



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

**QUANTAS ALAFIÁS PASSARAM POR AQUÍ...:**  
Literatura negra e teatro: possibilidades para uma educação antirracista

**ANDREZA BITTENCOURT CAVALCANTI**

Rio de Janeiro  
2024



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

**QUANTAS ALAFIÁS PASSARAM POR AQUÍ...:**

Literatura negra e teatro: possibilidades para uma educação antirracista

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em ensino de artes cênicas – PPGEAC, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas

Discente: Andreza Bittencourt Cavalcanti

Orientador: Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Junior

Rio de Janeiro  
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas -PPGEAC - Mestrado Profissional

**Quantas Alafías passaram por aqui...: Literatura negra e teatro  
possibilidades para uma educação antirracista  
POR**

Andreza Bittencourt Cavalcanti

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof(a). Dr(a) Paulo Melgaço da Silva Júnior (orientador)

Prof(a). Dr(a) Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)

Prof(a). Dr(a). José Sena da Silva Filho  
(Programa de Pós-Graduação em Diversidade Sociocultural – PPGDS)

Prof(a). Dr(a). Liliâne Mundim (UNIRIO)

A Banca considerou a Dissertação: *aprovada com louvor*

Rio de Janeiro, RJ, em 18 de junho de 2024

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

C376 Cavalcanti, Andreza Bittencourt  
Quantas Alafiás passaram por aqui...: Literatura negra e teatro: possibilidades para uma educação antirracista / Andreza Bittencourt Cavalcanti. -- Rio de Janeiro, 2024. 122f.

Orientador: Paulo Melgaço da Silva Junior.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2024.

1. Educação antirracista. 2. Literatura negra e teatro. 3. Racismo, pesquisa-ação. I. da Silva Junior, Paulo Melgaço, orient. II. Título.

## **DEDICATÓRIA**

Para as crianças da Rede Municipal do Rio de Janeiro, especialmente as crianças negras, para que sejam criadas para a liberdade e tenham o direito de escolha sobre suas vidas.

Para as/os educadores que buscam, diariamente, se desconstruir rompendo com o discurso hegemônico e promovendo uma educação antirracista.

Para as famílias Bittencourt e Sampaio e Santos pelo amor e apoio incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Sempre me alertaram sobre o quanto a escrita de um mestrado é solitária. Sim, ela é. Entretanto ser solitária não significa estar só. Jamais estive só neste processo. Muitas e muitos me acompanharam, me abraçaram, me deram as mãos, me olharam nos olhos, falaram ao pé do ouvido: vai...é preciso continuar...meu eterno agradecimento para cada uma e cada um que esteve, está e estará, porque aqui é um começo de conversa. Afinal, é preciso continuar.

À Mojuba Exu hoje e sempre por cada passo dado com objetivo alcançado! Meus sinceros agradecimentos a todo povo Cigano e a Cigana Dona Rosa por ser a Rosa que guia e me ilumina! Ao Pai João por estar presente em minha vida. Gratidão ao Ile Asé Yemoja Tobi Oba Ogodô e ao Olori Egbè Agba Rosemary de Yemoja por cuidar de mim e sempre poder contar com uma palavra.

Ao meu amor, minha vida, meu companheiro Adriano Sampaio e Santos que, compreendeu desde sempre, que o amor é aceitar que o outro seja quem ele quiser ser. E, por isso, ao lado da Yuna, minha filha do coração, mulher inspiração da minha vida, e do Rudá, nosso Deus do amor infinito, conseguiu fazer de tudo para que eu encontrasse espaço em minha vida para realizar esta pesquisa.

A minha mãe Noemia Bittencourt Lobo por tudo o que ela é e sempre foi em minha vida. Por ter esse coração gigante e sempre presente. Nossa única rede de apoio com Rudá. Portanto, fundamental neste processo.

Ao meu orientador Paulo Melgaço da Silva Junior por sua generosidade, delicadeza, firmeza, sabedoria, paciência, escuta, presença e disponibilidade incansável. Neste processo, além do estudo e exercício da escrita acadêmica, Paulo me presenteou com momentos de conversas sobre nossa prática pedagógica que me refizeram enquanto educadora. Muito obrigada, por cada palavra, cada tempo que você parou e se dedicou as demandas desta pesquisa sempre me incentivando e apontando às necessidades do trabalho. Minha admiração e gratidão a você.

Ao professor José Sena da Silva Filho e às professoras Glenda Cristina Valim de Melo e Liliane Ferreira Mundim por aceitarem o convite de compor a banca desta dissertação dividindo com tanto cuidado e assertividade seus olhares e saberes contribuindo muito para resultado final deste processo. Tive a oportunidade de estudar com os três ao longo deste período. Foram encontros muito significativos que com certeza estão presentes nesta escrita. Muito obrigada.

À Débora Cristina da Silva Cruz Conceição por seu olhar atento, delicado, firme e presente. Pela confiança e incentivo na realização do trabalho. Por seu afeto e amizade.

Às diretoras que apoiaram, acreditaram, incentivaram e abriram as portas da escola para a realização da pesquisa sempre com acolhimento e afetividade.

Às crianças da turma 1501/2023 da escola municipal onde a pesquisa foi realizada, pela entrega, confiança, dedicação e amor.

A todos/as os/as discentes que passaram na minha vida e me formaram como educadora.

Ao corpo docente e funcionários do PPGEAC por fazerem este importantíssimo mestrado profissional em ensino das Artes Cênicas existir e resistir.

Aos meus colegas/amigos da turma 2022/2 do mestrado profissional em ensino das Artes Cênicas. Conviver com vocês, estudar, me encantar pelas pesquisas e trocar saberes e experiências ao longo desse período tornou este momento mais caloroso e afetuoso. Muito obrigada.

À Sinara Rubia por me dar à mão, me olhar nos olhos e me chamar pra luta. Por me ensinar tanto. Por confiar, incentivar e permitir que “Alafíá, a princesa guerreira” conduzisse esse estudo.

À Ana Chaves, Dani Ornellas, Èrika Albuquerque, Fernanda Paschoal, Gleide Claudino, Jubiracy Mynssen, Leandro Carvalho, Leda Oliveira, Lucas Gusso, Luciana Santana, Lucimar Cunha, Ludmila Almeida, Marina Guimarães, Marina Henriques Coutinho, Michele Ribeiro, Rodrigo de Roure, Rosaura Modesto, Rosyane Trota, Vera Lucia Machado e Viviane Rodrigues. Cada um no seu tempo espaço estão comigo nesta trajetória. Muito obrigada.

*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**

## RESUMO

### QUANTAS ALAFIÁS PASSARAM POR AQUÍ...:

Literatura negra e teatro: possibilidades para uma educação antirracista

O objetivo central desta pesquisa foi investigar em que medida as aulas de Artes Cênicas, utilizando a literatura negra, podem contribuir para a desconstrução desse modelo eurocêntrico de poder e, conseqüentemente, com a luta antirracista. Defendo a relevância desta investigação diante da urgência em ações que desestremem o racismo fundamentado em nossa sociedade e reproduzido no espaço escolar. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal da periferia do Rio de Janeiro com uma turma de 5º ano. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação (MIRANDA, 2019), considerada ideal quando se almeja propor mudança social. Utilizo como referência a fundamental história do Teatro Experimental do Negro refletindo sobre a força do teatro dentro deste movimento e sua ação transgressora no envolvimento com a luta antirracista. Apresento a trajetória da disciplina de Artes e as Leis que envolvem esta disciplina e a educação de uma forma geral. O livro *Alafiá, a princesa guerreira*, de Sinara Rúbia (2019), foi o condutor do processo. Assim, foram discutidos com os discentes conceitos de raça e racismo que estruturam nosso país. Aliado ao texto está o processo de resgate da memória familiar de cada criança: quem são suas princesas guerreiras? Durante a criação do espetáculo, que é a contação da história de *Alafiá*, reservamos um momento para homenagear essas guerreiras que fazem parte cotidianamente da vida das crianças, afirmando e valorizando suas histórias. Criamos, então, coletivamente, o espetáculo *Quantas Alafiás passaram por aqui...* Paralelamente a criação do espetáculo outras ações fizeram parte do estudo ampliando e diversificando a representatividade negra dentro do espaço escolar.

**Palavras-chave:** educação antirracista, literatura negra, racismo, Teatro, pesquisa-ação.

## ABSTRACT

### HOW MANY ALAFIÁS HAVE PASSED HERE...:

Black literature and theater: possibilities for anti-racist education

The main objective of this research was to investigate to what extent theater classes using Black literature can contribute to the deconstruction of the Eurocentric model of power and, consequently, to the anti-racist struggle. I plead in favor for a major relevance of this investigation given the urgency of actions to dismantle the racism ingrained in our society and reproduced in the school environment. For this purpose, the present work was developed in a municipal public school in the outskirts of Rio de Janeiro with a 5th-grade class. The methodology used was research-action (MIRANDA, 2019), considered ideal when aiming to propose social change. The fundamental history of the Teatro Experimental do Negro was contemplated as a main reference, reflecting on the power of theater within this movement and its transgressive role in engaging with the anti-racist struggle. In this work is presented the trajectory of the Arts discipline and the Laws involving this subject and education in general. The book *Alafiá, a Princesa Guerreira* by Sinara Rúbia (2019) was the conductor of the process. Thus, concepts of race and structural racism in Brazil were discussed with the students. Alongside the text, it is presented the process of recovering each child's family memory: who are their warrior princesses? Throughout the creation of the play, which is the storytelling of Alafiá, a moment was reserved to honor these warriors who are part of the children's daily lives, affirming and valuing their stories. We then collectively created the play *Quantas Alafiás passaram por aqui...* (How many Alafiás have been here...). In parallel to the creation of the play, other actions were part of the study, broadening and diversifying Black representation within the school environment.

**Keywords:** anti-racist education, Black literature, racism, theater, research-action.

## SUMÁRIO

<b>1. CAPÍTULO 1: PARA COMEÇO DE CONVERSA.....</b>	<b>12</b>
<b>2. CAPÍTULO 2: BREVE HISTÓRICO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL OU ERA UMA VEZ A PERVERSA ONIPOTÊNCIA, ARROGÂNCIA E PREPOTÊNCIA DE UM REINO BRANCO.....</b>	<b>23</b>
2.1 Raça, Racismo e Branquitude: a tríade que fundamenta, sustenta e mantém a supremacia racial de pé ou <i>A terrível história do parasitismo branco.....</i>	23
2.2 Pós-abolição e a perpetuação do pensamento colonialista ou <i>13 de maio ou 1º de abril?</i> .....	33
2.3 Política de genocídio da população liberta ou <i>Livre para morrer.....</i>	36
2.4 Política de mestiçagem e branqueamento ou <i>O obsessivo desejo pela brancura.....</i>	37
2.5 O mito da democracia racial ou <i>Já que não pode eliminá-los, junte-se a eles. Mas cada um no seu quadrado.....</i>	40
2.6 Negritude ou <i>Vocês querem nos matar, mas nós não vamos morrer.....</i>	47
<b>3. CAPÍTULO 3: O TEATRO COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....</b>	<b>50</b>
3.1 Teatro e liberdade: é preciso voltar ao passado.....	50
3.2 Breve histórico sobre a legislação para o ensino de teatro: a linguagem artística que possibilita a transgressão do sistema educacional.....	54
3.3 Leis 10.639/03 e 11.645/08: a luta pela desconstrução de uma história única.....	58
3.4 Base Nacional Comum Curricular: contradições do discurso.....	60
3.5 O currículo de Artes Cênicas no município do Rio de Janeiro em busca de um diálogo com a BNCC e as Leis 10.639/03 e 11.645/08.....	67
3.6 Um breve olhar sobre o currículo do 5º ano.....	70
<b>4. CAPÍTULO 4: EM QUE MEDIDA PERCEBO, VEJO E PENSO AQUILO QUE FAÇO - METODOLOGIA: A PESQUISA-AÇÃO.....</b>	<b>72</b>
4.1 Pesquisa-ação: uma metodologia de pesquisa que dialoga com a luta antirracista.....	72
4.2 Currículo de Artes Cênicas da SME/RJ e o planejamento anual de Artes Cênicas da E. M. César Augusto Soares para o 5º ano.....	75
<b>5. CAPÍTULO 5: ALAFIÁ DE PORTAS ABERTAS.....</b>	<b>78</b>
5.1 Descortinando raça: <i>Tem gente que acha que negro é menos.....</i>	78
5.2 Do livro para o palco: o teatro como instrumento de potencializar a palavra: <i>Alafiá é nosso escudo!</i> .....	81
5.3 Representatividade negra no texto, no palco, nos bastidores, na platéia, em todos os espaços: <i>Tia Débora é linda!</i> .....	91
<b>6. CAPÍTULO 6: É PRECISO CONTINUAR.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS</b>	

## 1. CAPÍTULO 1: PARA COMEÇO DE CONVERSA

Peço licença para aqueles e aquelas que me trouxeram até aqui. A todas e todos intelectuais, artistas, ativistas, religiosos negros e negras que, desde o primeiro momento que pisaram neste território, sequestrados, arrancados de seus reinos, seus lugares, de sua cultura, arrancados dos seus irmãos e irmãs, sempre resistiram, sempre lutaram, sempre criaram estratégias de sobrevivência. Sempre impediram que a branquitude realizasse o seu grande propósito: o de exterminar os povos originários, donos desta terra, e os povos sequestrados dos diversos territórios do continente africano.

Como afirma Cida Bento (2022, p. 30), “Nossa história foi profundamente marcada pela brutalidade contra as populações negras e indígenas, que eram vistas como ameaça aos interesses dos europeus”. Uma ameaça tratada com violência desmedida e exploração física e intelectual desses povos. Portanto, agradeço a esses ancestrais e aos contemporâneos, pois, se não fosse pelos/as negros/as e indígenas que lutaram e lutam por recuperar sua dignidade neste país, se não fosse por todos eles e elas, eu jamais me tornaria uma mulher branca consciente de meu lugar nessa história. A essa luta me junto, por aprender com eles/as que não sou uma mera aliada, pois a luta é sobretudo minha e de toda pessoa branca e que desfruta dos privilégios da brancura.

A branquitude nunca descortinaria meus olhos para enxergar a vergonha alimentada por muitas pessoas brancas neste país, empenhada em manter seus privilégios e conseqüentemente o racismo. Há sangue em nossas mãos. E por mais que eu as lave, não há como limpar mais, principalmente porque continuamos matando a população negra e indígena deste país, quando não questionamos nossos privilégios de cor, quando naturalizamos não sermos alvo da polícia enquanto a população preta é morta pela mesma polícia devido a sua cor. É a branquitude que mata. E é preciso que se responsabilize. Segundo Duda Ribeiro (2022), “a branquitude é a responsável pela pilha de corpos e pelas manchas de sangue em que navega a frágil democracia brasileira”. Portanto, não podemos mais silenciar diante da perpetuação dessa história: “É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares” (BENTO, 2022, p. 24).

Em acordo com a autora citada, essa é a herança que o branco deixou para o branco. Não posso mudar isso. Mas eu posso, eu quero e eu tenho a obrigação de lutar contra o

sistema da branquitude. Para que esses atos sejam interrompidos. Ser antirracista não é bonito. É uma necessidade. Uma obrigação. Uma urgência.

Uma educação antirracista deve lutar contra o sistema da branquitude para combater o racismo. Se branquitude e racismo são sistemas estruturados dentro da invenção do conceito de raça (FANON, 1952; MUNANGA, 2019; MELO, SILVA JÚNIOR, MARQUES, 2020; GOMES, , 2017; SOUZA, 1983) e este conceito está relacionado à hierarquização dos povos no sistema do mundo (Quijano, 2005), onde a Europa é a detentora do conhecimento, a dona do saber<sup>1</sup>, desenvolver projetos que desestrem esse olhar hegemônico, possibilita promover uma educação antirracista.

No contexto da presente pesquisa, essa desestruturação ocorre pela representatividade negra. De acordo com Érika Loureiro e Paulo Melgaço Silva Junior (2023), desenvolver projetos a partir de histórias de vida e conquistas de negros e negras pode contribuir para que os/as estudantes se identifiquem e se reconheçam nessas histórias vitoriosas. Enxergar que é possível estar em outras funções que não sejam as subalternizadas e acreditar em novos caminhos. Isso é o que o movimento negro fez e faz até os dias de hoje. A luta pela valorização da negritude, pela denúncia dessa história eurocêntrica, pela inserção do negro na sociedade em todos os espaços que lhes são de direito.

Neste estudo, busco esse combate através da literatura negra como norteadora da caminhada e a linguagem teatral como instrumento para retirar as palavras do papel e transferi-las para as vozes e corpos de cada criança. O que pretendo responder é: em que medida as aulas de Artes Cênicas, utilizando a literatura negra, podem contribuir para a desconstrução desse modelo eurocêntrico de poder e, conseqüentemente, com a luta antirracista? Defendo o argumento de que uma das formas de desconstrução é criar projetos com base na representatividade negra, interrompendo assim o processo de silenciamento<sup>2</sup> que o modelo hegemônico impôs ao sistema educacional. A escola precisa que as questões étnico-raciais atravessem todas as disciplinas, todas as ações, todos os projetos realizados.

Para tanto, é fundamental atingir objetivos específicos, como:

- Discutir sobre as questões raciais e a construção da ideia de raça no Brasil;
- Refletir sobre o contexto social e como o racismo é reproduzido no cotidiano escolar;

<sup>1</sup> Ao se colocar como centro do mundo, o branco se entende como um padrão de humanidade. Como se sua forma de viver fosse “a forma humana” de ser. O conceito de raça não está relacionado apenas à percepção das diferenças fenotípicas e sim a um processo de hierarquização dos povos no sistema do mundo (Quijano,2005). E a raça branca se afirma como superior às demais.

<sup>2</sup>A construção do racismo se deu também pelo apagamento e silenciamento da história, da cultura, da língua, da religião, da arte africana/afro-brasileira e indígena. As escolas “educam” segundo o modelo e a versão europeia sem levar em conta a cultura dos povos originários e afro-brasileiros.

- Investigar caminhos possíveis para promoção de uma educação antirracista em uma sala de aula por meio da linguagem teatral;
- Promover a construção de um roteiro para a criação de um espetáculo a partir da literatura negra e de suas histórias individuais e familiares;
- Analisar os efeitos desse processo criativo.

Eu sou mulher, branca, cis, heterossexual, em uma relação monogâmica há 18 anos e pertença à classe média da zona norte carioca. Sempre morei no asfalto, sou madrasta, mãe, não sou cristã, mas fui educada para ser, sou atriz e educadora. Se eu fosse homem eu estaria no topo da cadeia, mas mesmo sendo mulher, neste país que tem um alto índice de feminicídio e violência contra a mulher, eu ainda assim ocupo um espaço extremamente privilegiado porque eu sou branca. Sim. Se hoje estou aqui é porque o caminho estava mais disponível e oportuno e isso se deve ao sistema da branquitude que privilegia o ir e vir da pessoa branca.

Darei um breve exemplo. Comecei a dar aula com 20 poucos anos de idade. Nunca vou esquecer, e sou muito grata a essas duas escolas particulares e tradicionais da Tijuca<sup>3</sup>, que deram a mim a oportunidade de dar aula ainda tão inexperiente como eu era. Essas escolas olharam para mim e disseram, ‘ok, venha trabalhar aqui’. Eu desenvolvi muitos projetos críticos nesses dois espaços e passei 10 anos em uma escola e outros 10 anos em outra, entre idas e vindas, totalizando 20 anos de relação com a instituição. E eu pergunto: se eu fosse uma jovem negra de vinte e poucos anos, teria tido essa oportunidade?

