações da legislação municipal.

Considero, portanto, que uma das contribuições desta pesquisa consiste em apresentar uma possibilidade metodológica que articula literatura, jogos teatrais, criação coletiva e elementos das culturas afro-brasileiras. Acredito que a experiência aqui relatada pode inspirar outros professores interessados em desenvolver práticas semelhantes em seus contextos de atuação, especialmente em escolas que não contam com a disciplina de artes cênicas em sua grade curricular.

Nesse processo, o Teatro Experimental do Negro constituiu-se como uma inspiração para nossas oficinas teatrais, na medida em que tem como propósitos a valorização da cultura e de personalidades africanas e afro-brasileiras, bem como o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento dos estudantes. Da mesma forma, os princípios de ancestralidade, identidade e cidadania, mobilizados ao longo do trabalho, favoreceram vivências em que os alunos pudessem refletir sobre suas histórias, reconhecer referências positivas da cultura afro-brasileira, além de participar ativamente da elaboração da cena.

Para embasar este trabalho, utilizei duas perspectivas metodológicas que se complementaram ao longo da investigação: a pesquisa com os cotidianos e a pesquisa-ação. A partir da pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008; Ferraço, 2007), compreendi que não se pesquisa *sobre* o cotidiano escolar, mas *com ele*, reconhecendo os alunos como protagonistas e coautores deste trabalho, cujos saberes e narrativas são parte legítima do conhecimento produzido. Da mesma maneira, eu, como professora, faço parte desse cotidiano, de forma que não é possível observá-lo de fora, com uma pretensa neutralidade.

Da pesquisa-ação (Franco, 2019; Silva Júnior; Leal; Ivenicki, 2019; Thiollent, 2011), compreendi que investigar e agir são dimensões de um mesmo movimento: a ação gera reflexão e a reflexão modifica a ação, em um processo contínuo e espiralar. Essa dinâmica estruturou os encontros da oficina, planejados e reelaborados conforme as demandas que surgiam. Foi também nesse sentido que a oficina buscou alcançar a “conscientização”, na acepção que Thiollent (2011) retoma de Freire: criar condições para que os alunos, além de perceber o racismo como algo que atravessa suas vidas, pudessem se posicionar criticamente diante dele, por meio do teatro. Nesse processo, o diário de bordo foi o instrumento que reuniu observações, dúvidas, descobertas e a poesia presente nas pequenas e grandes transformações vividas ao longo do caminho.

Nesta pesquisa, descrevo dois processos teatrais, a partir da mesma peça *Dandara e Zumbi dos Palmares*. Com a turma 1501, em 2024, partindo da proposta de criarmos uma peça antirracista que valorizasse a cultura afro-brasileira e dialogasse com o interesse dos estudantes pela capoeira, escolhemos o tema da peça. O texto dramaturgico e as cenas foram sendo criados coletivamente, a cada encontro. Em 2025, essa experiência que havia conquistado a comunidade escolar ampliou-se com a turma 1503, chegando até o Teatro FIRJAN SESI Jacarepaguá, por meio da participação no FESTA. Sob a perspectiva das metodologias que orientaram este trabalho, a partir do olhar atento da pesquisa com os cotidianos e o caráter espiralar da pesquisa-ação, pudemos perceber efeitos que não se encerraram nas apresentações das peças, mas reverberaram na rotina da escola.

Essas reverberações se manifestaram de diferentes formas. A primeira delas foi o engajamento cotidiano dos estudantes que, por serem cocriadores do projeto, se apropriaram verdadeiramente dele, pesquisando, ensinando uns aos outros sobre capoeira e sobre o tema da peça. Outra repercussão que me surpreendeu foi o impacto afetivo provocado na comunidade escolar. A emoção da equipe gestora, dos professores, dos funcionários e dos responsáveis diante das apresentações demonstrou como esta experiência foi capaz de mobilizar também os adultos que presenciaram o processo.