Afirmo que eu não teria. E mais, muitas jovens negras nem sequer enviariam seus currículos para essas escolas. Pelo menos não naquela época, no início dos anos 2000. Porque o sistema da branquitude é tão bem articulado que, sem dizer uma palavra, é capaz de expulsar corpos negros e indígenas de vários espaços antes mesmo que eles cheguem perto. Sim, estou aqui porque sou branca.

Não posso me alongar mais nessas reflexões, mas eu precisava fazê-las, porque acredito que para um branco, de fato, realizar uma educação antirracista, ele precisa se sensibilizar e ter, no mínimo, consciência de seu privilégio. Não apenas consciência, mas compreender que é o privilégio branco que exclui pessoas negras e indígenas de espaços de poder.

---

<sup>3</sup> Bairro da cidade do Rio de Janeiro onde se localiza o Colégio Militar, Instituto de Educação e o Maracanã.

Atualmente, sou professora de Artes Cênicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. O trabalho foi realizado com uma turma de quinto ano da E. M. Zacimba Gaba<sup>4</sup> (nome fictício), localizada num bairro da Zona Norte carioca. São 26 funcionários e 175 estudantes. A maior parte dos discentes mora na Favela da Barata Molhada ou Comunidade 10 de agosto (nome fictício). Segundo os moradores, o nome Barata Molhada se deve ao fato de que, quando o rio Crocodilo<sup>5</sup> transbordava, as baratas invadiam as casas.. A escola possui turno único e atende ao Ensino Fundamental anos iniciais, e a uma turma da Educação Infantil.

A turma 1501 não havia tido contato com a linguagem teatral até terem aula comigo. Portanto, precisei adaptar o currículo à realidade do grupo. Eu dava aula 1 vez por semana por 1h40, são dois tempos seguidos de 50 min, as salas de aula dessa escola são *contêiners*, o barulho externo é muito intenso e o calor é excessivo. A escola tem ar-condicionado, mas precisava de uma reforma elétrica na estrutura do prédio. Eu não tinha uma sala de Artes Cênicas.

Era um grupo com 70% de estudantes negros(as), mesmo que nem todos se autodeclarem ou não saibam como se autodeclarar racialmente. Não se reconhecer negro é muito recorrente no Brasil. Consequência das políticas de embranquecimento que tiveram como objetivo anular o sujeito negro em todos os aspectos. Como Souza afirma: “O sujeito negro, possuído pelo ideal de embranquecimento, é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua prole” (SOUZA, 1983, p. 32). Por isso, algumas crianças têm dificuldade em se reconhecer como negras.

Logo no início do processo, coletei alguns depoimentos sobre percepções que eles tinham sobre diferenças raciais. Se eles achavam que os brancos recebem um tratamento diferente dos negros. A resposta quase que coletiva foi um grande “Com certeza”. Pedi que dessem exemplos: “Pessoas negras não podem entrar em qualquer espaço”. “Um policial matou um menino negro porque ele era negro”. “Meu pai estava subindo a rua, e ele é assim como eu, a polícia seguiu ele achando que ele era bandido”. Indaguei por que essas situações aconteciam e uma estudante negra respondeu: “Por causa do racismo”. Insisti perguntando se ela sabia o porquê de o racismo existir e ela disse: “Porque tem gente que acha que negro é menos”. Esta fala escancara o conceito de raça. Sem citar um autor, a estudante abre a ferida e revela a experiência do saber que vive em seu cotidiano.

Essa crença na supremacia racial, que inferioriza “outras” raças e determina que são incapazes de viverem da mesma forma que os brancos, está presente em 2023 nesta turma de

---

<sup>4</sup> O nome fictício é uma homenagem a guerreira quilombola Zacimba Gaba.

<sup>5</sup> Todos os nomes que fazem referência a localização da escola são fictícios.

quinto ano. O estado de presença do pensamento colonial no sistema capitalista mundial que Quijano vai nomear de Colonialidade do Poder<sup>6</sup> (QUIJANO, 2005, p. 120) grita dentro da sala de aula.

Visivelmente, essas crianças sofrem e identificam o racismo, mas desconhecem a construção social desse sistema de poder. Elas atribuem a responsabilidade do racismo apenas ao indivíduo, considerando-o uma questão de caráter. Portanto, dentro desta vasta literatura infantojuvenil negra a que hoje temos acesso, escolhi um livro como norteador do processo: *Alafíá, a princesa guerreira*, de Sinara Rúbia. A história de *Alafíá* reconta a história do Brasil a partir do olhar de quem foi sequestrado, de quem resistiu e salvou muitas vidas no período da escravização.

Acredito que o estudo dessa história pode iniciar um processo de consciência racial. Aliado ao texto está o processo de resgate da memória familiar de cada criança: quem são suas princesas guerreiras? E, durante a criação do espetáculo, que é a contação da história de *Alafíá*, reservamos um momento para homenagear essas guerreiras que fazem parte cotidianamente da vida das crianças, afirmando e valorizando suas histórias. Criamos, então, coletivamente, o espetáculo *Quantas Alafíás passaram por aqui...* Paralelamente a criação do espetáculo outras ações<sup>7</sup> fizeram parte do estudo ampliando e diversificando a representatividade negra dentro do espaço escolar.

Depois da família, é necessário que a escola seja o primeiro espaço de socialização da criança onde ela se sinta segura e acolhida. Entretanto, crianças e jovens negros/as, brasileiros/as, enfrentam as consequências desse violento e perverso sistema de poder. Um estudo divulgado em 27 de julho de 2023 pelo Brasil 247,<sup>8</sup> realizado pelo *Instituto de Referência Negra Peregum*<sup>9</sup> e pelo *Projeto SETA* (Sistema de Educação por uma

---

<sup>6</sup> Destaco a importância em diferenciar “colonialidade” de “colonialismo”. A colonialidade é a continuidade subjetiva das relações de poder dentro do contexto colonialista europeu. A colonialidade é mais duradoura (Melo, Silva Júnior e Marques, 2020). Mesmo com o fim da colonização, o sistema dominador e dominado, colonizador e colonizado se manteve como uma teia que sustenta toda a estrutura econômica e social. A colonialidade é parte constitutiva da modernidade, ou seja, é o seu lado sombrio, oculto e silenciado que determina a subalternização e a dependência (Mignolo, 2003). O período colonialista findou, mas o pensamento perpetuou.

<sup>7</sup> No capítulo 5, essas ações estão registradas com as reflexões que provocaram.

<sup>8</sup> <https://www.brasil247.com/geral/estudo-aponta-que-mais-da-metade-dos-brasileiros-presenciam-situacoes-de-racismo>. Coloquei também um link de matéria exibida na *Rede Globona* qual Marcelo Black, coordenador do *Peregum* é entrevistado. <https://globoplay.globo.com/v/11815308/>

<sup>9</sup> O *Instituto de Referência Negra Peregum* é uma organização sem fins lucrativos, com natureza de direito privado, criado em 2019 por militantes da educação popular. Sua missão é fortalecer a população negra e periférica, com e a partir dos movimentos negros, trazendo para a centralidade dos debates e das práticas sociais demandas específicas e urgentes, de maneira a transformar as políticas e as pessoas no sentido de uma sociedade antirracista. <https://peregum.org.br/quem-somos/>

Transformação Antirracista)<sup>10</sup>, com base na pesquisa inédita intitulada *Percepções sobre o Racismo no Brasil*,<sup>11</sup> aponta que mais da metade dos brasileiros, o equivalente a 100 milhões de pessoas, passou por situações de racismo. Além disso, 81% dos brasileiros acreditam que vivem em um país racista. Entre outros dados significativos, 4 em cada 10 vítimas, 38%, relatam que sofreram racismo em instituições de ensino.

Apesar do Brasil de 2023 compreender, aceitar e afirmar que é um país racista, há um grande paradoxo. Segundo a pesquisa, o racismo praticado nas relações interpessoais é a principal forma de discriminação, entretanto, apenas 11% afirmam que têm atitudes ou práticas racistas, 10% afirmam que trabalham em instituições racistas, 13% dizem que estudam em instituições educacionais racistas, 12% reconhecem que sua família é racista, 36% concordam que convivem com pessoas que têm atitudes racistas e 46% observam que convivem com pessoas que sofrem racismo. O Brasil reconhece o racismo, mas não admite a sua prática racista.

Diversos fatos registrados no cotidiano de nossa sociedade podem justificar a relevância do desenvolvimento desse trabalho e a necessidade da realização de uma educação antirracista desde a infância. Nos próximos três parágrafos, apresento alguns fatos que se tornaram públicos, onde a prática racista é evidente, embora *profundamente disfarçada*, como já afirmava Lélia Gonzalez. Destaco que esse “disfarce” é apenas para o agressor porque para quem vivencia as dores do racismo o ato é evidente e os fatos escancaram essa realidade.

Em 2022, Durval Teófilo Filho,<sup>12</sup> 38 anos, foi assassinado por um vizinho, sargento da reserva, na porta do condomínio onde morava. O assassino o confundiu com um bandido. Único motivo para a “confusão”<sup>13</sup>: Durval era um homem negro. Em 2019, Evaldo Rosa dos Santos,<sup>14</sup> 51 anos, passeava com a família quando foi alvejado com mais de 80 tiros por militares do exército que o confundiram com criminosos. Único motivo para a “confusão”: Evaldo era um homem negro. Em 2015, Wilton Esteves Domingos Júnior, de 20 anos, Carlos Eduardo Silva de Souza, 16, Wesley Castro Rodrigues, 25, Roberto Silva de Souza, 16, e

---

<sup>10</sup> Este é um dos projetos finalistas do Grande Desafio de Equidade Racial 2030, lançado pela Fundação W.K.Kellogg. Trata-se de uma chamada aberta com o objetivo de trabalhar em prol de um futuro igualitário para crianças, famílias e comunidades em todo o mundo. Reúne organizações e movimentos como *ActionAid*, *Ação Educativa*, *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, *Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos* (Conaq), *Geledés – Instituto da Mulher Negra* e a *Uneafro Brasil*. <https://projetoseta.org.br/>

<sup>11</sup> <https://percepcaosobreracismo.org.br/>

<sup>12</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/03/morador-e-morto-por-vizinho-na-porta-de-casa.ghtml>

<sup>13</sup> Termo muito utilizado para defender as práticas racistas como um “mal-entendido”, como uma “ação ingênua”, “não proposital”. Em geral, o racista no Brasil não admite que seu crime foi motivado pela cor da pele negra.

<sup>14</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/10/carro-fuzilado-musico-e-enterrado-e-presos-sao-ouvidos-na-justica-militar-nesta-quarta.ghtml>

Cleiton Corrêa de Souza,<sup>15</sup> 18, voltavam para casa depois de uma comemoração do primeiro emprego de um dos amigos e foram assassinados por policiais militares com 111 tiros por serem confundidos com bandidos. Único motivo para a “confusão”: todos os jovens eram negros.

Em 2020, João Alberto Silveira Freitas,<sup>16</sup> 40 anos, foi espancado brutalmente até a morte por seguranças do supermercado Carrefour. João Alberto era um homem negro. Em 2022, Moïse Kabagambe<sup>17</sup>, 24 anos, congolês, refugiado no Brasil, foi cobrar dois dias de trabalho a seu patrão e foi espancado, assassinado, seu corpo foi encontrado amarrado em uma escada. Moïse era um homem negro. Em 2018, Marcos Vinícius da Silva,<sup>18</sup> 14 anos, ao perceber que havia um tiroteio a caminho da escola voltou para casa. No trajeto, foi baleado pelas costas por policiais que estavam em operação no Complexo da Maré. Marcos era um menino negro. Além de ser baleado, a polícia não permitiu que a ambulância entrasse para socorrê-lo. Foi mais de uma hora de espera para transferir Marcos da UPA para um pronto-socorro. Teria sido possível salvar a vida de Marcos. Em suas últimas palavras, Marcos disse: “Eles não viram que eu estava com roupa de escola?”

A roupa da escola não foi escudo para proteger a vida de Marcos Vinícius. E a escola não é um escudo para crianças e adolescentes negros, ao contrário, na realidade, ainda é um espaço de perpetuação do racismo. Nos casos a seguir podemos exemplificar o que a pesquisa comprovou sobre práticas racistas dentro das instituições escolares.

Em 2023, Guilherme de Souza Mateus,<sup>19</sup> 12 anos, sofreu injúria racial na escola. Guilherme foi ofendido de macaco, o agressor/colega perguntou se ele não queria uma banana. Neste mesmo ano de 2023, a professora Edmar Sônia Vieira,<sup>20</sup> 48 anos, foi vítima de racismo dentro de sua sala de aula. Ela recebeu do agressor/aluno, como presente, pelo dia das mulheres, um pacote de palha de aço. Ainda neste 2023, uma menina negra de 6 anos, filha de Thamires Rosa,<sup>21</sup> foi agredida na escola. A criança chegou com lesões nos olhos, no quadril e

<sup>15</sup> <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/12/mais-de-100-tiros-foram-disparados-por-pms-envolvidos-em-mortes-no-rio.html>

<sup>16</sup> <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>

<sup>17</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/01/congoles-moise-levou-ao-menos-30-pauladas-em-parte-delas-ja-estava-imovel-no-chao.ghtml>

<sup>18</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/testemunha-que-socorreu-adolescente-morto-na-mare-diz-que-tiro-partiu-da-policia.ghtml>

<sup>19</sup> <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2023/03/18/adolescente-de-12-anos-viraliza-ao-relatar-racismo-em-escola-de-ms-me-ofendeu-dizendo-que-eu-era-macaco-e-se-eu-queria-uma-banana.ghtml>

<sup>20</sup> <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/03/15/professora-que-recebeu-esponja-de-aco-de-aluno-no-df-diz-que-so-entendeu-gravidade-apos-repercussao-do-caso.ghtml>

<sup>21</sup> <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/05/12/aluna-de-6-anos-e-agredida-e-sofre-racismo-em-escola-na-zona-sul-de-sp-e-mae-denuncia-omissao-pouco-fez-para-apurar-o-caso.ghtml>

na virilha e disse que foi xingada de feia, cabelo feio e “urubu”. A escola disse que era normal e que a criança deveria ter falado na hora. Além disso, a criança foi levada em todas as salas para que apontasse o agressor. A ação da escola é de um total despreparo, descaso e corrobora com a manutenção do sistema racista.

Todas essas agressões citadas são um recorte de casos diários de racismo. Em todas as situações, o fator que provoca a agressão é o fenótipo (principalmente cor da pele, cabelo crespo, feições de boca e nariz). No Brasil, uma pessoa é assassinada por ser negra. Eu sou uma mulher branca. Eu nunca me levantei da cama com medo de morrer porque sou branca. Meu filho é uma criança branca. Eu tenho mil receios do que possa acontecer com meu filho quando estiver na adolescência, mas jamais terei receio dele não voltar para casa porque ele é branco. Ao contrário, eu sei que sua branquidão, inclusive, o protege de ser alvo da polícia. Ou seja, no Brasil, a vida do meu filho branco vale mais que a vida de Gabriel (nome fictício), meu discente negro. Esse privilégio que meu filho branco tem é uma construção histórica. De acordo com Neusa Santos Souza a desigualdade racial é uma herança da sociedade escravocrata:

Herança da sociedade escravocrata, a desigualdade racial, que colocava o negro a reboque das populações nacionais era preservada e reforçada pelo preconceito de cor que funcionava como mantenedor da hegemonia branca nas relações interraciais. (SOUZA, 1983, p. 51)

É fundamental compreendermos essa construção histórica. Todo ato racista, seja uma injúria racial ou um assassinato, não é um caso isolado. No Brasil, é comum olhar o racista como um ser fora da realidade, como uma exceção. Vivemos um sistema que alimenta diariamente a perpetuação da ideia de que brancos são melhores que negros e indígenas. E esse pensamento está enraizado em nossa formação. Como a pensadora Bárbara Carine afirma, há um problema muito maior a ser enfrentado.

Não dá para imaginar que existem pessoas solitariamente racistas no Brasil se o nosso país mata um jovem negro a cada 23 minutos. É lógico que há um problema muito maior a ser enfrentado do que meramente a mente psicopata de um racista canalha: as estruturas sociais que não só formaram, mas principalmente que autorizaram esse sujeito. (PINHEIRO, 2023, p. 73)

Se o racismo fundamenta a nossa sociedade e não pode ser enxergado como um ato isolado e se a escola é um sistema de reprodução social, é natural que o racismo esteja dentro das escolas sendo reproduzido. Portanto, é imprescindível que a escola se pergunte o que

fazer ao compreender esse sistema enraizado em nossa formação. Acredito que é no espaço escolar, com as crianças, com a equipe de educadores, com as famílias, que temos a possibilidade de lutar por uma educação antirracista. Se criamos esse sistema também podemos destruí-lo. Ser um educador antirracista está para além de cumprir as Leis 10.639/03 e 11.645/08<sup>22</sup> que completaram respectivamente 20 e 15 anos em 2023. Ser um educador antirracista é uma responsabilidade social. A cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil. O racismo além de matar concretamente, mata subjetivamente. E, mesmo sendo crime (Lei 7.716/1989), o racismo continua matando.

Hoje, a injúria racial também é crime (Lei 14.532/2023), a injúria racial são os xingamentos, agressões verbais que humilham e traumatizam pessoas negras. A injúria racial é cotidianamente encontrada no espaço escolar e muitas vezes amenizada pelos educadores ao tratarem essas agressões como *bullying* (PINHEIRO, 2023). Por isso, é urgente ações cotidianas dentro da escola que desconstruam esse modelo colonialista que continua a perpetuar uma supremacia racial.

Compreendendo a urgência em desconstruir dentro das escolas o olhar eurocêntrico da educação no qual o homem, branco, cis, heterossexual, cristão, com poder aquisitivo, é o modelo a ser atingido, é imprescindível que se diversifique as representações dentro do espaço escolar. A maior parte das minhas educandas e educandos são negras e negros e por isso escolhi desenvolver um projeto a partir da negritude.<sup>23</sup>

Na busca por mais formação, em 2022, fiz o “Curso de Contação de História de Inspiração Griô e Literatura Infante Juvenil Negra”, coordenado por Sinara Rúbia. Há tempos eu queria fazer esse curso e, nesse momento, foi perfeito para meus estudos no mestrado. Sinara Rúbia é uma pessoa fundamental na minha trajetória de mulher, branca, artista, educadora, em busca da compreensão e da desconstrução dessa formação racista na qual estamos inseridos. Junto às aulas do mestrado, ministradas pelo meu orientador, o curso foi cirúrgico na minha escolha sobre qual literatura negra conduzir a pesquisa.

Em 2019, Sinara publicou o livro *Alafíá, a princesa guerreira*, fruto de sua pesquisa em busca de literatura infantil negra. Eu fiquei encantada com a história de *Alafíá*. Agora, tínhamos um livro de literatura para contar a invasão europeia no Brasil pelo olhar de quem foi sequestrado para este país. No livro, Sinara também registra a trajetória de sua escrita, que

---

<sup>22</sup> Em 2003 foi promulgada a lei 10639 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Em 2008, a lei 11645 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

<sup>23</sup> Negritude é a valorização da cultura negra como reação ao racismo, cunhado por Aimé Césaire. No capítulo 1 terá uma seção dedicada ao tema.

surge em 2003 (coincidência ou não, ano em que a Lei 10.639 entra em vigor), quando sua filha, Sara, tinha apenas 3 anos. Na falta de livros com referências negras positivas para sua filha, Sinara, que estava no meio da graduação em letras, acreditou que ali encontraria tais referenciais. Entretanto, não foi o que aconteceu, ela se deparou com uma escassez ou completa ausência de referências negras positivas na literatura infantil (RÚBIA, 2019).