Talvez um dos episódios que melhor expresse a potência, e ao mesmo tempo, a complexidade dos processos educativos, tenha sido o da responsável que, inicialmente, demonstrou rejeição ao projeto, criticando o fato de a filha branca manifestar interesse pela cultura negra. Naquele momento, sua fala me fez refletir sobre a persistência do racismo estrutural e a intolerância da branquitude reivindicando os privilégios a que se habituou (Almeida, 2019; Bento, 2022). Entretanto, no ano seguinte, a mesma responsável autorizou e acompanhou a participação da filha na nova montagem teatral de mesmo tema. Esse acontecimento permite perceber que os efeitos da educação nem sempre são imediatos ou facilmente previsíveis. Muitas vezes, as transformações acontecem silenciosamente, exigindo tempo para que novas perspectivas possam ser elaboradas e preconceitos sejam questionados. Assim, avalio que faz parte da prática pedagógica reconhecer que nem sempre se consegue enxergar o alcance e os resultados de uma experiência educativa, mas deve-se confiar que ela pode abrir caminhos e criar possibilidades de transformação.

Outros episódios surgiram como indícios de processos que se desdobraram para além das apresentações. A escolha espontânea dos alunos Kesia e Ryan de irem à festa de Halloween da escola caracterizados como Dandara e Zumbi dos Palmares revela como passaram a reconhecer nessas figuras históricas referências de pertencimento e admiração. Outra boa surpresa foi perceber que o processo alcançou pessoas que não participavam diretamente da montagem. Reginaldo, funcionário da escola, mesmo acompanhando à distância o cotidiano da oficina, retomou seu interesse pelas artes cênicas, inscrevendo-se no processo seletivo da Escola Sesc de Artes Dramáticas.

Contudo, foi com Priscila que a continuidade da proposta aparece com mais nitidez para mim. Além de ter atravessado os dois processos atuando nas peças – no primeiro, como aluna da escola, e no segundo como monitora – ela permanece até hoje, em 2026, integrando a oficina de teatro, em seu terceiro ano ao meu lado. Priscila chama atenção pela seriedade com que assume esse compromisso e a energia com que se dedica a ele. Ao longo desses anos, pude vê-la amadurecer nesse papel: guiando crianças mais novas, compartilhando seus conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e seu amor pelos instrumentos percussivos. Tenho a impressão de que Priscila encontrou neste espaço a possibilidade de reconhecer o valor de sua história e de se sentir pertencente à sua comunidade.

Considero relevante destacar que nós duas, enquanto pessoas brancas que participaram ativamente dessa vivência pedagógica, compreendemos que essa condição não nos impede de atuar em práticas antirracistas. Ela exige de nós um compromisso permanente com a escuta, a autocrítica e a responsabilidade. Nosso comprometimento era o de criar

condições para que narrativas e saberes historicamente silenciados pudessem ser afirmados em sua legitimidade. Entendemos que este é um exercício contínuo que implica reconhecer limites e estar aberto ao aprendizado para relações mais justas e igualitárias.

Observando todo esse percurso, acredito que a experiência teatral é tão potente justamente porque mobiliza a escuta e a empatia. É por meio desse exercício que se torna possível trazer à cena narrativas tradicionalmente silenciadas, legitimar saberes e culturas não hegemônicas, reconhecer outros pontos de vista e valorizar histórias, que por muito tempo, permaneceram à margem. Ao entrar em contato com essas discussões, os alunos podem perceber que as desigualdades que atravessam a sociedade brasileira não são naturais, mas resultados de processos históricos, marcados pela escravização dos africanos e pela ausência de políticas efetivas de reparação e de inclusão, que até os dias de hoje produzem discriminações (Almeida, 2019; Bento, 2022; Mbembe, 2014; Munanga, 2010; Nascimento, 1978; Quijano, 2005).

Dessa forma, reconhecer e valorizar a própria história, a cultura do lugar onde se vive e as memórias que nos constituem favorecem o fortalecimento da autoestima e a construção de um sentimento de pertencimento. Isso ocorre quando os estudantes deixam de ocupar a margem da criação para ocupar o centro: ao se reconhecerem como protagonistas das histórias que representam, passam também a se perceber como sujeitos de suas próprias trajetórias e a vislumbrar novos caminhos possíveis (Gomes, 2019; Lima, E. T., 2010; Martins, 1995; Nascimento, 2004).

No entanto, também reconheço os limites deste projeto. As experiências foram realizadas com poucas turmas da escola e desenvolvidas em condições adversas, muitas vezes, exigindo persistência e negociação. Sem possuir um espaço físico adequado, nem um tempo próprio assegurado para essa atividade na grade curricular, frequentemente, dependi do apoio e da compreensão da equipe gestora e dos demais professores. Esse trabalho, que dá sentido à minha trajetória como professora, é desenvolvido nas frestas da estrutura escolar.