Sinara pesquisou, se qualificou, se tornou contadora de histórias negras de inspiração griô e, provocada pela ausência de literatura negra positiva, escreveu *Alafiá, a princesa guerreira*. A escritora contou essa história por mais de 10 anos em escolas, espaços culturais, locais de produção de conhecimento em várias cidades e estados do Brasil. Em 2019 sua contação virou livro, ampliando o importante acervo de literatura infantojuvenil negra brasileira (RÚBIA, 2019).

É relevante destacar que, em 2022, a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), distribuiu exemplares de livros de literatura negra infantojuvenil nas escolas do município. *Alafiá, a princesa guerreira* estava entre eles. A GERER indicou o livro para ser trabalhado com as turmas de 5º ano por ser uma literatura que conta parte da história do Brasil, matéria que faz parte do conteúdo desse ano. Foram muitos motivos que me levaram a escolher este livro de Sinara Rúbia, mas eu nem precisaria de tantas justificativas, pois a potencia dessa literatura é suficiente para se fazer presente nas salas de aula. O estudo deste livro provoca o objetivo central desta pesquisa que é investigar e problematizar o processo de construção racial entre os/as discentes do 5º ano do ensino fundamental a partir de suas interações cotidianas.

Para tentar responder à questão central da pesquisa e atingir os objetivos propostos, utilizei a pesquisa-ação.<sup>24</sup> Já que esta pesquisa está diretamente ligada a uma realidade (o combate ao racismo dentro do espaço escolar) e o trabalho é conduzido a partir das percepções dos/as discentes e dos elementos que eles/as trazem para a sala de aula, a pesquisa-ação se torna um potente instrumento para realizar uma ponte entre teoria e prática. Um caminho de pesquisa acadêmica tão válida quanto às demais, como diversos autores já apontaram (SILVA JÚNIOR; LEAL; IVENICKI, 2019). Nas palavras desses autores:

Neste sentido, defende-se que a pesquisa-ação é 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 (FRANCO, 2005). Desta maneira, o professor pode atuar a partir de uma situação social concreta e, mais do que isso, ensinar, por meio da

---

<sup>24</sup> Destaco que essa discussão será ampliada no capítulo de metodologia.

problematização, que outros elementos surjam no debate durante o processo e sob a influência da pesquisa. (SILVA JÚNIOR, LEAL, IVENICKI, 2019, p. 249)

Para gerar dados para a pesquisa utilizei um diário de bordo no qual em todo final de aula, eu registrava os acontecimentos e trabalhei com um observador crítico, ou seja, uma pessoa que discutiu minhas propostas e acompanhou na escola o desenvolvimento da pesquisa. No caso, minha coordenadora Débora Cristina da Silva Cruz Conceição.

Dessa forma, *Quantas Alafíás passaram por aqui...* pretende contribuir com os estudos e práticas antirracistas dentro da educação pública de base da cidade do Rio de Janeiro. A Lei 10.639/03 estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, reconhecendo a importância da questão no combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. A Lei nos respalda para fazer da nossa sala de aula uma luta diária antirracista. A Lei nos garante o direito de cumprir nossa obrigação nessa luta cidadã de todas e todos. Eu completei 10 anos como professora da rede municipal do Rio de Janeiro em 2022. Somente há 8 anos que realmente comecei a estudar. Até então, eu me informava e buscava uma prática pela diversidade, mas sem a dimensão desse abismo racial. Ou seja, 12 anos após a implementação da lei, foi quando realmente busquei formação. Um período muito longo para um país que ainda mata um jovem negro a cada 23 minutos.

Para registrar, analisar e refletir sobre essa prática, dividi este estudo em 6 capítulos. O 2º capítulo é um breve histórico sobre a construção do racismo no Brasil. Para tanto, trato do entrelaçamento entre os conceitos de raça, racismo e branquitude e desenvolvo as demais seções cronologicamente observando como o conceito de raça produziu, construiu e perpetuou, através do pensamento colonialista, o racismo brasileiro. No 3º capítulo, reflito em que medida o Teatro pode contribuir com uma educação antirracista cumprindo as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e dialogando com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e com o currículo da Rede Municipal de Educação, mais especificamente com a matriz curricular do 5º ano do Ensino Fundamental 1. Para tal, uso como referência o Teatro Experimental do Negro refletindo sobre a força do teatro dentro deste movimento e sua ação transgressora no envolvimento com a luta antirracista. O 4º capítulo versa sobre a metodologia utilizada para a realização do trabalho, a pesquisa-ação. O 5º capítulo é registro de todas as ações realizadas com os/as estudantes, a pesquisa propriamente dita. E o 6º e último são as considerações e reflexões sobre a pesquisa.

## 2. CAPÍTULO 2: BREVE HISTÓRICO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL OU ERA UMA VEZ A PERVERSA ONIPOTÊNCIA<sup>25</sup>, ARROGÂNCIA<sup>26</sup>E PREPOTÊNCIA<sup>27</sup> DE UM REINO BRANCO.

O objetivo central deste capítulo é refletir sobre as questões raciais através de um breve histórico da construção do racismo no Brasil. Argumento que entender e se sensibilizar sobre o processo de construção e hierarquização das raças pode contribuir para a desconstrução do modelo hegemônico de poder que fundamenta o racismo brasileiro. Começo este capítulo discutindo o entrelaçamento dos conceitos de raça, racismo e branquitude e, ao longo das seções, proponho desenvolver sobre a resistência negra durante o processo escravocrata, o pós-abolição e como se perpetuou o pensamento colonialista através da apropriação da luta e resistência negra pela dominação da elite branca; como se deu a política de genocídio da população liberta através do abandono completo dos ex-escravizados; a estratégia política do branqueamento pela mestiçagem; a valorização da miscigenação para justificar o discurso da Democracia Racial como mais uma forma de manutenção do poder. Destaco, ainda, como o movimento negro agiu neste momento histórico e a Negritude se constituiu como reação ao racismo, construindo um espaço de poder para as conquistas políticas.

### 2.1 Raça, Racismo e Branquitude: a tríade que fundamenta, sustenta e mantém a supremacia racial de pé ou *A terrível história do parasitismo branco*.

“O parasitismo é uma relação interespecífica em que um dos envolvidos é prejudicado. Nessa interação, um organismo (**parasita**) instala-se em outro (**hospedeiro**) com o objetivo de alimentar-se dele”<sup>28</sup>. Ele sobrevive porque o outro é prejudicado. A supremacia branca só existe em relação a inferioridade, que eles determinaram, a outros grupos humanos. E essa determinação surge a partir do conceito de raça.

<sup>25</sup> Onipotência: qualidade ou condição do que é onipotente, todo-poderoso. Poder total, absoluto, infinito, divino. Autoridade ou soberania extrema, quase ilimitada. Faculdade de decidir com soberania.

<sup>26</sup> Arrogância: ato ou efeito de arrogar, de atribuir a si direito, poder ou privilégio. Qualidade ou caráter de quem, por suposta superioridade moral, social, intelectual ou de comportamento, assume atitude prepotente ou de desprezo com relação aos outros, orgulho ostensivo, altivez.

<sup>27</sup> Prepotência: qualidade ou característica de prepotente. Abuso do poder ou da autoridade; despotismo, opressão, tirania.

<sup>28</sup> <https://www.biologianet.com/ecologia/parasitismo.htm#:~:text=O%20parasitismo%20%C3%A9%20uma%20rela%C3%A7%C3%A3o%20interespec%C3%ADfica%20em%20que%20um%20dos,objetivo%20de%20alimentar%20se%20dele>. Definição retirada do site biologianet. Texto de Vanessa dos Santos

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. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Raça foi um conceito inventado (FANON, 1952; MUNANGA, 2019; MELO, SILVA JÚNIOR, MARQUES, 2020; GOMES, 2017; SOUZA, 1983) pelos europeus para validar o poder de dominação exercido sobre os demais sujeitos que viviam em outros territórios durante as chamadas grandes navegações. Para estabelecer o direito de que eles são a civilização capaz de organizar o mundo, criou-se a ideia de que existe uma raça superior a todas as demais que fossem “descobertas”<sup>29</sup> durante a expansão marítima. Dessa forma, surge a crença da supremacia racial legitimando antigas ideias e práticas de relações de superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005).

Como Quijano (2005) afirma, o conceito de raça não está relacionado apenas à percepção das diferenças fenotípicas e sim a um processo de hierarquização dos povos no sistema do mundo. Esse processo acontece a partir da elaboração do pensamento de que a Europa é o centro do mundo, a detentora do conhecimento, a dona do saber. Essa perspectiva eurocêntrica constrói a teoria da ideia de raça. E a raça branca se afirma superior as demais. Ao se colocar como centro do mundo, o branco se entende como um padrão de humanidade. Como se sua forma de viver fosse “a forma humana” de ser.

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SHUCMAN, 2014, p. 136)

É muito importante refletir que a construção do racismo se deu ao mesmo tempo que a construção da branquitude. Não existe racismo sem branquitude. Nas palavras de Liv Sovik,

---

<sup>29</sup> Os europeus se intitularam descobridores do mundo. Esse termo foi utilizado pela história hegemônica de poder.

em seu estudo sobre Stuart Hall<sup>30</sup>: “A branquitude é relacional, para pensar sobre ela, temos que perceber as relações entre brancos e não brancos.” (SOVIK, 2014, p. 163). Relação que se estabelece por uma lógica simples de compreender que a valorização do branco se dá pela desvalorização do negro, como um parasita que vive através do prejuízo do outro. É neste sentido que a branquitude está diretamente relacionada à manutenção do racismo. Essa nomenclatura não existia, mas a ação e a conceituação do ser superior branco fizeram parte de todo o processo escravocrata e se perpetuam até os dias de hoje.

Branquitude se torna um conceito na década de 1990 nos Estados Unidos da América e é difundido no meio acadêmico para estudar a hegemonia branca ao longo da história, principalmente durante o sistema colonial. Esse estudo quer entender o que as pessoas brancas fazem para se manterem em posições de poder e como elas se enxergam, enxergam o mundo e os outros.

Essa relação de valoração entre o ser branco e o ser negro é o que exemplifiquei na introdução deste trabalho ao dizer que a vida do meu filho branco vale mais que a vida do meu estudante negro. Ser branco no Brasil significa ter uma série de privilégios e direitos que negros e indígenas não têm. O privilégio branco sou eu poder sair de chinelo, bermuda e qualquer camisa para ir ao mercado e não ser perseguida pelo segurança.<sup>31</sup> O privilégio branco sou eu jamais deixar de ser contratada em um emprego por ser branca.<sup>32</sup> O privilégio branco sou eu e minha família sairmos de carro e não sentirmos medo em uma abordagem policial.<sup>33</sup> O privilégio branco é não ter um fenótipo que limite suas possibilidades. O branco nasce podendo e valendo mais. Isso ainda é uma realidade brasileira. Lia Shucman (2020), em palestra sobre racismo<sup>34</sup> para um público branco, faz a reflexão comparativa sobre a morte de 83 jovens negros que acontece diariamente no Brasil e um acidente de avião, onde a maior parte das pessoas são brancas. Nesta comparação, ela questiona o quanto o branco

---

<sup>30</sup> Neste estudo, Liv Sovik explicita a importância de Stuart Hall para a compreensão da branquitude, apesar do pensador ser um estudioso sobre as identidades diaspóricas negras.

<sup>31</sup> Encontramos diariamente casos de racismo nos quais pessoas negras são perseguidas em locais comerciais – ilustro com um exemplo que veio a público recentemente: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/04/10/professora-registra-boletim-de-ocorrencia-depois-de-tirar-a-roupa-em-protesto-contraracismo-em-supermercado-de-curitiba.ghtml>

<sup>32</sup> 67% de profissionais negros já perderam oportunidades de emprego por serem negros. Matéria no *GI*, de 2017: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/60-dos-negros-dizem-ter-sofrido-racismo-no-trabalho-aponta-pesquisa.ghtml>

<sup>33</sup> 94% dos brasileiros reconhecem que pessoas negras tem mais chances de sofrer uma abordagem violenta e serem mortas pela polícia: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/17/94percent-dos-brasileiros-reconhecem-que-pessoas-negras-tem-mais-chances-de-serem-abordadas-de-forma-violenta-e-mortas-pela-policia-diz-pesquisa.ghtml>

<sup>34</sup> Palestra completa de Lia Shucman *Qual lugar do branco na luta antirracista* – Ted X Floripa, 2020: <https://youtu.be/q6tSIHzpFTc>

individualiza a morte da queda do avião e o quanto a morte diária de 83 jovens se torna estatística, é banalizada, naturalizada e não individualizada.

Toda a perversidade do sistema existe porque a observação do outro como diferente é articulada estrategicamente para se associar essa diferença à ideia de que existe uma raça superior a todas as outras, usando esse conceito para perpetuar a dominação. Segundo a teoria, essa raça superior é a única capaz de construir a civilização. Todas as outras são selvagens, próximas à natureza, aos demais animais e, portanto, incapazes de expandir a racionalidade. O europeu se apropriou da razão como se as demais formas de racionalidade fossem inferiores ou até mesmo inexistentes. Esse “outro” jamais poderia ascender.

É neste ponto que essa cruel estratégia de poder se perpetua. Ao criarem a crença de que existem raças inferiores incapazes de viverem da mesma forma que os brancos, os futuros europeus dão continuidade ao ideal colonialista. A Europa enriqueceu com a exploração do trabalho não remunerado durante todo o processo de escravização e continuou no poder fundamentando todo o sistema social na falácia da supremacia racial. É nesse sentido que enfatizo a relação parasita do branco. É comum até hoje identificarmos brancos acreditando que negros estarão sempre na posição de serviçais ou recebendo menos tendo a mesma formação e executando o mesmo trabalho.

Os europeus, baseados nas diferenças fenotípicas, transformaram o conceito de como enxergar o outro. Ser europeu, antes dessa invenção, significava apenas origem territorial. Com a chegada à América e as relações criadas com as populações originárias e com as pessoas sequestradas do território africano, foi determinada uma ideia de supremacia racial. O invasor que domina e oprime pertence a uma raça que se considera superior a toda uma população que foi socialmente dominada e oprimida. Os europeus chamaram a si mesmos de brancos (QUIJANO, 2005). E determinaram que os povos originários seriam os índios<sup>35</sup>. E os povos sequestrados do continente africano seriam os negros. Todos aqueles que surgissem da miscigenação seriam mestiços. Essa raça superior causou horrores à humanidade.

Entre o colonizador e o colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, as elites descerebradas, as massas aviltadas. (CESAIRE, 1950, p. 25)

---

<sup>35</sup> Termo criado pelos Europeus para nomearem os povos originários no Brasil. É fundamental desconstruir essa nomeação. A forma mais adequada é nomear pelo nome da Nação, mas também pode referir-se a povos originários ou indígenas. “Por que não tratar quem pertence a uma etnia diferente da nossa pelo nome de seu povo? Por exemplo: eu sou Munduruku, não sou só índio... o termo índio está ligado a coisas pejorativas.” (MUNDURUKU, 2019)

Todo esse pensamento sobre supremacia racial criado para atender a esse sistema entre colonizador e colonizado gerou uma contínua permanência do *status quo*. Pois bem, se você determina que o outro é inferior desde o momento em que nasce, a partir de concepções teológicas<sup>36</sup> e, mais tarde, biológicas, você determina que este ser humano jamais poderá exercer poder. Este ser humano jamais vencerá. Este ser humano estará fadado a ser menos. Seu destino estará determinado pela cor da sua pele, pelos seus traços, pelos seus cabelos, pelo simples fato de ser quem ele é. E quem determina esse destino é o homem branco.

Segundo Munanga (2019), no início das expedições e na formação do conceito de raça, o argumento racional utilizado era de natureza religiosa, uma vez que a explicação era fundamentada na teologia.

Não satisfeitos com a teoria da degeneração fundamentada no clima, outros aceitaram a explicação de ordem religiosa, nascida do mito camítico entre os hebraicos. Segundo ele, os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por tê-lo desrespeitado quando este o encontrou embriagado, numa postura indecente. 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 um moleque preto com chifrinhos e rabinho. (MUNANGA, 2019, p. 28)

O mito camítico foi tão introjetado como justificativa para escravização, que tais conceitos perpetuaram e se perpetuam. Cito a famosa pintura *A Redenção de Cam*,<sup>37</sup> do artista espanhol Modesto Brocos, em 1895. Essa obra fez parte do fortalecimento da teoria do embranquecimento.<sup>38</sup> O artista faz questão de associar o título do trabalho ao mito camítico. Redenção, segundo a teologia, significa resgate do gênero humano por Jesus Cristo, ou seja, com a miscigenação, os negros seriam extintos e suas almas salvas, pois a humanidade se tornaria branca e todos se livrariam da maldição.

Essa construção profundamente enraizada é o que pode provocar esse sentimento de banalização citada anteriormente sobre a morte diária de 83 jovens negros. Essa não sensibilização diante do extermínio da população negra faz parte da construção do sistema da

<sup>36</sup> Explicação de ordem religiosa – mito camítico (MUNANGA, 2019). Mais abaixo encontraremos a citação de Munanga explicando o Mito Camítico.

<sup>37</sup> Cito esta obra, porque a teoria religiosa, no momento histórico da pintura, não era mais uma justificativa, entretanto, o pintor ainda assim se utiliza da religião para nomear o quadro, o que evidencia como a linguagem constrói e age acimentando o sistema de supremacia racial.

<sup>38</sup> Embranquecimento – teoria racial que fortaleceu e perpetuou todo o processo da construção do racismo no Brasil. Na seção 2.4 esse conceito será desenvolvido.

branquitude. A sociedade branca brasileira se constituiu promovendo e/ou assistindo o derramamento de sangue negro e indígena. Sempre foi assim desde que se formou essa nação. Essa desvalorização da vida “dos outros” é constitutiva do sistema da branquitude. Por isso, a consciência sobre o sistema é muito importante, mas também é fundamental uma percepção emocional aglutinada ao pensamento. Um “sentir crítico”, como Thais Regina Santos Borges nos aponta.

Ao focar no sentir crítico, que pressupõe um horizonte de pensar/agir/sentir contra a injustiça e a opressão, focamos naquilo que faz as pessoas se moverem em direção a relações de equidade em diversos campos da vida social. Ao invés de ensinar as pessoas o que elas devem fazer ou pensar, idealmente devemos mobilizar sentidos socioafetivamenteconstruídos de modo a fomentar o processo de auto letramento crítico-emocional, vislumbrando que as próprias pessoas possam interpretar/sentir/lidar com a diferença no domínio da comunidade, em oposição à desigualdade. (BORGES, 2022, p. 347)

Borges (2022) defende a importância de mudar a visão colonial, que centraliza o pensamento crítico e a ação política crítica separados entre si e do afeto para um enfoque no “sentir crítico”. É nesse entrelaçamento que moldamos nossos modos de ser, estar, agir e sentir no mundo e com o mundo (BORGES, 2022, p. 347). A branquitude foi acimentada através de sentimentos e um deles é o medo do negro.