Ao encerrar este ciclo, percebo aspectos que merecem ser aprofundados em investigações futuras. Ao longo de todo o processo, a escuta dos alunos esteve no centro da experiência, mediada pelo diário de bordo, instrumento que registrou os acontecimentos a partir do meu olhar de professora-pesquisadora. Hoje, entretanto, sinto falta de uma sistematização mais rigorosa dessa escuta, feita, por exemplo, por meio da gravação das rodas de conversa e da realização de entrevistas. Isso permitiria o acesso a registros das experiências vividas, tornando mais evidentes dimensões que, mesmo diante de um exame atento, podem escapar ao pesquisador.

Há ainda outro caminho que esta investigação apenas começou a revelar e que desejo aprofundar futuramente. Embora o foco deste trabalho tenham sido as relações étnico-raciais, as questões de gênero também atravessaram toda a experiência. A escolha de Dandara, figura historicamente ainda mais silenciada que Zumbi nas narrativas sobre o Quilombo dos Palmares, já apresentava uma perspectiva comprometida, simultaneamente, com a luta antirracista e antipatriarcal. Essa articulação entre raça e gênero também se expressou em diferentes momentos do processo, como quando Sarah e Nicole reivindicaram a capoeira como elemento central da peça e assumiram com protagonismo a condução dos treinos, ocupando um espaço associado à força e à luta, atributos socialmente construídos como masculinos. Como argumenta Silva Júnior (2014), as identidades de gênero, as sexualidades, as masculinidades e a raça não se constituem de forma isolada, mas são produzidas de maneira indissociável nos cotidianos escolares. Ao refletir sobre minha trajetória com o teatro na escola, percebo que as questões de gênero sempre estiveram presentes, tão sensíveis e relevantes quanto as questões raciais. Situações em que um menino desejava interpretar uma sereia ou em que uma menina escolhia um personagem tradicionalmente masculino frequentemente provocavam desconfortos e tensões, revelando o quanto as normas de gênero regulam as experiências escolares. Embora esses episódios não tenham sido objeto deste estudo, permanecem como inquietações que acompanham minha prática pedagógica. Assim, pretendo seguir investigando, em uma futura pesquisa de doutorado, como as questões de gênero atravessam as práticas teatrais escolares e como dialogam com a educação antirracista que procurei construir ao longo deste trabalho.

Compreendo a educação antirracista, assim como toda educação comprometida com a transformação social, como um caminho que se constrói continuamente, por meio de resistências e reelaborações. Retomando Martins (2021), retorno às inquietações que me acompanham desde o início de minha trajetória docente, mas transformada pelas experiências vividas com os alunos e por tantas leituras e encontros que esta pesquisa me proporcionou. Entendo que educar é aprender a confiar em processos que continuam para além do que conseguimos acompanhar. Que este trabalho possa ser também isso: um sopro de esperança e a percepção de que, mesmo quando não enxergamos, sementes estão germinando.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMADA, Sandra. *Abdias do Nascimento*. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Coleção Retratos do Brasil Negro).

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 979-985, set./dez. 2008.

ARAUJO, Lindomar da Silva. O ensino de teatro na rede pública da cidade do Rio de Janeiro: uma revisão sistemática da literatura. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 365-383, maio/ago. 2023.

BARONI, Patrícia; OLIVEIRA, Iris Verena; RODRIGUES, Allan Carvalho. Afrorreferenciar a educação: negros currículos, negras didáticas, negros cotidianos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 20, n. 46, p. 11-14, jan./abr. 2026.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 13 dez. 1968.

BRASIL. Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 1930.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 25 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 9 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2026.

BROCOS, Modesto. *A redenção de Cam*. 1895. 1 pintura, óleo sobre tela. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Redenção_de_Cam. Acesso em: 12 jul. 2026.

CALDAS, Alan; SILVA, Nikolas Gustavo Pallisser. A democracia racial no pensamento de Guerreiro Ramos: um balanço dos comentadores. *Temáticas*, Campinas, v. 29, n. 57, p. 88-116, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/13921>. Acesso em: 29 set. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAVALCANTI, Andreza Bittencourt. *Quantas alafíás passaram por aqui...: literatura negra e teatro: possibilidades para uma educação antirracista*. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

COUTINHO, Marina Henriques. *A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade-sujeito*. 2010. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. Colaboração de Sérgio Fausto. 14. ed. atual. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. (Didática, 1).

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008. v. 2.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/>. Acesso em: 12 jul. 2026.
- FLORES, Elio Chaves. *Visões da África, cultura histórica e afro-brasilidades (1944-1988)*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/949>. Acesso em: 8 jul. 2026.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LIMA, Evani Tavares. Teatro negro, existência por resistência: problemáticas de um teatro brasileiro. *Repertório*, Salvador, n. 17, p. 82-88, 2011.
- LIMA, Evani Tavares. *Um olhar sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum*. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- LIMA, Mariangela Alves de. O teatro do negro no Brasil e nos Estados Unidos. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 257-260, dez./fev. 1995/1996.
- MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995. (Debates).
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- MELO, Glenda Cristina Valim de; ROCHA, Luciana Lins. Linguagem como performance: discursos que também ferem. In: RODRIGUES, Marília Giselda et al. (org.). *Discurso: sentidos e ação*. Franca: Unifran, 2015. v. 10, p. 97-115.
- MELO, Glenda Cristina Valim de; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; MARQUES, Anderson Andrade da Silva. Discursos sobre raça: quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 411-434, 2020. DOI: 10.26512/les.v21i2.35145.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 197-217, abr. 2004.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 203-236.

PEREIRA, Amílcar Araujo. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126.

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

REIS, Heverton Luis Barros. Tecer identidades: Abdias Nascimento e o Teatro Experimental do Negro – TEN. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, v. 4, p. 1-18, 2023.

REZENDE, Patrícia Rodrigues. *Ler é um espetáculo! Uma proposta afrocentrada de letramento literário por meio da dramatização de leite do peito*, de Geni Mariano Guimarães. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: SME, 2010.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Resolução SME nº 361, de 23 de novembro de 2022*. Rio de Janeiro: SME, 2022.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SALES, Francislene Conceição Freitas de. *Faraimorá: uma poética didático-pedagógica de teatro negro*. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006. DOI: 10.1590/S0103-20702006000200012.

SANTIAGO, Tiago et al. *Dandara*. São Paulo: Giostri, 2023.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

SILVA, Nikolas Pallisser; CALDAS, Alan. A democracia racial como um projeto de planificação social no pensamento de Guerreiro Ramos. *Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/82339>. Acesso em: 29 set. 2023.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. *Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; LEAL, Rony Pereira; IVENICKI, Ana. Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, p. 247-282, 2019. DOI: 10.5935/2238-1279.20190081.

SIMAS, Luiz Antônio. Pelintras e padilhas: a dança dos corpos encantados. *piauí*, São Paulo, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://piaui.uol.com.br/web/pelintras-e-padilhas-danca-dos-corpos-encantados/>. Acesso em: 8 jul. 2026.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TAMANO, Luana Tieko Omena. O pensamento e atuação de Arthur Ramos frente ao racismo nos decênios de 1930 e 1940. *Revista Crítica Histórica*, Maceió, v. 4, n. 8, p. 81-96, dez. 2013. DOI: 10.28998/rchv14n08.2013.0006. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2930>. Acesso em: 8 jul. 2026.

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro. *Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educomunicação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Solano. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Fulgor, 1961.

APÊNDICE A – TEXTO DA PEÇA DANDARA E ZUMBI DOS PALMARES

PEÇA TEATRAL: DANDARA E ZUMBI DOS PALMARES

Chegada do grupo, com a música Dandara sendo cantada pelos atores e acompanhada por atabaque e pandeiro.

APRESENTADORES:

Minha gente

Chegue bem perto

Que hoje viemos mostrar,

Revelar melhor a história

Do povo desse lugar.

O que, às vezes, nos livros de História,

Ficou faltando contar...

Vocês sabem como chegaram

Os povos negros aqui no Brasil?

Eles vieram acorrentados,

No porão sujo de um navio.

Na África, eram rainhas e reis

E viviam em paz.

Foram escravizados e presos,

E não viram suas famílias nunca mais.