De acordo com Maria Aparecida Bento (2003), essa construção que nomeamos de branquitude foi também constituída pelo medo que o branco tem do negro. Desde o desespero de perder suas propriedades ao terror de perderem suas vidas. Um medo real de uma transformação social que pudesse inverter as posições de poder. Um medo que legitima a defesa antecipada de dominar e se manter no poder. Um medo capaz de fundamentar toda uma sociedade para o genocídio da população negra. Um medo que cria políticas para embranquecer todo um país e que busca a todo momento promover o epistemicídio<sup>39</sup>.

Esse medo do negro que compunha o contingente populacional majoritário no país gerou uma política de imigração europeia por parte do Estado brasileiro, cuja consequência foi trazer para o Brasil 3,99 milhões de imigrantes europeus, em trinta anos, um número equivalente ao de africanos (4 milhões) que haviam sido trazidos ao longo de três séculos. (BENTO, 2003, p. 07)

---

<sup>39</sup> Epistemicídio foi um termo criado por Boaventura de Souza Santos (2009) que questionou a hegemonia do conhecimento, um único olhar epistemológico. Nas palavras dele: “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (2009, p. 183).

O medo branco, que tem sua base no período pós-abolicionista, continua sendo devastador. É o mesmo medo que levou Aurélio Alves Bezerra a assassinar Durval Teófilo Filho a tiros na porta do condomínio em que ambos moravam por supor que Durval seria um assaltante. Aurélio um homem branco. Durval um homem negro. E a branquitude é esse sistema de poder que mantém Aurélio fora da cadeia até acabar o julgamento e autoriza esse homem a assassinar porque se sentiu ameaçado por um corpo preto. A branquitude é o privilégio que jovens brancos têm de circular pela cidade sem correr o risco de levarem 111 tiros<sup>40</sup> por policiais. “É preciso deixar nítido que a branquitude é a responsável pela pilha de corpos e pelas manchas de sangue em que navega a frágil democracia brasileira” (RIBEIRO, 2022, p. 6). O fenótipo no Brasil é determinante para definir quem morre e quem vive.

E esse fenótipo estava determinado desde o período da colonização, quando justificados pela salvação das almas, os europeus dos séculos XVI e XVII não tinham nenhum problema em escravizar violentamente os negros africanos. “Não há o que temer escravizar o homem pelo homem e sim sua submissão às forças do mal” (MUNANGA, 2004). Capelas foram construídas nos navios para que os sequestrados fossem batizados antes de chegarem a novas terras. Sem levar em consideração a religião dos povos africanos, os europeus só pensavam em salvar suas almas e matar seus corpos. E os que sobreviviam eram assassinados em sua mais profunda existência. Foram arrancados de suas terras, de sua vida, de sua cultura, de sua fé. Arrancados de si mesmos por não poderem ser quem eram.

É no período colonial que se enraíza os conceitos de subalternização, inferiorização e negação do outro. São esses conceitos que construíram o racismo. Essa perversa construção social encontrará um fértil terreno para se perpetuar até os dias de hoje. A partir do século XVIII, com o Iluminismo, os pensadores, ao invés de questionarem essa teoria religiosa, ratificaram a invencionice da teoria de raça.

Nesse século, elabora-se nitidamente o conceito da perfectibilidade humana, ou seja, do progresso. Mas o negro, o selvagem, continuava a viver, segundo esses filósofos, nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento. Sexualidade, nudez, feiura, preguiça e indolência constituem os temas-chave da descrição do negro na literatura científica da época. (MUNANGA, 2019, p. 29)

---

<sup>40</sup> Em 2015, Wilton Esteves Domingos Júnior, de 20 anos; Carlos Eduardo Silva de Souza, 16; Wesley Castro Rodrigues, 25; Roberto Silva de Souza, 16 e Cleiton Correa de Souza, 18, voltavam para casa depois de uma comemoração do primeiro emprego de um dos amigos e foram assassinados por policiais militares com 111 tiros por serem confundidos com bandidos. Todos os jovens eram negros.

Dessa forma, os brancos embasados na teoria das raças e, conseqüentemente, em sua hierarquização, constroem o conceito de sujeito universal: branco, masculino, heterossexual, cristão. Nesse sentido, de acordo com Franz Fanon “É fato: os brancos se consideram superiores aos negros.” (1952, p. 24). E continua: “Por mais penosa que possa nos parecer esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, existe apenas um destino. E ele é branco”. Essa constatação de Fanon é uma síntese do que é o projeto hegemônico de poder. Cria-se um sistema onde um só existe em detrimento do apagamento do outro. O branco é o modelo a ser seguido. A história é branca, os heróis são brancos, o comportamento é branco. A única civilização possível é a branca. O negro é impedido de ser quem é. O negro, para ascender socialmente, deve aniquilar sua cultura, absorver o ser branco. Mais do que um parasita, o branco é um parasitóide, que para existir mata seu hospedeiro.

Souza (1983), ao falar sobre como negros e brancos se enxergavam sob uma “ótica deformada” que perpetuava as mesmas relações de poder escravocratas, também é mais uma voz que entende a construção do racismo intrinsecamente associada à formação da branquitude.

A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. Negros e brancos viam-se e entreviam-se através de uma ótica deformada consequente da persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil – enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial. Esse lugar de inferioridade se espelhava no modo de inserção da população negra no sistema ocupacional das cidades. (SOUZA, 1983, p. 49)

É com essa construção de subjetividade que SOUZA (1983) nos descreve como o racismo brasileiro se enraizou. Todo aspecto negativo estava associado ao ser negro e o positivo ao ser branco. Invisibilizando e endemoniando toda a contribuição negra, invertendo os valores. O branco que torturou, sequestrou, estuprou, enriqueceu pela violência, tentou aniquilar, silenciar toda a cultura negra e indígena é enaltecido na história hegemônica e a população que foi sequestrada, violentada, torturada e que resistiu a todas as adversidades é colocada como a vergonha<sup>41</sup> do país (BENTO, 2022).

---

<sup>41</sup> Na introdução do livro *Pacto da Branquitude*, Bento narra uma situação vivida por seu filho na escola, onde um colega branco, após aula sobre história do Brasil, diz que meninos negros no sinal de trânsito são uma vergonha.

A perpetuação desse sistema se dá de forma silenciosa através do que Bento (2022) vai nomear de *Pacto Narcísico da Branquitude*: “A perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter privilégios. É claro que eles competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram iguais” (BENTO, 2022, p. 11). Esse componente narcísico que Bento acrescenta tem a ver com o medo branco do negro. É como uma autopreservação. Mais uma vez, o parasita precisa do hospedeiro para existir. O branco teme o diferente. Aquele que não se enquadra no sistema normativo. Aquele que não é o ser humano universal, ameaça o privilégio branco.

Um exemplo muito explícito desse sentimento de ameaça foi a rejeição à política afirmativa das cotas<sup>42</sup>. Ouvi de muitos brancos que seus filhos não entraram na universidade por causa das cotas. Que seus filhos tiraram notas boas, mas que as vagas destinadas ao sistema de cotas fizeram com que esse filho, que estudou a vida toda em escola particular, tivesse que refazer o vestibular no ano seguinte. Que era injusto que seu filho não conseguisse a vaga. Esse sentimento de injustiça que o branco sente acontece quando ele é impedido de fazer aquilo que sempre fez: estar em espaços de poder. É imprescindível que o branco se pergunte o que significa injustiça.

O desconforto causado pela Lei de Cotas na academia é a evidência do quanto a branquitude estabelece esse pacto. Desde professores incomodados com a presença de estudantes cotistas a pichações racistas pelas paredes universitárias.<sup>43</sup> Segundo Shucman (2014, p. 141), “O Brasil de hoje tem medo da possibilidade da inclusão do negro em posições e cargos de poder e não enxerga as cotas raciais como conquista dos movimentos negros, mas sim como um assistencialismo dos brancos”. A Lei de Cotas desestruturou conteúdos acadêmicos, o que era, e ainda é extremamente necessário. A reação negativa em relação às cotas segue a lógica do sistema, afinal, a instituição acadêmica é marcada pela branquitude heteronormativa neoliberal (BORGES, 2022, p. 345).

Segundo Silva Júnior (2014), a colonialidade do ser é aquela que causa maior sofrimento. Essa construção subjetiva que introjeta a rejeição de ser quem você é. E o espaço escolar reproduz as marcas do privilégio branco, por exemplo, quando crianças brancas são mais penteadas e acariciadas na cabeça do que crianças negras ou quando cabelos crespos são julgados como despenteados enquanto cabelos lisos mais elogiados. Barbara Carine,

<sup>42</sup> Lei 12.711/2012 – uma ação afirmativa para inserir jovens pretos, pardos e indígenas nos espaços acadêmicos. A lei garantiu que 50% das vagas das universidades públicas e institutos federais fossem reservadas para estudantes de escolas públicas e dentro desse recorte as vagas também são oferecidas a negros e indígenas.

<sup>43</sup> Em 2017 foi denunciado pelo Departamento de Estudantes da UNIRIO pichações racistas nas paredes do Centro de Letras e Artes da universidade: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/estudantes-da-unirio-denunciam-pichacoes-racistas-em-paredes-da-universidade.ghtml>

idealizadora da primeira escola Afro-Brasileira, narra como foi a formação da equipe e como essa reprodução do privilégio branco aparecia de diversas formas.

Lembro de ver profissionais negras que arrumavam mais o cantinho do soninho para crianças brancas e davam mais colo para elas. Não gosto nem de recordar: as pessoas vivam reproduzindo naquela microestrutura dos sistemas de opressão aos quais elas eram submetidas na macroestrutura; era um grande caos. (PINHEIRO, 2023, p. 77).

Na maior parte das escolas brasileiras é um grande caos. E é imprescindível que essas reflexões aliadas a várias ações estejam a cada dia mais presentes dentro dos espaços escolares, para que possamos interromper a continuidade desse sistema.

O combate ao racismo é desconstruir a branquitude, é fazer desmoronar o sistema de privilégios que mantém brancos em espaços de poder, é abalar a estrutura na qual a sociedade está organizada, é destituir o branco do posto de ser humano universal. E foi isso que o movimento negro fez e faz até a atualidade. A luta pela valorização da negritude, pela denúncia dessa história hegemônica, pela inserção do negro na sociedade em todos os espaços que são de direito, uma resistência que desde sempre disse não ao acordo que a branquitude decidiu fazer.

A partir dessa contextualização histórica na qual fica evidente a articulação de uma teoria com o objetivo de enriquecer e criar uma forma de manutenção do poder, cito Césaire (1950): “O que é grave é que a Europa, moralmente, espiritualmente é indefensável.” (1950, p. 14). Não tem como absolver a Europa e não a responsabilizar pela continuidade desse violento sistema colonialista.

Nessa perspectiva, torna-se relevante pensar no processo de construção racial em nosso país. É essa estrutura de formação econômico-social que dá origem à ideologia do racismo,<sup>44</sup> termo que Munanga (2004) defende, afirma, reflete e vai ao encontro de Quijano ao falar da crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas. Na seção seguinte, proponho refletir sobre a resistência negra durante o processo abolicionista e como a linguagem age construindo discursos que usurpam o protagonismo negro da história brasileira e sedimentam a supremacia racial.

---

<sup>44</sup> Munanga (2004) explicita neste conceito que a inferioridade intelectual, cultural e moral está intrinsecamente relacionada às características físicas e biológicas. Nas palavras dele “o racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça, no imaginário do racista, não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, na cabeça dele, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc.”

## 2.2 Pós-abolição e a perpetuação do pensamento colonialista ou *13 de maio ou 1º de abril?*”

*O dia em que o morro descer e não for carnaval  
ninguém vai ficar pra assistir o desfile final.  
Na entrada, rajada de fogos pra quem nunca viu  
vai ser de escopeta, metralha, granada e fuzil  
(é a guerra civil)  
Wilson das Neves*

Esse samba, escrito 108 anos após a assinatura da Lei Áurea (1888), lembra à sociedade que a possibilidade de uma guerra civil não está descartada. E afirma: “ninguém sabe a força desse pessoal”. Wilson das Neves (1996) se refere à população que vive nas favelas, que vive à margem, em sua maioria negros, que arrastam em suas histórias as consequências do período escravocrata brasileiro.

Esta força se fez presente em todo o período da escravização e nas décadas que antecederam a abolição da escravatura. Antes da “liberdade” ser legitimada, o processo já havia se iniciado. Apenas, menos de 5% da população escravizada ainda estavam em cativeiro (ALBUQUERQUE, 2011, p. 99). A maior parte havia conquistado sua liberdade por seus próprios meios ou pelas consequências de leis abolicionistas.<sup>45</sup>

O Brasil foi o último país a acabar com a escravização. A Lei Áurea foi assinada porque as tensões sociais estavam insustentáveis. A guerra civil que Wilson das Neves prevê, mais de 100 anos depois da abolição, já estava instaurada em 1888. E os brancos donos de tudo<sup>46</sup> sabiam disso.

Por isso, a lei que extinguiria a escravidão sem qualquer indenização já era aguardada quando o projeto foi apresentado à Câmara, no dia 8 de maio. Nas principais cidades do Império e mesmo em povoados mais recuados já se sabia que a ordem escravista estava com os dias contados. Em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Santos, cada vez mais agitadas pela rebeldia escrava, euforia abolicionista e movimentação policial, crescia a certeza de que a ordem social assentada no escravismo corria sério risco. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 92)

<sup>45</sup> Desde 1831, o tráfico de escravizados estava proibido por lei no Brasil, entretanto, a Lei só existiu no papel. Somente em 1850, com a assinatura da Lei Eusébio de Queiroz, devido à pressão inglesa por motivos econômicos, é que diminuiu em aproximadamente 50% a quantidade de negros trazidos ilegalmente para o Brasil. Muitos escravizados que vieram depois dessa lei, conquistaram sua liberdade devido à luta e resistência do movimento negro abolicionista que informava e criava as estratégias necessárias para salvar esses escravizados ilegais. Em 1871, com a Lei do Ventre Livre, é que se vislumbrou num futuro próximo a chegada da abolição. Por isso, quando a Lei Áurea foi assinada, a quantidade de negros livres era muito maior do que os que ainda eram escravizados. (GÉLEDES, 04/05/2010).

<sup>46</sup> Referência ao poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, que faz um relato poético sobre a história da escravização no Brasil e suas consequências.

De acordo com Albuquerque (2011), o império precisava tomar alguma posição. E era muito importante que fosse a favor da abolição porque precisava do apelo popular e porque, na realidade, não havia mais meios de frear o movimento abolicionista. A população negra estava nas ruas lutando pela liberdade oficial. Negar a abolição não era mais uma alternativa.

Quando a Lei Áurea foi assinada, diferente do que nos ensinaram, não foi um período harmonioso, mas sim de grandes tensões. Por um lado, os libertos enfrentaram os ex-senhores, enquanto, por outro, os ex-senhores, indignados com o fim da escravidão, mantinham os escravizados em cativeiro por meio da violência.

Durante esse período, o que se estabelecia entre os brancos, era a disputa de narrativas. Quem, entre os brancos, seria o herói dos libertos? A luta enfrentada pelos ex-escravizados foi usurpada pela elite branca. E nos livros de “história do Brasil” o que ficou foi a imagem da Princesa Isabel assinando a Lei Áurea. Segundo Lilia Schwarcz (2007, p. 25)<sup>47</sup>, “a abolição foi entendida e absorvida como dádiva, um belo presente que merecia troco e devolução”

Com esse entendimento, o de que a assinatura da Lei Áurea (1888) foi uma dádiva, se construiu a relação de que a monarquia salvou a população negra da escravização, quando, na verdade, estava dando seu último suspiro. Juntam-se a esse movimento de tutoria da população negra as intenções e as ações dos abolicionistas brancos que também queriam ficar com o mérito de inserir os libertos na nova ordem social.

É fundamental dizer que, além de enriquecer as custas da violência e do genocídio da população escravizada, a elite branca ficou com o título de heroína da nação e, estrategicamente, articulou um meio de acabar com o sistema escravocrata, mas não com a subalternidade negra. Está construído, neste momento, o que já expliquei no capítulo anterior sobre a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Volto a falar sobre a guerra civil anunciada por Wilson das Neves. Essa guerra existiu. Várias guerras civis existiram<sup>48</sup>. A história branca apenas não contou. Posso citar aqui bem superficialmente Palmares, que se fosse subestimado pelo branco, o Brasil se transformaria em muitos Palmares e os brancos donos de tudo não poderiam correr esse risco.

“A existência de Palmares despertava medo nos senhores de engenho da região e era um incômodo permanente para os governantes da época. As táticas de guerrilha usadas primeiro para se defender sob o comando de

<sup>47</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da Abolição brasileira. *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

<sup>48</sup> Cito apenas alguns exemplos de tantas formas de resistência negra ao longo do processo de escravização. Revolta dos Malês (1835), Quilombo de Malunguinho (1814 – 1835), Revolta das Carrancas (1833), Revolta de Manoel Congo (1938), Revolta da Balaiada (1838 – 1842) <https://www.geledes.org.br/abolicao-e-luta-escrava-por-liberdade/>

Ganga Zumba, depois como uma resistência ativa capaz de armar emboscadas as tropas e a atacar engenhos sob o comando de Zumbi, situaram Palmares no topo da lista das ameaças aos interesses da coroa portuguesa no Brasil. Não à toa foram empreendidas um total de 18 expedições militares ao longo do século XVII com intuito de eliminar Palmares. A maior delas em 1694, comandada pelo mercenário bandeirante Domingos Jorge Velho, foi composta por 6 mil homens fortemente armados com direito a artilharia e conseguiu, graças a uma emboscada, assassinar Zumbi dando início a um ciclo de dispersão do quilombo de Palmares que culminou em 1710. A experiência de Palmares não é contada nas escolas.” (MONTEZUMA, 2017)

A breve narrativa de Montezuma sobre a resistência de Palmares é apenas um exemplo do quanto a elite branca temia a força da população negra escravizada. E no período pós abolicionista não foi diferente. Se antes da abolição a guerra já existia, agora que a elite branca havia perdido a posse legal das vidas negras, a alternativa era continuar a oprimir, subalternizar, inferiorizar, mas não mais como no período escravocrata. Era preciso mudar o discurso. Era preciso criar uma manutenção do poder sem ser pela força explícita.

O discurso<sup>49</sup> utilizado pela elite branca é pautado na subalternidade negra e consequentemente na supremacia branca. As ações são legitimadas pela linguagem. É com base na linguagem que se constroem a inferioridade e a superioridade. E essa hierarquização é dada pela raça. Segundo Mello (2016), a relação inexorável entre linguagem e ação social é apontada de forma contundente por Judith Butler. De acordo com Butler, a deslegitimação de certas vidas é iniciada na linguagem, desenhando uma trajetória de violência simbólica e física naturalizada por discursos que desumanizam certos grupos (MELO, 2016, p. 1). Dessa forma, a sociedade brasileira foi fundamentando a hierarquização das raças, “pois a linguagem não só descreve, ela traz à existência aquilo sobre o que fala.” (MELO, 2016, p. 3).

É nesse sentido que o período pós-abolicionista perpetua o pensamento colonialista e, apesar de acabar com a escravização, mantém e reforça a hierarquização das raças. De acordo com Ana Flávia Magalhães Pinto<sup>50</sup>, “Para o bem e – por mais estranho que pareça – para o mal das pessoas negras, desde 13 de maio de 1888, passou-se a dizer aos quatro cantos que estava abolida a escravidão no Brasil” (PINTO, 2021).

---

<sup>49</sup> Discurso como ato de fala, quando a linguagem é um ato, uma relação inexorável entre linguagem e ação social (Melo, 2016).