Mas hoje é dia de falar

Da luta e da vitória

Se a sua cor é preta,

é motivo de muito orgulho.

Sua cor é a de heróis

Que muita gente não conhece,

Mas hoje vai conhecer!

Hoje é dia de falar

De DANDARA e de ZUMBI dos PALMARES!

E de contar melhor essa história!

Todos precisam enxergar

Somos parte desse povo,

Que mesmo com tanto sofrer,

Não para de resistir e lutar!

APRESENTADOR: Nossa peça começa no Quilombo, que era o lugar onde os negros se abrigavam, quando conseguiam fugir da escravidão. O Quilombo dos Palmares foi o maior que já existiu. Lá é que Dandara e Zumbi lutavam pela liberdade de todos os escravizados.

CENA 1: NO QUILOMBO DOS PALMARES

(Escravizados que conseguiram fugir chegam ao Quilombo e são bem recebidos por Dandara e os outros quilombolas.)

AYANA: – Dandara, chegou mais gente! Eles estão muito machucados. Foram feridos enquanto fugiam!

ASHANTI: – Venham com a gente. Aqui vocês estão protegidos!

DANDARA: – Vocês vão ficar bem. Vamos mostrar onde vocês podem se lavar e descansar. Aqui somos uma grande família.

ESCRAVIZADOS QUE FUGIRAM: – Obrigado, minhas amigas! Muito axé para vocês.

DANDARA, AYANA e ASHANTI: – Bem-vindos ao Quilombo!

CENA 2: NEGOCIAÇÃO ENTRE PORTUGUESES E LÍDERES DO QUILOMBO

APRESENTADOR: Um pouco depois, ao pé da montanha, acontecia uma negociação entre os portugueses e os líderes do Quilombo.

PORTUGUÊS 1: – Vocês precisam se render! Nós, portugueses, somos muito mais poderosos que vocês e temos armas de fogo!

PORTUGUÊS 3: – Vocês não tem como ganhar essa guerra!

GANGA ZUMBA: – Nós não vamos nos render! Nós lutamos por liberdade!!!

PORTUGUÊS 2: – Vocês todos irão morrer! Olha, podemos fazer um acordo para resolver essa guerra!

PORTUGUÊS 1: – O acordo é o seguinte: Os escravizados que fugiram para o Quilombo terão que ser devolvidos para os seus donos... Apenas os negros que nasceram no Quilombo é que poderão ser livres.

ZUMBI: – Todos nascemos livres!!! Vocês é que nos escravizaram! Sem acordo!

PORTUGUÊS 3: – E o que o líder diz? Aceita o acordo?

GANGA ZUMBA: – Acho que podemos considerar isso...

DANDARA: – Não! O fim da escravidão tem que ser para todos os negros!

ZUMBI: – Para todos nós!

PORTUGUÊS 1: – Pensem bem... Estamos fazendo uma proposta ótima para vocês...

PORTUGUÊS 2: – Todos vão sair ganhando... Nós recuperamos os escravos e vocês, que lideram o Quilombo, vão poder manter esse lugar só com os que nasceram aqui.

GANGA ZUMBA: – Vamos pensar melhor sobre isso...

ZUMBI: – Não, tio! Não podemos aceitar isso! A nossa luta é contra a escravidão!

DANDARA: – Enquanto um negro for escravizado, não teremos liberdade!

ZUMBI: – Enquanto a terra não for livre, eu também não sou!

GANGA ZUMBA: – Quietos! Eu é que mando aqui ainda! Eu aceito o acordo!

CENA 3: PASSAGEM DE TEMPO

APRESENTADOR: Mais tarde, no Quilombo dos Palmares...

(Dandara e outras quilombolas dançam (música Cordeiro de Nanã) Vários quilombolas jogam capoeira. A cena é interrompida pela chegada de dois quilombolas, trazendo a notícia de que Ganga Zumba morreu envenenado.)

QUILOMBOLA 1: – Dandara! Zumbi! Nós trazemos uma notícia muito triste!

QUILOMBOLA 2: – Zumbi, seu tio foi envenenado! Ninguém sabe direito como aconteceu...

QUILOMBOLA 1: – Os portugueses não cumpriram o acordo!

ZUMBI: – Eu sabia! Só alguém com o coração puro como meu tio confiaria em gente assim...