<sup>50</sup> Portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/cidadania-e-gente-negra-no-brasil-uma-incompatibilidade-construida/>

### 2.3 Política de genocídio<sup>51</sup> da população liberta ou *Livre para morrer*.

Este foi o último país a abolir a escravatura e uma das particularidades da abolição no Brasil é que muitos negros que foram libertos não tinham como recomeçar uma vida nova, pois milhões não recebiam terras e nem meios para sobreviver. Assim, muitos acabavam se submetendo às condições péssimas de trabalho, análogas à escravidão, propostas por seus antigos senhores. (MELO; SILVA JÚNIOR; MARQUES, 2020, p. 298)

Como Melo, Silva Jr. e Marques (2020) afirmam, a população negra foi deliberadamente abandonada pelo Estado no período pós-abolicionista. Este descaso do Estado explica “o mal causado pelo 13 de maio” na citação que termina a seção anterior. Reforço essa afirmação com um trecho da toada da *Nação do Maracatu Porto Rico*, que denuncia o treze de maio como mais uma falácia da história brasileira. A liberdade da população negra não aconteceu com a assinatura da Lei Áurea. “Viva treze de maio, / “Negro livre no Brasil”. / Mas ao bem da verdade, / Foi um primeiro de abril” (Toada da *Nação do Maracatu Porto Rico*, 2008).

No final do século XIX éramos 17 milhões de brasileiros. Mais da metade eram escravizados e seus descendentes. A elite já não tinha legalmente a posse desses habitantes, entretanto, a inferioridade racial era uma verdade estabelecida. Para manter esse controle social foi preciso fazer uso de outra estratégia: a ciência das raças, a Eugenia. O termo foi criado por Francis Galton, na década de 1880, e significa “boa linhagem”. Pautado na teoria da seleção natural de Darwin, ele promoveu o pensamento de que indivíduos de uma mesma espécie humana se adaptam melhor ao ambiente do que outros, portanto, sobrevivem por mais tempo e deixam mais filhos. Os miseráveis faziam parte do grupo humano que não resistiria. Bastava que os ricos deixassem mais descendentes que os pobres. Segundo Alê Santos<sup>52</sup> (2019), a intenção de Galton não era exatamente criar uma “raça superior”, mas uma “sociedade perfeita” e, para tanto, essa “sociedade perfeita” passou a ser sinônimo de uma sociedade menos semita, menos cigana, menos negra. Essa eugenia criada na Europa se adaptou à realidade brasileira.

O Brasil do pós-abolição tinha uma enorme população negra e pobre, o que o tornava um laboratório para os intelectuais eugenistas. A ideia era de fato que essa população desaparecesse. Esse processo já acontecia com aqueles que sobreviviam aos horrores da

<sup>51</sup> Referência ao livro *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, de Abdias do Nascimento (2016).

<sup>52</sup> Racismo disfarçado de ciência: como foi a eugenia no Brasil, *Superintessante*, 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/racismo-disfarcado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/> Acesso: 25 set. 2023

escravidão e que não tinham mais corpo para produzir, eram descartados qual lixo humano indesejável (NASCIMENTO, [2016] 1977, p. 79). Nas palavras de Abdias do Nascimento ([2016] 1977, p. 79): “Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo”. E continua:

As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio ou meio de subsistência. Em 1888 se repetiria o mesmo ato “liberador” que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livres”. (NASCIMENTO, [2016] 1977, p. 79)

Mesmo criando e realizando essa política de genocídio, a elite brasileira não conseguiu extinguir a população negra. A teoria da eugenia, a partir do extermínio, fracassou. Era preciso seguir firme no propósito de tornar o Brasil um país de brancos. É assim que as políticas da mestiçagem e do branqueamento ganham voz entre os intelectuais e artistas brancos brasileiros. Essa discussão será abordada na próxima seção.

#### 2.4 Política de mestiçagem e branqueamento ou *O obsessivo desejo pela brancura*

A população negra era de fato vista e declarada como um problema para o projeto de nação. Depois de quatro séculos de sequestro, escravização e exploração da população africana, no final do século XIX, o Brasil era habitado por mais de 4 milhões de negros. A miscigenação existia no Brasil, até porque os portugueses, durante o sistema colonial, tinham como prática estuprar e prostituir mulheres negras escravizadas.

A norma consistia na exploração da africana pelo senhor escravocrata, e este fato ilustra um dos aspectos mais repugnantes do lascivo, indolente e ganancioso caráter da classe dirigente portuguesa. O costume de manter prostitutas negro-africanas como meio de renda, comum entre os escravocratas, revela que além de licenciosos, alguns se tornavam também proxenetas.” (NASCIMENTO, [2016]1977,p. 73)

Esse horror praticado pelos portugueses gerou crianças mestiças. Entretanto, a miscigenação era algo negativo já que, segundo a teoria das raças, essa mistura enfraqueceria a raça branca. A fim de transformar esse olhar negativo sobre a miscigenação, políticos e intelectuais constroem a teoria do embranquecimento, na qual afirmam que a raça branca pode salvar o mundo da raça negra a partir da miscigenação.

Essa busca pela brancura era baseada na ideia de que o sangue branco era superior a qualquer outro, portanto, durante a mistura, progressivamente, todos se tornariam brancos. O médico e diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda, representou o Brasil no Congresso Universal das Raças, em Paris (1911), defendendo a ideia do embranquecimento. Ele acreditava que em 100 anos os mestiços desapareceriam do Brasil. Com essa teoria, o Brasil é transformado num “espetáculo das raças” (SCHWARCZ, 1994).

A miscigenação era a possibilidade do clareamento e conseqüentemente mais uma tentativa de extinção da população negra. Esse projeto foi encarado com grande apoio e alívio das classes dominantes. Nas palavras de José Veríssimo citado por Nascimento ([2016] 1977):

Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começa a ocorrer. (NASCIMENTO, [2016]1977, p. 84)

Ou seja, o genocídio da população negra era um fato declarado pela elite branca brasileira. Esse discurso era forjado de forma que brancos e negros desejassem a brancura e assim construíssem essa nação em busca da redenção, do livramento da mancha negra<sup>53</sup>.

Fato inquestionável é que as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da “mancha negra” na população brasileira. Um decreto de 28 de junho de 1890 concede que “É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos”. Em várias oportunidades no período de 1921 e 1923, a Câmara dos Deputados considerou e discutiu leis nas quais se proibia qualquer entrada no Brasil “de indivíduos humanos das raças de cor preta.” (NASCIMENTO, [2016]1977, p. 86-87)

O conceito da ideologia do branqueamento citado no texto acima dialoga com a subjetividade que Neusa Santos Souza também aponta na construção do negro brasileiro, quando ambos falam sobre a naturalização do conceito e a interiorização do imaginário social. Ressalto, na citação, o uso institucional de uma política de embranquecimento, seja por meio da concessão da entrada de negros no Brasil ou pela abertura à imigração branca europeia.

---

<sup>53</sup> Termo utilizado por Abdias do Nascimento em *O Genocídio do negro brasileiro* ([2016]1977).

A valorização da mestiçagem com o intuito de embranquecer a população negra provoca outro genocídio. Um genocídio que vai além da morte física. Ser negro é negar a si próprio. É usurpado o direito de ser quem você é através da perversidade do embranquecer. É articulado um extermínio sociocultural. Um espistemicídio. Nas palavras de Abdias do Nascimento, essa articulação é para além do poder do Estado.

Além dos órgãos de poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a política – as classes dominantes brancas têm a sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. (NASCIMENTO, [2016] 1977, p. 112)

Comprovando a citação de Nascimento, relembro a pintura *A redenção de Cam*, de 1895, que citei na conceituação de raça. Essa pintura é a explicação em imagem do que é o conceito de embranquecimento e o que a elite branca desejava para o país. Um desejo que carrega a violência e a exploração sexual dos homens brancos europeus, que invadiram este território, sobre as mulheres negras sequestradas e escravizadas neste país. Essa agressão não ocorreu apenas na escravidão. A colonização acabou, mas o pensamento colonialista não. A ameaça da “mancha negra” precisava de uma solução e um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante. (NASCIMENTO, [2016]1977, p. 83). Esse poder do branco sobre os corpos negros mudou de nomenclatura, mas as relações foram articuladamente mantidas. Tanto que as mulheres negras ainda são as mais afetadas pela violência sexual no Brasil<sup>54</sup>.

É evidente que essa política não extinguiu a população negra. Essa ideia de que as raças passariam por um processo acelerado de cruzamento e seriam depuradas mediante uma seleção natural (ou talvez milagrosa), levando a supor que o Brasil seria algum dia branco (BENTO, 2003) jamais aconteceu. Entretanto, as dores, crueldades, perversidades desse pensamento se enraizaram em negros e brancos: “O sujeito negro, possuído pelo ideal de embranquecimento, é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua prole” (SOUZA, 1983, p. 32). O desejo de ser branco, a necessidade de sobrevivência, a não possibilidade de escolha, fazem o negro negar-se a si mesmo produzindo o auto-ódio.

---

<sup>54</sup> Folha de São Paulo 20 de junho de 2023: Mulheres Negras têm maior risco de sofrer violência física e sexual no Brasil – conclusão é de estudo que analisou dados de ingresso no SUS entre 2015 e 2022.

Não extinguiram os negros pela violência, abandono e miséria, não tornaram essa nação branca com a mestiçagem através da falácia da teoria do embranquecimento, o que fariam agora? O Brasil continuava negro. Internacionalmente, o Brasil precisava se justificar e afirmar que a boa convivência com a diversidade racial era possível. Então, mais uma narrativa é produzida, mais uma vez a linguagem em ação difunde o discurso de que somos uma única nação. Já que não se pode eliminá-los, junte-se a eles. Desde que “eles” continuem no mesmo lugar.

2.5 O mito da democracia racial ou *Já que não pode eliminá-los, junte-se a eles. Mas cada um no seu quadrado.*

O conceito de democracia racial surge da necessidade que a elite branca brasileira tinha de continuar a resolver o quantitativo de população negra no país. O Brasil falhou na política higienista. Diferente da Argentina e do Uruguai, não conseguiu eliminar a população negra. A teoria do embranquecimento foi comprovadamente derrotada. Fazer da miscigenação brasileira uma construção positiva era o que restava para conseguir o apoio internacional.

Esse conceito, antes de receber esse nome, já fazia parte do imaginário brasileiro, estadunidense e europeu no período pós-abolicionista. Diversos viajantes negros norte-americanos, que passaram pelo Brasil nas primeiras décadas do século XX, apontaram para o caráter relativamente positivo das relações raciais no país (CALDAS; SILVA, 2020, p. 34, *apud* ANDREWS, 2017).

Ao estranharem a quantidade de miscigenação, entenderam essa realidade como sendo algo positivo de uma possível integração racial que divergia da América do Norte. À época, o termo cunhado era o de “paraíso racial” e, junto a esse conceito, estava a possibilidade de ascensão social por parte dos negros, a crença de que o sistema escravocrata brasileiro havia sido mais ameno e quase nenhum preconceito contra o negro (CALDAS; SILVA, 2020, p. 34, *apud* GUIMARÃES, 2009).

Arthur Ramos, médico alagoano, cientista com reconhecimento internacional, foi um grande articulador desse pensamento que constitui a formação do povo brasileiro. Ramos era contra a ciência das raças, mas entendia que culturalmente a população africana era inferior e que socializando com a cultura branca, a população brasileira poderia se tornar um exemplo de nação. A mistura do primitivo, do intuitivo, do mais próximo à natureza com a racionalidade e a civilidade branca seria o futuro. Nas palavras de Ramos:

Estudando, neste ensaio, “as representações coletivas” das classes atrasadas da população brasileira, no sector religioso, 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 de cultura. É uma consequência do pensamento mágico e pré-lógico, independente da questão antropológico-racial, porque podem surgir com outras condições e em qualquer grupo étnico nas aglomerações atrasadas em cultura, classes pobres das sociedades, crianças, nos sonhos, na arte, com determinadas condições de regressão psíquicas. Esses conceitos de “primitivo”, de “arcaico”, são puramente psicológicos e nada tem a ver 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 evolução "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. 31)

Ramos (1940) afirma que há uma inferioridade entre a população negra e a população branca, mas que esta inferioridade não se dá pela formação da raça biológica e sim por uma formação psicológica e cultural e que essa inferioridade pode ser “corrigida”. Ou seja, mesmo sendo um ferrenho defensor da igualdade racial, suas argumentações acordavam com o modelo colonialista de poder, no qual os brancos são tutores dos negros, controlando suas vidas e organizando suas atividades.

Como afirmou Schwarcz (1995, p. 56-57), “a partir desse momento, o ‘mestiço vira nacional’, paralelamente a um processo crescente de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados em meio a esse contexto”. Essa afirmação explica a valorização da mulata (símbolo da mestiçagem) como propaganda do Brasil multirracial. Esse clareamento cultural dito por Schwarcz se manifesta tanto em casos como o de Carmem Miranda<sup>55</sup> quanto no de Chiquinha Gonzaga,<sup>56</sup> embora sejam diferentes, ambos exemplificam a imposição e a sobreposição da cultura branca.

O embranquecimento cultural<sup>57</sup> não se manifestou apenas na apropriação da cultura por meio de ídolos brancos que incorporaram elementos da cultura negra em suas trajetórias,

---

<sup>55</sup> Ícone nacional que surge na década de 1930 e se estende até os anos 1950. A “mistura perfeita”: de origem portuguesa com todo “atributo latino”(leia-se atributo negro). Carmem Miranda vendeu o gingado, a irreverência, a sensualidade, a musicalidade negra, mas com a tutela de ser branca e principalmente europeia. Sua imagem pode ser lida como a representação da democracia racial brasileira: “Vejam como nós estamos juntos e misturados”.

<sup>56</sup> Musicista brasileira, filha de mãe negra ex-escravizada e pai branco aristocrata, Chiquinha foi pioneira por incorporar elementos populares à música clássica, criadora da primeira marcha carnavalesca. Foi a primeira mulher negra a reger uma orquestra no Brasil e lutou durante anos por leis que regulamentam os direitos autorais de artistas. Chiquinha Gonzaga foi retratada como mulher branca, interpretada pela atriz Regina Duarte em uma minissérie produzida e exibida pela Rede Globo, no ano de 1999.

<sup>57</sup> Importante ressaltar que o embranquecimento cultural não se trata do embranquecimento racial explicado na seção anterior. O embranquecimento, através da miscigenação, que prometia o clareamento da pele em 100 anos,

mas também na representação de personalidades negras com características mais eurocêntricas. Chiquinha Gonzaga é exemplo desta estratégia. As duas estratégias corroboraram com a ideia de democracia racial. Pois valorizavam a cultura negra com o aval da pele branca.

Outro intelectual branco responsável pela propagação do ideário da democracia racial é Gilberto Freyre. Através de sua literatura (mais uma vez a arte a serviço da construção da supremacia racial), ele idealizou as relações do período colonial brasileiro como harmoniosas. Em *Casa-Grande e Senzala* (1933), um livro amplamente difundido, assim como as ideias do autor a respeito do tema, é narrado o romance de uma escravizada com um senhor de engenho. Ao romantizar a miscigenação, se propaga, assim, a ideia de que vivemos em um país integrado, multicultural e diverso. Para Freyre, a democracia racial foi algo oferecido pelos portugueses através do projeto colonial e a miscigenação foi a grande saída para democracia.

Em uma conferência feita nos EUA, em 1937, Freyre defendeu que no Brasil existia uma “democracia social” que era resultante da miscigenação operada pelos portugueses em suas colônias e que era um legado desse povo à humanidade, pois, ao contrário da democracia política inglesa, a democracia social brasileira seria mais humana, igualitária e justa. (SILVA; CALDAS, 2021, p. 92)

É evidente que essa narrativa de excessiva valorização da colonização e da cultura portuguesa por Gilberto Freyre era mais uma narrativa construída para perpetuar as relações de poder no Brasil. Como sempre aconteceu ao longo da história. Assim como no período pós-abolicionista, no qual a construção social predominante era a de que os libertos deveriam agradecer à coroa ou aos abolicionistas brancos, como se estivessem em dívida,<sup>58</sup> como se precisassem desses tutores para resistir e existir. Isso fundamentou o sentimento de paternalismo branco, reforçando nas relações de trabalho a benevolência<sup>59</sup> branca. O branco não escraviza mais, agora ele ajuda a população negra dando casa e comida em troca de trabalho. Não há mudança na relação. Há apenas mudança no discurso. Está aí a consolidação da hierarquia racial.

---

se trata de uma teoria biológica. O embranquecimento cultural esteve presente também nesse período, mas ganhou força maior no período da construção da democracia racial.

<sup>58</sup> A assinatura da Lei Áurea como dádiva citada na seção 1.1 por Lilia Schwarcz.

<sup>59</sup> Referência ao “Mito do senhor benevolente”, capítulo do livro de Abdias do Nascimento, *O Genocídio do negro brasileiro*, no qual o autor desmente todas as narrativas construídas pelos portugueses de que no Brasil o sistema escravocrata foi mais ameno que no resto do mundo.

Quando uma patroa branca ajuda sua empregada negra, seja comprando presentes para seus filhos, doando roupas, seja colaborando financeiramente na compra de materiais para a construção da sua casa, ou repartindo os restos da ceia de Natal,<sup>60</sup> a patroa se considera um ser humano benevolente e caridoso e a empregada negra<sup>61</sup> se sente grata e subserviente. O que Ronaldo Sales Jr. vai nomear de cordialidade racial.

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”. Essa proximidade social quase nunca transpõe o limite do como se ou do quase. (SALLES Jr, 2006, p. 230)

A Dona Benta é muito feliz com a presença de Tia Anastácia desde que esta última nunca queira ser “Dona Anastácia”. Aliás, a história do trabalho doméstico surge no período pós- abolicionista. Foi uma das formas que o branco construiu para silenciar a “rebeldia negra”, dando a essa população casa e comida em troca de trabalho não remunerado. A ausência de políticas públicas de inserção dos libertos no novo sistema econômico fortaleceu a subjetividade de que os negros precisavam dos brancos para existir.

A democracia racial é pautada nesta relação de poder. E ela surge com esse nome entre os anos de 1940 e 1950. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), a democracia era um sistema almejado e valorizado mundialmente. Por sua vez, o racismo perdia força, já que a

<sup>60</sup> Referência ao conto “Maria”, de Conceição Evaristo, no qual a autora narra o trágico retorno de uma empregada doméstica negra à casa, após um domingo de trabalho. “Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?”

<sup>61</sup> É preciso incluir aqui uma voz silenciada pela branquitude, mas não por isso passiva e inativa. O fato da branquitude calar, se apropriar e se intitular a protagonista da história do Brasil, não calou Laudelina de Campos Mello (1904 – 1991), mulher negra, pioneira na luta das trabalhadoras domésticas. Laudelina foi uma figura central da história do país, dedicou sua vida ao ativismo negro, era feminista e sindical. Nascida em 1904 em Poços de Caldas (MG), começou a atuar como trabalhadora doméstica aos sete anos de idade. Na década de 1930, tornou-se militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e da Frente Negra Brasileira (FNB). Em 1936, fundou a primeira associação de trabalhadoras domésticas do Brasil, na cidade de Santos. Até seu falecimento, em 1991, continuou atuando de forma pioneira pela defesa da categoria. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/> Acesso em: 05out.2022

ciência não mais o legitimava, fato que abriu espaço para novos modelos de vida social, como o culturalismo nos EUA. Esses fatores foram fundamentais para a construção da ideia de democracia racial no Brasil.