DANDARA: – Agora você é que terá que liderar o Quilombo!

CENA 4: DISCURSO DE ZUMBI E DANDARA PARA O QUILOMBO

(Zumbi e Dandara discursam para o seu povo.)

ZUMBI: – Meu povo! Agora precisamos nos unir ainda mais! Temos que nos preparar para quando eles nos atacarem!

DANDARA: – Eles vão vir a qualquer momento! Agora EU e ZUMBI lideramos aqui! Somos uma grande família! Vamos lutar juntos!

(Todos se unem e se preparam para o combate.)

CENA 5: BATALHA ENTRE QUILOMBOLAS E PORTUGUESES

(Quilombolas, armados com facas e, utilizando golpes de capoeira, guerreiam contra portugueses, munidos de armas de fogo. Alguns quilombolas são atingidos. Cena paralisa e entram novamente os apresentadores.)

APRESENTADORES:

O Quilombo dos Palmares resistiu por quase cem anos.

Dandara e Zumbi tiveram muitas vitórias até o ano de 1695.

Esse ano foi quando a Coroa Portuguesa conseguiu destruir o Quilombo.

*Mas hoje é dia de falar
Da LUTA e da VITÓRIA*

*Se a sua cor é PRETA,
é motivo de muito ORGULHO.*

*Sua cor é a de HERÓIS
Que muita gente não conhecia,
Mas AGORA JÁ CONHECE!*

DANDARA E ZUMBI DOS PALMARES!

*Todos precisam enxergar
SOMOS PARTE DESSE POVO,
QUE MESMO COM TANTO SOFRER,
NÃO PARA DE RESISTIR E LUTAR!*

(Todos cantam a música Dandara, enquanto agradecem as palmas do público.)

APÊNDICE B – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DOS PROCESSOS (TURMAS 1501 E 1501)

FOTOS DO PROCESSO TEATRAL – TURMA 1501







FOTOS DO PROCESSO TEATRAL – TURMA 1503











Priscila, ao longo dos anos:

Apresentando o atabaque, no pátio, para as turmas da escola (2024)

Na apresentação da turma 1501 (2024)

Ensinando sobre ervas para chás e infusões, durante o COC (2025)

Na apresentação com a Turma 1503 (2025)

Acompanhando o processo teatral em 2026





DANDARA 2024 – Laura Fernandes



DANDARA 2025 – Kesia

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Título do Trabalho	Autor	Instituição	Dissertação/ Tese	Ano de Defesa	Abrangência	Objetivo Geral
Narrativas de uma Professora Negra sobre a Educação Antirracista e as Pedagogias do Teatro na Educação Básica	Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi	Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2022	Escola da rede municipal de Curitiba/PR Anos iniciais do ensino fundamental/ Centro Municipal de Educação Cultural; em Araucária, com estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio	Constituir uma narrativa autobiográfica para analisar percepções sobre o racismo e a educação antirracista em sua história de vida e impactos em sua prática pedagógica
Coletivo Ação Zumbi: uma história de (re)existência e inspiração para uma educação antirracista e decolonial	Janaína Amorim da Silva	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis	Tese	2023	espaços formais e não formais nas cidades de São José e Florianópolis	reflete sobre a importância histórica e política do Coletivo Ação Zumbi, que se identifica enquanto grupo teatral e movimento negro, como uma inspiração para uma educação antirracista e decolonial
Ensino de Geografia e	Luiz Henrique dos Santos	Universidade Estadual	Tese	2024	Escola pública de período	Identificar em que medida, e

Teatro no Espaço Escolar: possibilidades e desafios		Paulista (Unesp)			integral no município de Rio Claro-SP e estudantes do segundo ano do ensino médio	em quais circunstâncias, um espetáculo de teatro consegue dialogar como o corpo docente e discente de um território escolar, a partir de um tema geográfico
FARAIMORÁ: UMA POÉTICA DIDÁTICO-PEAGÓGICA DE TEATRO NEGRO	Francislene Conceição Freitas de Sales	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Dissertação	2023	docentes e aspirantes ao ensino de Teatro	elaborar um conjunto de jogos, o Guia Faraimorá, inspirados no universo simbólico e gestual dos orixás, nos gestos icônicos de indivíduos e grupos políticos (movimentos) negros
Teatro em perspectiva antirracista e o ensino-aprendizagem com surdos e surdas: sinalizações afrodiaspóricas, caminhos ancestrais	Rosenilde Oliveira Pereira	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Dissertação	2022	estudantes surdos/as da Educação Básica de Salvador-BA	investigar experiências de criação cênica acessíveis no ensino-aprendizagem de estudantes surdos e surdas, a partir da perspectiva de educação antirracista, refletindo por meio de tais