Entretanto, esse novo paradigma trouxe uma vantagem para os movimentos negros, já que a partir dele os supostos atrasos da população negra deixavam de ser compreendidos por essencialismos biológicos e se tornavam resultados de um processo de socialização que poderiam ser alterados (SILVA; CALDAS, 2021).

Nessa perspectiva, os intelectuais negros que faziam parte do Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>62</sup> farão oposição a essa narrativa que subalterniza a população negra, supervaloriza os portugueses e romantiza a história da escravização no Brasil. Guerreiro Ramos e os movimentos negros vão ressignificar o conceito de democracia racial, trazendo o ideário de um projeto político a ser realizado por uma elite negra capaz de superar a incapacidade das elites brancas em integrar as massas negras (RAMOS,1950), jamais como algo dado pelos portugueses.

A partir do conceito de democracia racial, o TEN construiu toda 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. (SILVA; CALDAS,2021, p. 93)

Fica assim evidente que a ideia de democracia racial defendida pelo movimento negro era um projeto a ser construído e que serviria de embasamento para continuar a luta antirracista. E que a ideia de democracia racial difundida pela elite branca brasileira, principalmente pela obra e pensamento de Gilberto Freyre, foi uma estratégia para negar a violenta história e a estrutura racista do país. Freyre, em sua interpretação, não estava preocupado com a ponderação de que qualquer forma de dominação e violência é perversa (GOMES, 2017).

Dessa forma, se transformou essa violência em “produto a ser vendido” para o exterior. O Brasil era a terra da diversidade e da harmonia, onde havia integração racial, sem preconceitos. Aqui, jamais seria os EUA ou a África do Sul. Esse era mais um discurso construído para o apagamento da população negra neste país.

---

<sup>62</sup> O Teatro Experimental do Negro foi criado e coordenado pelo militante e intelectual negro Abdias do Nascimento, em 1944, na cidade do Rio de Janeiro. Na seção sobre Negritude voltarei a falar sobre o TEN.

Por mais que a elite branca forçasse o silêncio, a população negra organizada sempre promoveu resistência. Esta denúncia é de 02 de julho de 1975, no Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das Mulheres Brasileiras, realizado na Associação Brasileira da Imprensa no Rio de Janeiro. Depoimento que reafirma a real história da mestiçagem brasileira.

As mulheres negras brasileiras receberam uma herança cruel: ser o objeto de prazer dos colonizadores. O fruto deste covarde cruzamento de sangue é o que agora é aclamado e proclamado como o “único produto nacional que merece ser exportado: a mulata brasileira”. Mas se a qualidade do “produto” é dita ser alta, o tratamento que ela recebe é extremamente degradante, sujo e desrespeitoso. (NASCIMENTO, [2016]1977 p. 74)

O Mito da democracia racial foi articuladamente divulgado e afirmado como um exemplo a ser seguido pelas demais nações, e hoje, por mais que seja combatido, ainda faz parte do imaginário brasileiro. Como se estivesse espalhado como uma erva daninha. A sociedade tem consciência do racismo brasileiro, mas continua sem assumir o ato racista. Como Munanga (2022) afirma, é uma voz que ecoa, uma voz muito forte que grita.

Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito da democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. (MUNANGA, 2022, p. 1)

Esse conceito foi o que construiu um tipo de racismo bem específico que existe aqui. Um racismo sem racistas. Um racismo que está na cabeça do outro. Um racismo sem querer. Um racismo de brincadeira. Um racismo que ninguém sabe de onde vem. Por fim, um racismo evidente para quem sofre e “invisível” para quem pratica. Um racismo evidente nas estatísticas ao comprovar que “é a população negra a que mais morre no Brasil de hoje” (RIBEIRO; DUDU, 2022, p. 6).

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

Continuando o pensamento de Nilma Lino Gomes (2017), esse sistema é tão perverso que quanto mais ele nega a discriminação racial, mais ele reforça estereótipos, preconceitos e discriminações sobre a população negra, pois se existe uma equiparação racial no Brasil, ou seja, negros e brancos possuem as mesmas oportunidades desde a formação desta nação, as desigualdades sociais que existem se devem à incapacidade de determinados grupos ascenderem, no caso, negros e indígenas. E para reforçar essa lógica, são apontados alguns negros que obtiveram “sucesso”, como exemplo de democracia. É comum ouvirmos que se no Brasil existisse racismo alguns negros nunca teriam ascendido socialmente (GOMES, 2017).

Por isso, a meritocracia é uma prática a ser combatida, porque ela corrobora com a ideia de que quem se esforça consegue ascender, como se vivêssemos em um país onde as oportunidades fossem iguais. Conceição Evaristo enfatiza sua preocupação em fazerem de sua trajetória um exemplo desse discurso meritocrático<sup>63</sup>.

Minha preocupação é que eu como mulher negra, escritora, que vem da periferia, das classes populares, sou o exemplo de um discurso muito perigoso: a meritocracia. Tentam desconstruir a necessidade e justiça das ações afirmativas, que estariam favorecendo certas pessoas. Mas na verdade é uma dívida que a nação tem tanto com os africanos escravizados, quanto às nações indígenas. Esse discurso da meritocracia diz que se você estudar ou se esforçar consegue. Tenho muito medo disso, porque conheci pessoas que fizeram isso e não conseguiram. Por que determinados sujeitos têm que estudar e se matar tanto, se outros já nascem com tudo garantido? (EVARISTO, 2019)

O sonho da democracia racial só será possível com a destruição do pensamento de que a raça branca é superior. Sem implodir o sistema da branquitude,<sup>64</sup> não há possibilidade de igualdade racial. Um mundo que, para nascer, deveria destruir a ideologia do branqueamento, a crença implícita dos intelectuais e dos grupos sociais de que tudo associado ao “branco” era superior (RAMOS, 1954).

Concluo esta seção com a citação de Nascimento ([2016]1977), que repeliu com toda a sua contundência o conceito de democracia racial.

[...]a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único

<sup>63</sup> <https://www.geledes.org.br/nao-colem-em-mim-esse-discurso-da-meritocracia-diz-conceicao-evaristo/>

Em outras mídias também podemos encontrar depoimentos da escritora falando sobre o perigo da meritocracia, como em: <https://youtu.be/-JQ5ICqXTP8>

<sup>64</sup> Termo que será abordado na próxima seção.

“privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. (NASCIMENTO, [2016]1977, p. 111)

Mas o que aconteceu foi que os brancos esqueceram que um acordo se faz com mais de uma parte. A população negra nunca concordou, não se calou e resistiu. A Negritude é uma resposta, uma reação, como veremos na última seção deste capítulo.

## 2.6 Negritude ou *Vocês querem nos matar, mas nós não vamos morrer*

Negritude foi uma estratégia de resistência para combater a supremacia racial branca e negar a democracia racial. É consequência e resultado direto do racismo. Um mecanismo de defesa contra a violência criada, provocada, articulada, propagada e perpetuada pela invenção da hierarquia de raças. É o que diz Munanga (2009, p. 15): “Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado”.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi um dos maiores movimentos de resistência negra no Brasil. Criado por Abdias do Nascimento<sup>65</sup> em 1944 no Rio de Janeiro, o TEN reuniu pessoas que não tinham relação com as Artes Cênicas. A primeira turma chegou a juntar 600 alunos/as, a maior parte de classe baixa e sem escolaridade. Dessa forma, o grupo foi muito além de uma formação teatral. Paralelamente às montagens e aos ensaios, os integrantes eram alfabetizados e tinham aulas de cultura geral. Abdias enxergou aquele espaço como uma oportunidade de fazer a população afro-brasileira assumir a discriminação que sofria e valorizar a identidade negra colocando a cultura afro-brasileira, e consequentemente o negro, como protagonista da cena.

O TEN também atuou nas frentes sociais. Criou a Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional de Mulheres Negras. Essas mulheres, sempre inferiorizadas e silenciadas pelo mecanismo da branquitude, começaram a questionar as condições de trabalho. O TEN, junto a outros movimentos negros, também foi fundamental na conquista de direitos dos negros. Em 1950, o TEN realiza o 1º Congresso do Negro Brasileiro, o evento reunia teses, indicações, depoimentos e contribuições acerca do negro brasileiro. A

---

<sup>65</sup> Em 1941, Abdias assiste no teatro Municipal de Lima, Peru, o espetáculo de Eugene O’Neill, “O Imperador Jones”, onde o protagonista do espetáculo é um personagem negro que naquela montagem havia sido interpretado por um ator branco pintado de preto. Estupefato com essa imagem, indignado já anteriormente sempre com o racismo no Brasil, Abdias tem aí a idéia de fundar um teatro apenas para negros no Brasil. Aliado a vários outros intelectuais negros leva a idéia em frente e em 1944 cria o Teatro Experimental do Negro. No link uma biografia resumida de Abdias do Nascimento. <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>

ideia era ir além do debate acadêmico, mas principalmente permitir a presença ativa do negro como um agente produtor de conhecimento e também participante ativo ao lado de especialistas brancos (OLIVEIRA; MAYBEL, 2018). A proposta dessa luta pelo espaço da negritude na sociedade brasileira tinha um viés integracionista. A luta era pela legalidade da presença cultural, social e política do negro no país. Uma real integração da população negra em todos os espaços sociais. Nas palavras de Guerreiro Ramos: “O negro é povo no Brasil”. (SILVA; CALDAS, 2021, p. 100). Ramos propõe contar a história brasileira através da narrativa negra, para que fosse desmascarada a definição histórica imposta pela elite brasileira de que a abolição havia resolvido os problemas do negro no Brasil. Uma elite que criou a democracia racial para esconder seus privilégios e manter o *status quo* (SILVA; CALDAS, 2021, p. 100).

Segundo Munanga (2019), lutar contra o racismo a partir da negritude é uma estratégia de sobrevivência extremamente eficaz, porque a busca pela identidade, que lhe foi negada através do embranquecimento, entre outras medidas de epistemicídio, funciona como uma terapia onde o negro pode se libertar do seu complexo de inferioridade e se colocar em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é fundamental para uma luta coletiva. “A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2019, p. 20).

Dessa forma, conhecer a própria história, negar o discurso hegemônico, buscar suas referências ancestrais, denunciar as atrocidades históricas passadas e presentes, foi o que o movimento negro realizou e realiza na sociedade brasileira. Gomes (2017), ao escrever “O Movimento Negro Educador”, comprova a fundamental presença e resistência do movimento negro na formação da luta pela identidade negra, consciência da estrutura racista brasileira e conquistas políticas efetivas no combate ao racismo. “O movimento negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil” (GOMES, 2017, p. 21).

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana.” (GOMES, 2019, p. 9)

Dessa forma, uma educação antirracista precisa de ações concretas de valorização da negritude e dos povos originários, para que crianças e adolescentes cresçam conhecendo e reconhecendo a história que foi silenciada ao longo do tempo. É urgente que personalidades negras e indígenas estejam contando a história do Brasil. Desconstruindo o modelo colonialista de uma história única<sup>66</sup> pautada na supremacia racial branca.

A busca pela representatividade negra no Brasil surge com os movimentos negros, com o objetivo de romper com a visão colonizadora construída historicamente e com os estereótipos que marginalizam, invisibilizam e segregam os negros em função da sua cor, de forma que possam se enxergar em todos os lugares e ocupar espaços prestigiados socialmente. Assim, em um país onde o racismo estrutural se perpetua, se fortalece e se infiltra nas instituições sociais, é urgente que os negros estejam representados no espaço público e social. (LOUREIRO, SILVA JR., 2023, p. 60)

Uma das formas de valorização da negritude se realiza através da representatividade negra. Em acordo com o texto citado, a história do Brasil é pautada na supremacia branca, portanto a representatividade negra positiva funciona como um espelho para quem é negro, possibilitando se enxergar em todos os espaços sociais. E a escola<sup>67</sup> sendo um dos primeiros espaços sociais da criança tem um papel fundamental nessa luta.

Defendemos o argumento de que as histórias de vida e conquistas de negros e negras podem contribuir para que os/as estudantes possam identificar e reconhecer, apesar das dificuldades e lutas enfrentadas, história de negros e negras vencedores em diferentes setores. Acreditar que é possível e se enxergar em cargos e funções não subalternizadas possibilita aos/às alunos/as vislumbrar novos caminhos e, principalmente, fazer com que o aprendizado na escola seja ressignificado e valorizado. (LOUREIRO, SILVA JR., 2023, p. 58)

É nesta perspectiva que a presente pesquisa acredita e utiliza o teatro como ferramenta para contribuir com a construção de uma educação antirracista como será apresentado no terceiro capítulo.

---

<sup>66</sup>Referência ao livro de Chimamanda Ngozi *O Perigo de uma história única*.

<sup>67</sup>E em espaços de maioria branca, como é o caso da maior parte das escolas particulares, funciona para que estas crianças compreendam o mundo de forma plural e se desconstruam como padrão de uma sociedade. Se sensibilizem e possam enxergar a diversidade do mundo sem hierarquizar culturas. Para essa conscientização é urgente que a representatividade negra esteja em todos os espaços.

### 3. CAPÍTULO 3: O TEATRO COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Este capítulo reflete em que medida as aulas de teatro podem contribuir com o ambiente escolar ao dialogar com os valores fundamentais da educação que estão na Lei de Diretrizes e Bases<sup>68</sup> no que diz respeito à formação humana, valorizando o bem social através de seu caráter transgressor, disciplinador e coletivo, e, sobretudo, com o compromisso de promover uma educação antirracista. Para tal, uso como referência o Teatro Experimental do Negro refletindo sobre a força do teatro dentro deste movimento e sua ação transgressora no envolvimento com a luta antirracista. Apresento a trajetória da disciplina de Artes na educação e uma breve reflexão sobre a recente história da inclusão da disciplina de Artes Cênicas no currículo escolar e como este currículo foi construído no município do Rio de Janeiro. Discorro sobre o quanto esta disciplina se constituiu no fazer prático, na experiência, na conquista por seu espaço, na troca de saberes múltiplos e se mantém até os dias de hoje. Exponho sobre a conquista do movimento negro na luta por políticas afirmativas através das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que completaram 20 e 15 anos respectivamente em 2023. Apresento a Base Nacional Comum Curricular, o que ela orienta para o ensino do teatro e até que ponto este documento enfraquece a autonomia das escolas e a luta política pelo respeito a diversidade. Reflito, também, em que medida o currículo da SME/RJ busca dialogar com a BNCC e com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Por fim, descrevo um breve olhar sobre o currículo do 5º ano do Ensino Fundamental 1.

#### 3.1 Teatro e liberdade: é preciso voltar ao passado

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

Dani Ornellas

(que escreveu esse depoimento para o projeto  
*Quantas Alafíás passaram por aqui...*)

---

<sup>68</sup>Art. 27º I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

O contundente depoimento de Dani Ornellas<sup>69</sup> me faz refletir sobre a importância da arte no cotidiano escolar e o quanto o fazer teatral é potente para um processo de fortalecimento da autoestima, do autoconhecimento, da percepção do outro, do pensamento coletivo, do olhar crítico e da afirmação de ser quem você é. “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” (SOARES, 2016). Quando aulas de teatro têm como material de trabalho<sup>70</sup> o corpo, a voz, as percepções, o pensamento, a sensibilidade, as emoções de seu/sua educando/a, ele se torna uma ferramenta educativa nessa busca do “ser quem a gente é”, pois necessita que esse discente se perceba, se enxergue, se valorize, se encoraje, se exponha e o mais fundamental, que se afirme e confie em si mesmo. E quem sabe ao longo desse processo consiga encontrar instrumentos emocionais que o permita, como diz Elza Soares, ser um adulto/a “criado/a para a liberdade”.

O estudo das Artes Cênicas desenvolve no ser humano uma percepção interior que é transportada ao mundo exterior através das diversas formas de comunicação. Assim, você percebe o seu espaço e o do outro, bem como uma série de sentimentos e sensações: individualidade, coragem, medo, desinibição, alegria, generosidade. A prática teatral estimula a imaginação e provoca a expressividade corporal em suas infinitas possibilidades podendo alcançar um estado de disponibilidade essencial ao teatro e à vida. Fazer teatro liberta, transforma, disponibiliza o corpo e a mente, estimula o prazer do pensamento através da sensibilidade.

As aulas de teatro contribuem com o ambiente escolar ao dialogar com os valores fundamentais da educação que estão na Lei de Diretrizes e Bases<sup>71</sup> no que diz respeito à formação humana, pois durante o processo o/a educando/a vivencia questões, como o respeito a regras, a resolução de problemas, à capacidade de imaginar, criar e recriar, experimentando enxergar o mundo por pontos de vista diferentes, o que colabora com o conceito de empatia tão primordial para o bem social. Compreendendo que para ele ser, o outro precisa existir. E para ver o outro é preciso também se ver. “O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo!” (BOAL, 2002, p. XX). Se o docente consegue transpor para o

---

<sup>69</sup> Dani Ornellas é atriz, diretora e produtora. Nascida em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Tem 27 anos de carreira construídos em trabalhos sólidos para cinema, teatro e televisão.

<sup>70</sup> Costumo iniciar minhas aulas explicando aos meus discentes que eu não preciso de caderno, de tinta, de lápis de cor, de instrumentos musicais, que eu até posso utilizar esses materiais em algum momento, mas que o material que eu preciso mesmo, todos os dias, são eles. O corpo, a voz, a disponibilidade, a coragem, os sentimentos, os pensamentos, a criatividade. Uso a metáfora de que eles são as palavras, as tintas, as telas, os sons. É a partir deles que tudo acontece.

<sup>71</sup> Art. 27º I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

espaço escolar esses fundamentos da Arte Teatral, ele pode fazer da sua sala de aula um lugar de liberdade coletiva.

O teatro é a arte do coletivo. Quando se realiza um exercício teatral, quando se monta um espetáculo, quando se assiste até mesmo um monólogo, só se faz com o outro, pelo outro, para o outro, para o todo. Por isso, associo o fazer teatral ao fundamento filosófico africano denominado UBUNTU.

Ubuntu é uma palavra originária do idioma kimbundu e não tem uma tradução exata para a língua portuguesa. A ideia é “minha existência está conectada à existência do outro”. Sintetiza uma concepção de humanidade típica dos povos de matriz bantu que difere da concepção autocentrada de sujeito implícita no ideário Iluminista e, portanto, vai além da dualidade indivíduo/coletividade expressa em vários pensamentos ocidentais, como por exemplo, em Freud, que na obra “O mal estar da civilização” situa um dos fatores do mal estar estrutural da condição humana na relação entre os seres humanos que, segundo ele, são uma espécie propensa à agressividade e, portanto, que necessita de mecanismos de controle. A filosofia Ubuntu sinaliza que as existências humanas estão interconectadas, portanto, a condição humana é uma existência coletiva. Por isto, que as manifestações que têm raízes nas tradições africanas sempre se organizam em “rodas” e não em “filas” ou em uma organização espacial que aponta alguém que emite (palco) e outro que recebe (plateia). Exemplo: rodas de capoeira, rodas de samba, rodas de candomblé etc.” (OLIVEIRA, 2016)

Refletindo sobre esse significado, podemos encontrar uma relação direta do fazer teatral com essa filosofia tão transgressora para o mundo ocidental, que estrutura a sociedade dominante na concepção autocentrada na qual o indivíduo é mais valorizado que o coletivo. Portanto, se você desenvolve aulas de teatro a partir dessa valorização coletiva, você já está realizando uma prática que descoloniza o pensamento. Entretanto, esse conceito não transforma aulas de teatro em aulas antirracistas. E o que é preciso ser feito para que as aulas de teatro contribuam com uma educação antirracista? Esta é a pergunta do capítulo e a minha pergunta diária.