						proposições sobre a efetividade das políticas públicas voltadas para as questões étnico-raciais e da surdez
Eu nunca vivi isso antes: presença do corpo e práticas pedagógicas afroreferencia das para uma educação antirracista	Francione Oliveira Carvalho	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Tese	2024	cursos de formação de professores da educação básica	Refletir criticamente sobre as propostas pedagógicas afroreferenciadas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento e apontar caminhos que interpelam criticamente como elas podem auxiliar nos processos para uma educação antirracista
Batuque em cena : perspectivas epistêmicas e emancipatórias na pedagogia das artes cênicas para a implementação das Leis	Júlio César de Souza Moronari	Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Brasília	Dissertação	2022	membros do corpo docente, membro da equipe diretiva da escola Centro Educacional Vargem Bonita (região rural do	Responder à pergunta: como as artes cênicas podem contribuir para a implementação do artigo 26a da LDB?

10.639/2003 e 11.645/2008					Park Way, Brasília-DF)	
Ê coreira! tambor de crioula na sala de aula	Zayda Cristina Rocha	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	2023	alunos do oitavo ano da educação básica	Investigar de forma acadêmica as formas de ensino aprendizagem e criação artística através da visualidade da dança, da música e do teatro presentes no Tambor Crioulo do Maranhão
Letr/ação: teatro e cinema na sala de aula possível proposta para revolução	Simon de Oliveira Martins	Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (FAE)	Dissertação	2022	alunos do quinto ano de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte	Estabelecer diálogos entre a experiência de um processo artístico criativo coletivo, em linguagem audiovisual, como didática antiopressiva e os conceitos de interseccionalid ade
A pedagogia do Teatro Negro como movimento político, emancipatório e educador sob o prisma do Iñaron	Victor Kizza Paiva dos Santos	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Dissertação	2023	profissionais do teatro	Analisar os processos pedagógicos identificados nas manifestações do Teatro Negro, buscando entender como

						esse fenômeno contribuiu na reformulação de movimentos sociais de educação antirracista e na afirmação da identidade negra
Teatro das oprimidas na Baixada Fluminense: letramentos de uma pesquisa-ação artista em espaços educacionais não formais	Carolina Angélica Ferreira Netto	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Tese	2023	diferentes espaços educacionais não-formais de Duque de Caxias	Analisar o Teatro das Oprimidas (SANTOS, 2019) como ferramenta de escuta, percepção da realidade, de Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015) e de Letramentos de Gêneros, no campo da Educação
RODRIGO FRANÇA E O TEATRO NEGRO: PROJETO, AGÊNCIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Mariana Gomes Coelho	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	Dissertação	2023	Atores dos espetáculos estudados	Considerar as contribuições de Rodrigo França e sua pedagogia antirracista, que perpassa os múltiplos campos de atuação deste sujeito, mas também verificando em que medida suas ações são

						fruto de uma continuidade histórica
Corpo e Negritude: Ações antirracistas de professores/as das Artes	Arilma de Sousa Soares	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Tese	2023	professores negros/as vinculados à rede de pública de ensino, municipal e estadual	Investigar processos envolvendo as Artes e o trabalho do profissional desta área de conhecimento no contexto escolar, com propósito e compromisso com uma educação antirracista, tendo o corpo negro na centralidade desse estudo
Sim, eu sou pretinha, linda e bem princesa: identidade negra e relações étnico-raciais na educação infantil	Gustavo Pinto Alves da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Tese	2025	crianças de 4 a 5 anos, em uma turma de educação infantil da Escola Municipal Clementino Fraga, situada na Zona Oeste do Rio de Janeiro	Investigar o papel das instituições educacionais na promoção do respeito à diversidade étnico-racial e no preparo de crianças para lidar com desigualdades raciais, com foco na educação infantil
Ler é um espetáculo! Uma proposta afrocentrada de	Patrícia Rodrigues Rezende	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,	Dissertação	2021	estudantes do 8o ano do Ensino Fundamental	verificar o potencial do teatro no processo de

letramento literário por meio da dramatização de leite do peito, de Geni Mariano Guimarães		Mestrado Profissional em Letras				transformação dos discentes em sujeitos-leitores ao mesmo tempo que os coloca em destaque como sujeitos-atores; debater a literatura sob viés afrocentrado e antirracista
Artes cênicas negras e a educação das relações étnico/raciais em Belo Horizonte	Denilson Alves Tourinho	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	2020	artes da cena negra de Belo Horizonte e suas relações pedagógicas e culturais no sistema escolar teatros, espaços culturais, centros de lazer, ruas, praças e escolas	Analisar e suscitar processos de mediação e promoção entre as Artes Cênicas Negras e a escola
Contação de histórias, brincadeiras e dramatização nas mediações pedagógicas da educação física com a educação infantil	Fernanda Mendes Franco	Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação	2022	alunos de Educação Física (EF) e Educação Infantil (EI)	apresentar e descrever uma proposta de pesquisa-ação para EI que utilize a contação de histórias, a dramatização, a literatura e a corporeidade na mediação pedagógica da EF

MPUANNUM: uma proposta de pedagogia do teatro inspirada pela cultura negra	Edilaine Ricardo Machado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	2024	cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria)	criar uma proposição para a Pedagogia do Teatro orientada pelos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, em confluência com a Lei 10639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
Pretagonista: teatro experimental e as escrituras na promoção da educação antirracista e antimisógina em sala de aula	Iraci de Souza Silva (Iara)	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Dissertação	2025	turma de quinto ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, comunidade da Bonja, em Porto Alegre/RS	Investigar se as histórias reais e ficcionais sobre mulheres e meninas negras podem incitar que a/o adolescente seja Pretagonista frente ao racismo recreativo e a misoginia em sala de aula?
Hoje não vão nos (matar) calar: Desafios e possibilidades artístico-pedagógicas	Fernando Augusto do Nascimento	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Tese	2025	crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de	Investigar o potencial da literatura, da ficção e do teatro como formas de reverberar as

interseccionais da docência em Teatro na escola					“Itaguaçu” (nome fictício), em Santa Catarina	vozes de mulheres negras (cis e trans) no ambiente escolar, com a escuta das infâncias dissidentes, verificando como os marcadores sociais de desigualdades operam nas dinâmicas de opressão, como o racismo, a homofobia e a transfobia dentro da escola
QUANTAS ALAFIÁS PASSARAM POR AQUI...: Literatura negra e teatro: possibilidades para uma educação antirracista	Andreza Bittencourt Cavalcanti	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Ensino das Artes Cênicas	Dissertação	2024	turma de 5o ano de uma escola pública municipal da periferia do Rio de Janeiro	investigar em que medida as aulas de Artes Cênicas, utilizando a literatura negra, podem contribuir para a desconstrução desse modelo eurocêntrico de poder e, consequentemente, com a luta antirracista
Percursos para a Implementação de uma	Cleia Marcia Venancio de Souza	Universidade Federal de São João Del-Rei (CTAN)	Dissertação	2024	docentes de uma escola da Rede Municipal de	verificar possibilidades para a implementação

Educação Antirracista por meio das Artes					Educação de Belo Horizonte	de um ensino com equidade da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas
PEGADAS NO CHÃO DA ESCOLA EM BUSCA DE UMA ANCESTRALIDADE PEDAGÓGICA: PERFORMANCE E ESTÉTICA DO OPRIMIDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO	Debora Cerqueira Salem	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Dissertação	2022	escola pública do Rio de Janeiro	Narrar a trajetória de uma professora de teatro/performer em uma escola pública do Rio de Janeiro e suas práticas pedagógicas, tendo como base a performance e a Estética do Oprimido em transversalidad e a uma educação antirracista
Ensino de Arte e Educação Antirracista: experiências de uma professora preta	Talita de Barros Lima	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Dissertação	2023	alunos de Educação Básica da Escola Municipal Olga Del Fávoro	Discutir a relação entre o ensino de Arte e a educação antirracista na Educação Básica, com foco em práticas antirracistas nas aulas de Arte