Na história do teatro brasileiro nós temos o maior exemplo de como o teatro pode estar a serviço de uma luta antirracista. Através da criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), Abdias do Nascimento revolucionou a cena teatral brasileira e abalou as estruturas da sociedade ao usar a linguagem e o espaço da criação teatral para além da formação artística. Como já citado no capítulo anterior, reforço aqui que Abdias desenvolveu um projeto de teatro e educação visando uma formação política que desconstruía o poder hegemônico. E fez isso através da negritude. Ele afirmava que era fundamental que a população negra conhecesse a sua história e realizou essa ação social através do TEN.

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 com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. (NASCIMENTO, 1968, p. 198)

O primeiro espetáculo do TEN estreou no dia 18 de maio de 1945 no Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Um elenco negro no lugar mais branco e elitizado da sociedade carioca. Abdias conseguiu a liberação dos direitos autorais com o próprio Eugene O'Neill e marcou a história do teatro brasileiro apresentando o Imperador Jones na casa da branquitude.

O Jornal o Globo que em 1944, na criação do TEN, condenou a iniciativa de Abdias argumentando que o Brasil não precisava dessa separação entre cena de negros e cena de brancos<sup>72</sup> teve que se render neste maio de 45 e fez uma crítica mais que elogiosa ao espetáculo. (ALMADA, 2009, p. 72). O TEN não só recebeu apoio, mas muita admiração de grandes nomes do teatro nacional e das artes, os trabalhos que sucederam a estreia foram considerados sempre de alto nível artístico. É importantíssimo destacar que toda a agitação política que Abdias promoveu, além do recorte de raça, também havia o recorte de classe. Os protagonistas eram sujeitos sociais muito diferentes do que o Brasil se acostumara a ver nos palcos. Eram trabalhadores, pessoas analfabetas que aprenderam a ler no TEN, desprovidas até então da menor possibilidade de ingressar numa carreira artística profissional. Na base do projeto estava o fortalecimento da autoestima, da identidade cultural e da estética negras – com base na valorização da matriz cultural africana e de vários projetos de intervenção social. (ALMADA, 2009, p. 80).

Voltar a Abdias e a história do TEN é imprescindível em qualquer circunstância para um educador de teatro, mas, sobretudo, para um educador de teatro antirracista. Em que medida a trajetória do TEN pode estar presente na sala de aula de uma escola pública do Rio de Janeiro, localizada numa região periférica, onde 70% dos estudantes são negros? Defendo o argumento de que é através da representatividade negra presente em diversos gêneros

---

<sup>72</sup> O sistema da branquitude sempre negando a existência dessa separação e culpabilizando o movimento negro por essa divisão. Associo essa mesma atitude a discussão sobre a política afirmativa de cotas no Brasil. Muitos brancos diziam, e ainda encontramos esse discurso de que as cotas dividem ainda mais e provocam o racismo. Discurso que é completamente distorcido já que não é possível inventar o que já existe.

textuais, em diversas trajetórias de artistas (músicos, atores, escritores, artistas plásticos), de personalidades fundamentais da história brasileira. No currículo da Rede Municipal do Rio de Janeiro<sup>73</sup>, encontramos como objetos de conhecimento uma lista com 25 conteúdos para serem abordados nos 4º, 5º e 6º anos. Em vários conteúdos o mediador tem a possibilidade de desenvolver a temática, o autor, o gênero textual que supor mais conveniente aos seus grupos de trabalho. Portanto, dentro da grade curricular de teatro, temos espaço para desenvolver projetos a partir da negritude. E, ao realizar esta prática, o docente estará em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>74</sup>

Nem sempre o teatro fez parte do currículo escolar. Trata-se de uma história recente e que é muito relevante conhecê-la para que o educador artista que está na linha de frente defenda a importância dessa linguagem artística dentro do espaço escolar. Essa história afirma o quanto o teatro se faz pela experiência. A construção do currículo desta disciplina surge primeiro pela prática e depois pela teoria. É o que veremos na próxima seção.

3.2 Breve histórico sobre a legislação para o ensino de teatro: a linguagem artística que possibilita a transgressão do sistema educacional.

Em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que regulamenta o ensino no Brasil baseado nos princípios constitucionais, onde a Arte não é contemplada. Somente em 1971, a LDB passou por uma reforma onde a Lei 5.692/71 incluiu o ensino da Arte no currículo escolar nomeando-a de Educação Artística, entretanto, apenas como "atividade educativa" e não como disciplina: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus" (BRASIL, 1971). Vale lembrar que, de 1964 a 1985, período da ditadura militar, o projeto de educação era tecnicista, ou seja, voltado para a formação de mão de obra para os diversos campos do trabalho, fazendo da educação uma função direta com a economia industrial numa sociedade capitalista. Educar era passar conhecimento técnico e objetivo.

Finalmente, com a Lei 9.394 de 1996 a Arte começa a fazer parte do currículo obrigatório da educação de base sendo reconhecida como área de conhecimento com

---

<sup>73</sup> A seção 3.5 falará especificamente sobre o currículo da SME/RJ.

<sup>74</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que normatiza e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, de forma que seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos conforme o Plano Nacional de Educação (PNE). Será abordado na seção 3.4.

abrangência nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas. A Lei 9.394 é um marco para a história da Arte na educação, porque é a primeira vez que as linguagens artísticas são reconhecidas como componentes curriculares obrigatórios, ou seja, a Arte é entendida como indispensável para a formação escolar.

Para fortalecer o cumprimento dessa Lei, outras reformas na LDB surgiram, como por exemplo, a 11.769/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica (BRASIL, 2008) e a 13.278/2016 que afirma que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são disciplinas obrigatórias da educação básica (da educação infantil ao ensino médio) e determina que as escolas têm cinco anos para se adequar à ampliação das atividades culturais como disciplinas obrigatórias na educação básica.

Feita essa curta trajetória sobre a legislação do ensino da Arte na educação de base, vou discorrer agora sobre como as Artes Cênicas, dentro dessas legislações, batalhou por seu espaço e construiu um currículo que, mesmo com alterações, guia a disciplina de Artes Cênicas até os dias de hoje. Para isso, voltaremos a 1973, quando ocorre a municipalização do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro e um grande concurso acontece oferecendo vagas em várias disciplinas do currículo.<sup>75</sup> A Lei nº 5.692, de 1971, no artigo 7, estabelecia a obrigatoriedade do ensino de, pelo menos, duas linguagens artísticas, entre elas as Artes Cênicas. Como já dito inicialmente, a Lei determinava a linguagem artística como atividade educativa e não como componente curricular. Mesmo assim era preciso que tivessem profissionais capacitados para cumprir a obrigatoriedade da Lei, entretanto, nesse período não havia a formação de professores para assumir tal cargo. Como o Município do Rio de Janeiro poderia cumprir a Lei se não existia faculdades com licenciatura plena que habilitassem professores para ministrar esta linguagem artística?

O município do Rio de Janeiro recebia um grande contingente de professores recém-formados, angustiados com a situação política do país, estamos falando do período da ditadura militar. Alguns desses professores chegaram à rede municipal com o desejo de experimentar outras possibilidades de processos educativos e viram na linguagem das Artes Cênicas, que fazia parte da Educação Artística, uma oportunidade, dentro da Lei, de propor outras formas de aprendizagem que contribuíssem para uma formação mais plural, sensível e crítica.

---

<sup>75</sup> Em 1973, quando se realizou esse grande concurso, já se estudava o processo da fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro. Em 1974 se criou a Lei complementar número 20 fundindo esses dois estados e, em 1975, se efetivou a Lei transformando o estado da Guanabara em um município do Estado do Rio de Janeiro. Nessa fusão, se manteve a denominação Estado do Rio de Janeiro e a Guanabara retornou ao título de cidade do Rio de Janeiro voltando a ser capital fluminense.

Afinal, “é impossível na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” (FREIRE, 1996, p. 110). Se calar e contribuir com o sistema é uma ato político. Por isso esses educadores enxergaram o teatro como um terreno fértil para propor outras formas de aprendizagem dentro do sistema educacional.

Por ser uma novidade no cotidiano escolar, os objetivos e conteúdos pedagógicos ainda não estavam especificados nem definidos, a organização curricular ainda não havia sido criada como nas disciplinas mais tradicionais, e, o mais importante, a avaliação do aluno teria a liberdade de ser “medida” pelos aspectos qualitativos e não quantitativos. Dessa forma, alguns professores assumiram a Educação Artística pela linguagem das Artes Cênicas. Alguns o fizeram por iniciativa própria, enquanto outros foram indicados pela direção devido à sua postura pedagógica mais ousada, e ainda houve aqueles que precisaram lecionar por questões administrativas. Afinal, a Lei deveria ser cumprida.

Cada profissional foi buscando formação em cursos de teatro, de dança, expressão corporal e se encontravam para trocarem experiências por conta própria. Até que em 1975, a SME cria o Projeto Arthur Azevedo, que oferecia cursos ministrados por educadores, atores e pessoas de teatro preocupadas com a formação desses profissionais. O projeto aconteceu em parceria com o Serviço Nacional de Teatro (SNT) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Os encontros, antes independentes, agora estavam oficializados através dessa formação. A Secretaria de Educação do Rio de Janeiro constatou que precisava resolver esta situação para que a Lei fosse cumprida adequadamente e, nesses encontros, criaram comissões que pudessem delinear os rumos da formação de professores e da Cadeira de Artes Cênicas. Era preciso regulamentar a função desse professor, habilitado para outras disciplinas, e criar, junto às faculdades, o curso de graduação, especialização com pós-graduação em *lato sensu*. Também era fundamental organizar o currículo a partir da experiência e estudo desses professores. O ensino das Artes Cênicas precisava de diretriz pedagógica para o próprio fortalecimento e permanência dentro do sistema educativo.

Afinal, por seu caráter naturalmente transgressor em relação ao sistema educativo, o teatro sempre incomodou e incomoda. Como imaginar, no final dos anos 1970, aulas de teatro que desestruturam o espaço (arrastando mesas e cadeiras e com estudantes descalços), desconstroem o autoritarismo do professor ao propor uma participação ativa do educando nos jogos praticados em sala, exercitam o senso crítico e a autonomia com conteúdos pedagógicos

que trazem o jogo e a ludicidade para dentro dos muros da escola? “As Artes Cênicas colocavam o aluno em foco, em cena, aprendendo papéis de protagonista, exercitando o de antagonista ou o de coadjuvante: vivendo e criando sua própria ação.” (Prêmio Anísio Teixeira, 2005, p. 03).

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e, quem é formado, forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. 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. (FREIRE, 1996, p. 23)

Aulas de teatro podem contribuir para uma formação autônoma, um conceito frequentemente apresentado nas teorias da educação. Isso está alinhado com o que Paulo Freire menciona, tanto na desconstrução do modelo autoritário do professor quanto na construção dessa autonomia. Assim, em 1980, é publicado *Caminho das Artes Cênicas*, o primeiro documento pedagógico que direciona esta disciplina. Resultado de todas as reflexões ao longo deste período e que teve como base o lema de Antonio Machado: “caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar...”. Esse documento foi reconhecido pela SME/RJ através do então DGE/DGC- Serviço de Teatro e Cinema.

Com esse breve histórico, compreendemos como a disciplina das Artes Cênicas desenvolveu estratégias para permanecer no ensino de base no município do Rio de Janeiro. Isso me faz refletir sobre como essa disciplina se constitui na prática, na experiência, na conquista por seu espaço, na troca de saberes múltiplos. E como é uma área do conhecimento que é pautada no protagonismo do/a estudante, permite ao docente uma flexibilidade nos conteúdos, favorecendo a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que serão apresentadas na próxima seção.

Mas antes quero finalizar esta seção refletindo sobre o TEN. A linguagem artística escolhida por Abdias para transgredir o sistema foi o teatro. Foi através do teatro que se alfabetizou, se politizou, se discutiu, se reivindicou. O teatro, a arte da cena, da palavra, do corpo, do ator, da performance. Abdias usou a educação e a arte para lutar contra todo um sistema. “Não se pode montar um espetáculo que não fale um pouco de nós mesmos, dos nossos horrores, fantasmas e desejos.” (MNOUCHKINE, 2011, p. 23). Segundo a citação, o

teatro pode ser essa potência de expressão. Uma arte que provoca o encontro. O olhar no olho das pessoas. O ver e ser visto. O ouvir e falar. O sentir e tocar. O perceber. O estar. O ser.

### 3.3 Leis 10.639/03 e 11.645/08: a luta pela desconstrução de uma história única

Em 09 de janeiro de 2003, Luís Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato como Presidente da República, sancionou a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Resultado da luta do movimento negro por políticas públicas de ação afirmativa. A Lei alterava a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394/96), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares, dos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2005).

Em 20 de janeiro de 2008, a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), foi promulgada pelo presidente Lula, alterando novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos originários. Dessa forma, a legislação tornou obrigatórios no currículo oficial da rede de ensino tanto o estudo da história e cultura afro-brasileira quanto o estudo da história e cultura indígenas. Assim, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 complementam a Lei 9.394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

Art.26 A -Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR) (BRASIL, 2008)

A Lei estabelece que esses conteúdos estejam presentes em todo currículo escolar, mas que nas disciplinas de Arte, Literatura e História Brasileira devem ser especialmente valorizados. Defendo o argumento que ressaltar essas três disciplinas não favorece a aplicação das leis visto que uma educação que descoloniza o olhar deve perpassar todo o currículo

escolar para que efetivamente aconteça. Ao destacar essas três disciplinas abre-se uma brecha para que a lei não seja aplicada integralmente e se crie projetos pontuais.

Destaco que essas leis são importantíssimas para o Brasil, porque com elas o Estado reconhece a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na busca pela redução das desigualdades.

Durante anos o racismo e a discriminação racial, presentes no seio da nação brasileira desde o período colonial, tiveram sua prática negada, prejudicando a população afrodescendente, atualmente maioria no conjunto populacional, e indígena, mascarados pela ideologia da democracia racial (AZEVEDO, 1975). A partir dos anos 1950, essa ideologia/mito começou a ser desmascarada, sobretudo em termos acadêmicos, com estudos mostrando a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos. Para tanto, a luta do movimento negro, coadjuvada por outros movimentos sociais, foi de fundamental importância. A partir de pressões feitas por esses atores sociais, o Governo Federal, principalmente através do Ministério da Educação, lançou um conjunto de políticas públicas com o objetivo de corrigir injustiças e gerar inclusão social, cidadã e educacional alcançando a toda a população brasileira que, na sua grande maioria, desconhece e não tem acesso à sua história. (MEC, 2017, p. 7)

O Estado assume que há desigualdades raciais no Brasil. A Lei nos respalda para fazer da nossa sala aula uma luta diária antirracista. A Lei nos garante o direito de cumprir nossa obrigação nessa luta cidadã de todas e todos e nos possibilita romper com a perpetuação de uma história hegemônica.

Entretanto, é fundamental que sejam fiscalizadas, cobradas, divulgadas, exigidas e que se promova uma formação continuada dos profissionais da educação. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 completam respectivamente 20 e 15 anos em 2023. Em 2017, um estudo realizado pelo Ministério da Educação<sup>76</sup> ainda demonstrava que temos muito a caminhar para que as Leis sejam cumpridas.

Em abril de 2023, foi publicada uma pesquisa realizada pelo *Instituto Alana e Geledés - Instituto da Mulher Negra*, nos quais se constatou que mais de 70% das cidades não cumprem a Lei do ensino afro-brasileiro<sup>77</sup>. A educação básica é de responsabilidade dos municípios. Foi comprovado pela pesquisa que 29% realizam ações consistentes cumprindo com a Lei. Entretanto, 53% realizam atividades pontuais, como, por exemplo, a data do Dia

---

<sup>76</sup> Estudo completo no link: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71351-produto-estudo-sobre-aplicacao-leis-10-639-2003-11-645-2008-pdf/file#:~:text=10.639%2F2003%20e%2011.645%2F2008%20que%20tornam%20obrigat%C3%B3rio%20o%20ensino,3.19>

<sup>77</sup> Matéria completa: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>

da Consciência Negra, e que 18% não realizam nenhum tipo de ação. Os principais argumentos dos gestores são que falta apoio de outros órgãos governamentais; há falta de conhecimento de como aplicar a Lei e ainda denunciam que há baixo engajamento e resistência de profissionais.

Os dados mostram a necessidade de compromisso político para que a Lei seja cumprida. Os Institutos de pesquisa denunciam esta ilegalidade e pontuam a urgência dessas ações.

[O resultado da pesquisa] mostra que não se leva a sério uma legislação, uma política pública. É compreensível que enfrentamos período longo sem investimento na área, o que não pode ser visto como justificativa. Não dá para ter uma educação de qualidade se não pensar em um ensino antirracista, uma sociedade mais justa, se não tiver uma educação antirracista. (PORTELLA, 2023)<sup>78</sup>

É inadmissível que 20 anos após a promulgação da Lei ainda precisemos implorar por uma prática antirracista dentro das escolas. Eu completei 10 anos como professora da rede municipal do Rio de Janeiro em 2022. Somente há 8 anos que realmente comecei a estudar. Até então, eu me informava e buscava uma prática pela diversidade, mas sem a dimensão desse abismo racial. Ou seja, 12 anos depois da implementação da Lei foi que eu busquei formação. É muito tempo para um país que ainda mata um jovem negro a cada 23 minutos.

Afirmando ainda mais as Leis 10.639/03 e 11.645/08, em 2017 é apresentada a Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo construir um sistema educacional mais igualitário e que possibilite a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Como veremos na próxima seção.

### 3.4 Base Nacional Comum Curricular: contradições do discurso

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos/as e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). No artigo 210, a Carta Magna reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o

<sup>78</sup> Leia a matéria completa em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>

ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases no artigo 9, inciso IV, determina que cabe ao Governo Federal estabelecer

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.(BRASIL, 1996)

Em 2017 é publicado oficialmente a polêmica Base Nacional Comum Curricular, que valoriza a pluralidade, mas não assume a urgência em se tratar de temas como raça, gênero e sexualidade. “Não trabalhamos com ele (conceito de gênero). Nós trabalhamos com o respeito à pluralidade, inclusive do ponto de vista do gênero, de raça, de sexo, tudo. (...) Inclusive fomos até procurados aqui (no MEC) por alguns que defendiam o uso de gênero e outros que eram contra. Nós não queremos nem ser contra nem a favor. Somos a favor da pluralidade, da abertura, da transparência e da lei”, disse Maria Helena Castro, então secretária executiva do MEC em abril de 2017.<sup>79</sup>

Defendo o argumento de que essa postura de “não ser contra nem a favor” é no mínimo controversa. Como falar em pluralidade se não problematizamos o motivo pelo qual vivemos num mundo plural que é violentado diariamente pelo poder que estabelece o que é normativo? Por isso a idéia de que o respeito à diversidade e à pluralidade está apenas no papel. Entretanto, apesar do retrocesso, é preciso também enxergar os possíveis avanços.

Ao longo da história da educação brasileira o currículo escolar era um conjunto de disciplinas que deveria ser transmitido ao/a educando/a de forma vertical onde o/a discente era um/a receptor/a deste conhecimento. O Estado tinha a função de definir e distribuir esses conteúdos. Com o fim da ditadura militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, finalmente, com a Lei de Diretrizes de Bases de 1996, esse pensamento foi se modificando e sendo substituído pela ideia de que o/a estudante e seu contexto social deveriam ser colocados no centro da construção do conhecimento. Essa perspectiva considera as particularidades geográficas e históricas em que a escola está inserida e traz para dentro da sala de aula um olhar mais democrático valorizando e contextualizando questões importantes no entorno da escola e da realidade de seus/suas estudantes.

Para orientar as escolas nesse processo, foi criada a Base Nacional Comum Curricular em 2017. Resultado de uma vasta discussão com o intuito de guiar o ensino do Brasil desde a

---

<sup>79</sup><https://www.geledes.org.br/veja-8-pontos-de-destaque-na-nova-base-curricular-ensino-fundamental/>

Educação Infantil ao Ensino Médio. Dessa forma, a BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras de toda a Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Ela tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos/as os/as estudantes. É um documento muito importante para a busca de um sistema educacional mais igualitário e que colabora com a perspectiva de uma formação integral do/a discente com o intuito de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Caminhando num sentido contrário ao sistema “bancário”<sup>80</sup> da educação.

É possível conquistar tudo isso sem falar em raça, gênero e sexualidade? Entre as aprendizagens essenciais o Brasil não levará para o espaço escolar as discussões de raça? Um país que mata um jovem negro a cada 23 minutos? Um país que hoje se reconhece racista não vai priorizar essa transversalidade nas escolas? Defendo o argumento de que é preciso repensar o que é essencial num processo de aprendizagem que visa à formação integral dos/as discentes. Em que medida construiremos uma sociedade “mais justa, democrática e inclusiva” sem tratar da realidade brasileira?

Mas a BNCC segue defendendo esses objetivos e pauta o documento em competências e habilidades que os/as estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade. A competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que propiciem ao/a discentes ferramentas que o auxiliem na resolução de problemas complexos da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

São 10 competências gerais (BRASIL, 2017, p.9):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

---

<sup>80</sup> Termo utilizado para se referir ao sistema tecnicista da educação, que enxerga as escolas como um espaço burocrático de transmissão de conhecimento.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Essas 10 competências gerais são o reconhecimento de que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013). É relevante perceber que as competências gerais se inter-relacionam ao longo das três etapas da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Dessa forma, é evidente que a BNCC afirma o seu compromisso com uma educação integral, entenda-se integral não como o tempo em atividade escolar, mas como uma formação global do ser humano, uma busca pela não linearidade do conhecimento, rompendo com a ideia de que o conhecimento cognitivo é mais importante que o afetivo. Reconhecendo que habilidades emocionais são fundamentais, inclusive, para que o/a formando/a esteja inserido/a e permaneça no mercado de trabalho.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Assim, a BNCC estimula que o conhecimento esteja relacionado à vida real, aproximando a aprendizagem do cotidiano do/a estudante. Propõe uma educação não compartimentada, na qual as disciplinas se atravessam e se entrelaçam, contextualizando esse conhecimento para dar sentido ao que se aprende e priorizando o protagonismo do estudante ao longo do processo educativo.

Esse discurso está no documento, porém é relevante refletirmos que apesar da afirmação sobre a importância da diversidade foi retirado da BNCC o desenvolvimento de projetos que abordem questões de raça, gênero e sexualidade. Não está escrito que não pode, mas não está explicitamente dentro das orientações. Vale lembrar que a construção desse documento se deu nos anos em que a campanha pela escola sem partido<sup>81</sup> estava a todo vapor e que foi preciso negociar com esse pensamento. Por isso a crítica de que o documento, não contribui para as lutas das minorias dentro da educação, é pertinente. Podendo encontrar currículos pelo Brasil que não cumpram, por exemplo, as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Além das competências e habilidades, a BNCC no Ensino Fundamental está organizada em cinco áreas do conhecimento<sup>82</sup>: Linguagens, Matemática, Ciências da

<sup>81</sup> O conceito desse pensamento parte do princípio que o professor não é um educador e sim alguém que está ali para passar conteúdos e não para problematizar a realidade com os estudantes. [https://www.geledes.org.br/nada-mais-ideologico-do-que-uma-escola-sem-partido/?amp=1&gad\\_source=1&gclid=CjwKCAjwuJ2xBhA3EiwAMVjkVGScsW\\_Ir7zpVoJWhAHUpASCJ\\_eQ7EIQRcYrYuCrMAr3IpFtEjRAuhoCMjsQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/nada-mais-ideologico-do-que-uma-escola-sem-partido/?amp=1&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwuJ2xBhA3EiwAMVjkVGScsW_Ir7zpVoJWhAHUpASCJ_eQ7EIQRcYrYuCrMAr3IpFtEjRAuhoCMjsQAvD_BwE) matéria que discute e problematiza esse pensamento.

<sup>82</sup> Essas áreas do conhecimento “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se entrelaçam ao longo da formação dos/as estudantes, mesmo preservando as especificidades e os saberes próprios de cada componente curricular. Mais informações, ver BRASIL, 2017, p. 27.

Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso. O componente curricular “Arte” faz parte da área de Linguagens, junto à Língua Portuguesa, à Educação Física e à Língua Inglesa (anos finais). Essa área de conhecimento é responsável por possibilitar que os estudantes participem de práticas de linguagem diversificadas, para que permita ao discente ampliar sua capacidade expressiva em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, bem como seus conhecimentos sobre essas linguagens.

O teatro compõe uma das linguagens do componente curricular “Artes”. Além do teatro há as Artes Visuais, a Música e a Dança. A BNCC propõe que essas linguagens artísticas articulem seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística (BRASIL, 2016, p. 194). Essas dimensões formam um único eixo como se cada uma estivesse entrelaçada a outra, todas são importantes para constituir o conhecimento em Arte na escola. As dimensões são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

A criação está relacionada ao fazer artístico: criar, produzir e construir. É um processo no qual o sujeito é estimulado a tomar decisões, fazer escolhas estéticas a partir de ideias, sentimentos, desejos, representações, sejam individuais ou coletivas. É uma dimensão em que o/a discente vivencia desafios, conflitos, negociações e inquietações. A crítica é uma dimensão que propõe estimular os sujeitos a outras compreensões do espaço em que vivem e suas relações através da pesquisa, da experiência, da percepção de outras manifestações artísticas e culturais, ampliando a visão de mundo e incentivando outros pontos de vista. A Estesia se refere à experiência sensível na qual o corpo é o protagonista da experiência. É através dele que o sujeito entra em contato com o espaço, o tempo, o som, a ação, as imagens e tudo o que o atravessa. Articulando sensibilidade e percepção. É uma ferramenta que pode auxiliar no processo de conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. A expressão é a possibilidade de exteriorizar, expor, manifestar as criações individuais ou coletivas. Essa dimensão surge da experiência artística e sua materialidade vai depender dos elementos constitutivos de cada linguagem. A fruição está relacionada ao prazer, à curiosidade, à abertura para a sensibilização durante as variadas experiências artísticas, seja como criador ou contemplador. A reflexão é o processo de construir argumentos a partir da experiência artística vivenciada. É a percepção, a análise, a interpretação daquela manifestação artística/cultural. (BRASIL, 2017, p. 194)

Ao tratar das especificidades da linguagem teatral, a BNCC avalia que o Teatro pode proporcionar a experiência artística multissensorial de encontro com o outro. Na experiência teatral, o corpo é criador e criatura, é ficção e realidade, altera tempo, espaço e até mesmo

quem você é. E pode acontecer de forma verbal, não verbal através da ação física. Nos processos de criação teatral o/a discente vivencia situações de criação coletiva e colaborativa, seja através de jogos, improvisações, atuando ou encenando e essa experiência se desenvolve pela interação com o outro. “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.” (BRASIL, 2017, p. 196).

Para que as aulas de teatro possam proporcionar e contribuir com a construção das competências determinadas pela BNCC, necessitaria de um espaço específico para a realização dessas atividades. Falta um olhar sensível sobre as condições que o/a discente precisa para se permitir vivenciar essas experiências artísticas. Como explorar ao máximo a sua sensibilidade em espaços pequenos para a quantidade de estudantes, ocupados por mesas e cadeiras, sem uma privacidade para acolher a disponibilidade desse/a discente? (Em geral, as salas de aula são invadidas sonoramente e invadem outros espaços). Os trabalhos desenvolvidos hoje nas minhas salas de aula poderiam expandir muito mais possibilidades se a estrutura das escolas fosse pensada para a valorização da Arte. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro precisa refletir quais condições proporciona ao discente e ao docente para que a teoria que está respaldando o currículo das Artes Cênicas seja aplicada à realização prática dessa linguagem. Um currículo que está em total consonância com a BNCC como veremos na próxima seção.

Num primeiro momento podemos compreender a BNCC como um documento que se propõe a colaborar com o sistema educacional, entretanto é importante ampliar a discussão. Se este documento vai nortear os demais currículos estabelecendo saberes essenciais, onde se encontrará espaço para a diversidade se, de alguma forma, teremos que “dar conta” dos conteúdos essenciais? Em que medida esses conteúdos essenciais serão abordados de forma diversa e inclusiva respeitando a autonomia do professor e de cada local?

No entanto, ao afirmar que estabelece o que é essencial, a BNCC não envereda por um caminho de fixação absoluta? Advém daí a contraditória preocupação em afirmar-se, como o que é observado na 3ª versão (Brasil, 2017a) como não sendo currículo? (DIAS, 2018, p. 10)

Finalizo esta seção com as indagações de Dias que provocam de outra forma a mesma reflexão que fiz no início do texto: em que medida a BNCC realmente implementa um projeto educacional que respeita a diversidade e a pluralidade se o próprio documento estabelece o

que é essencial para todo o Brasil e não leva em consideração as questões de raça, gênero e sexualidade?

### 3.5 O currículo de Artes Cênicas no município do Rio de Janeiro em busca de um diálogo com a BNCC e as Leis 10.639/03 e 11.645/08

Em 2020, o município do Rio de Janeiro, atendendo as orientações da BNCC, apresentou sua matriz curricular pautada nas competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, colocando o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, flexibilizando os conteúdos de acordo com as necessidades regionais e interesses do grupo. No que diz respeito ao currículo de Artes Cênicas, a Secretaria Municipal de Educação, através da Subsecretaria de Ensino, inicia o documento com a seguinte pergunta: “Por que o Ensino de Arte/Teatro é necessário no currículo escolar?” A pergunta é respondida com três justificativas. A primeira, pelo estímulo ao desenvolvimento cognitivo, já que o teatro propõe leitura, escrita e discussão, exercitando o pensamento lógico, crítico e reflexivo. A segunda, pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais através de exercícios que estimulam a sensibilidade, a imaginação, a cooperação e a empatia. E a terceira justificativa aborda um conteúdo sobre a fisicalidade no espaço e a importância de perceber o seu espaço e o do outro, seja no palco, seja na vida.

O texto continua descrevendo os conteúdos que as aulas de teatro proporcionam relacionando-as com as competências fundamentais do século XXI, que são os quatro Cs: comunicação, criação, colaboração e crítica. O currículo da SME/RJ reafirma o que a BNCC estabelece como fundamentação pedagógica no ensino das competências para que crianças e jovens adquiram habilidades que auxiliem nas tomadas de decisões mais favoráveis de suas vidas, como a conscientização de uma construção coletiva mais sustentável.

Segundo o currículo, o que se deseja é que através dessa abordagem pelas competências o/a estudante consiga articular o ensino com experiências reais da vida, sublinhando a importância desse currículo estar ligado à cultura e interesse dos/as discentes: “o currículo precisa estar conectado ao mundo em que vivemos” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 4). Dessa forma, realizar um projeto de educação antirracista como embasamento para as aulas de teatro está diretamente relacionado ao que a legislação exige do docente. Conforme discutido no capítulo 1, o racismo está enraizado em nossa formação e faz parte da nossa cultura. É um sistema que se mantém nos alicerces de nossa sociedade e é comprovadamente

opressor e genocida. Portanto, precisa ser combatido. O racismo faz parte do cotidiano dos/das estudantes e está diretamente relacionado às experiências reais da vida.

Portanto, mesmo que a BNCC não explicita esse tema, temos instrumentos para defender a luta antirracista dentro do currículo do município do RJ e cumprir as leis que exigem o ensino das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas.

A SME, para fazer valer as Leis 10.639/03 e 11.645/08, criou a Gerência de Relações Étnico-raciais (GERER),<sup>83</sup> em 2020, para atuar de forma transversal e intersetorial circulando através do Currículo, da Formação e dos Projetos Intersetoriais e de Articulação Estratégica (RIO DE JANEIRO, 2020), tornando-se um braço fundamental neste processo de construção de uma educação antirracista. A GERER realiza formações para os educadores, cria projetos para serem desdobrados dentro das salas de aula, vem transformando todo o material pedagógico trazendo a representatividade negra e indígena, tanto pelas imagens quanto pelas temáticas, interferindo diretamente na construção do currículo. Vale ressaltar que o currículo é um eixo prioritário que faz parte do plano de ação da Gerência na busca pela ampliação das discussões étnico-raciais.

A escola é um dos primeiros espaços onde crianças negras vivem as dores desse cruel sistema. Além da proteção que essas crianças necessitam, é imprescindível sensibilizar, discutir, refletir, criticar a narrativa que nos foi imposta. Não podemos continuar a reproduzir a história europeia branca como a única existente. Ana Lucia Silva Souza, a partir da reflexão sobre o que Chimamanda Ngozi Adiche alertou sobre *O perigo de uma história única*,<sup>84</sup> denuncia o quanto a escola ainda é um espaço de perpetuação do racismo ao invisibilizar e silenciar outras narrativas.

Nossa aposta é que o perigo de uma única história é um dos piores inimigos para o processo de afirmação da população negra no Brasil, o que reflete a falta de identificação com o espaço escolar e com um processo de produção de conhecimentos que faça sentido para as pessoas. Diversos estudos têm mostrado que, para grande maioria de negras e negros, a escola ainda é uma experiência de negação, de distorções e parte disso se deve ao silenciamento de culturas, de valores que lhe são caros e de seus lugares de pertença que não entram na escola. (SOUZA, 2023, p. 134)

---

<sup>83</sup> A GERER possui uma página no site da Secretaria Municipal de Educação, na qual encontramos todas as ações e materiais para uso do professor em sala de aula: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/in%C3%ADcio>

<sup>84</sup> Ver palestra completa de Chimamanda Ngozi Adiche em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>

A autora afirma a importância da existência de outras histórias, outras personalidades, outras heroínas e heróis, seja na literatura, seja na vida real. A importância que é fazer do espaço escolar um lugar de pertencimento para a população negra.

Quando escolhi o livro *Alafíá, a princesa guerreira*, como norteador do processo, além da representatividade negra da personagem e da autora, a história em si descoloniza o olhar. *Alafíá* conta a história do Brasil a partir do ponto de vista de quem foi sequestrado, de quem resistiu e salvou muitas vidas no período da escravização. É um texto que faz uma reflexão histórica e permite ao educador abordar toda a história do Brasil através da resistência negra. O estudo dessa história pode iniciar um processo de consciência racial e o fazer teatral dá o suporte necessário para a canalização dessa compreensão.

Aliado ao estudo do texto está o processo de resgate da memória familiar de cada criança: quem são suas princesas guerreiras? Cada um receberá um caderno para registrar essas contações. E, durante a criação do espetáculo, que será a contação da história de *Alafíá*, reservaremos um momento para homenagear essas guerreiras que fazem parte cotidianamente da vida das crianças. Esse caderno, que nomeamos de *Narrativas Perdidas e Encontradas*, pode se transformar em um registro oral em formato *podcast* ou em um *e-book*. A ideia é conhecer e valorizar essas histórias fortalecendo os laços entre estudante, família e escola.

É imprescindível que se diversifique as representações dentro do espaço escolar. É urgente desconstruir dentro das escolas o olhar eurocêntrico da educação no qual o homem, branco, cis, heterossexual, cristão, com poder aquisitivo, é o modelo a ser atingido. A maior parte das minhas educandas e educandos são negras e negros e por isso escolhi desenvolver um projeto a partir da negritude.

Só através do conhecimento da nossa história é que podemos nos reconstruir. História que foi apagada, omitida, embranquecida. História que faz com que as crianças negras não se sintam belas, não se amem, não se valorizem. E mais ainda, não acreditem que possam ser quem elas quiserem ser. História que as faz sofrer diariamente com o racismo, que impede o sonho, que não permite a oportunidade a todos. História que mantém os privilégios, que interrompe a vida de crianças e jovens. História que extermina a população negra do nosso país até os dias de hoje.

Acredito que o teatro tem um caráter transgressor intrínseco na sua prática e que, aliado a uma literatura tão potente como a história de *Alafíá*, essa disciplina tem muitas possibilidades de contribuir com uma educação antirracista. Na próxima seção explicarei sobre o currículo do quinto ano.

### 3.6 Um breve olhar sobre o currículo do 5º ano

A Rede Pública do Município do Rio de Janeiro configura a disciplina de Artes Cênicas pelo Ensino do Teatro e para isso oferece a todos/as os/as estudantes o direito de Ver, Fazer e Discutir Teatro. O Eixo Metodológico é pautado nessas três ações. O currículo do 5º ano faz parte da 2ª etapa junto ao 4º e ao 6º ano. A 1ª etapa inclui o 1º, 2º e 3º anos e, a 3ª etapa, os anos finais do Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º anos).

O currículo é organizado em objetos de conhecimento e habilidades. O objeto de conhecimento são os assuntos abordados, o que chamávamos de conteúdo. Esses assuntos são o meio pelo qual o sujeito pode desenvolver as habilidades. Fazem parte da 2ª etapa, que inclui o 5º ano, os seguintes objetos de conhecimento: Textos diversos (teatrais, contos de fadas, fábulas, poesias, entre outros); Jogos e exercícios corporais e sensoriais motores; Improvisação de ideias, temas e textos; Jogos dramatizados (com ou sem regras); Produções teatrais; Jogos lúdicos; Jogos de percepção; Jogos de integração; Expressão corporal; Linguagem gestual; Jogos de improvisação; História do Teatro; Pesquisa de cenários e figurinos; Produção de material cênico; Textos poéticos e literários; Textos ficcionais ou não; Textos visuais; Textos sonoros; Textos do folclore nacional; Leitura e produção de pequenos textos teatrais; Tragédias; Comédias; Leitura, debate e montagem de fragmentos de clássicos teatrais, ou outros textos, com foco nas personagens que favoreçam as discussões; Cultura Brasileira (matrizes indígenas, africanas e europeias); Arte e Tecnologia (os recursos digitais).

Como as etapas incluem sempre 3 séries, entende-se que esses conteúdos e habilidades serão distribuídos ao longo desse período. É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação não possui docentes de Artes Cênicas para atender as 1.544 escolas da rede, portanto, é muito comum que uma turma nunca tenha tido a oportunidade de experimentar a linguagem teatral na grade curricular e, nesses casos, exige que o/a docente faça uma adaptação de acordo com a realidade da escola.

O currículo de Artes Cênicas parte do princípio de que tanto as habilidades quanto os objetos de conhecimentos não se esgotam em uma série ou em uma etapa. É um processo constante de construção com infinitas possibilidades de aprendizagem. Por exemplo, a Expressão Corporal é um objeto de conhecimento que consta nas três etapas, porque é um conteúdo que sempre poderá ser explorado pela própria transformação dos corpos e/ou dos sujeitos. Um mesmo sujeito quando criança, pré-adolescente e adolescente terá naturalmente experiências diversas sobre a sua expressão corporal. O que vai diferenciar esse e outros conteúdos será a forma como o docente conduzirá a pesquisa.

Esses atravessamentos também podem influenciar a ordem de como o docente pode conduzir os conteúdos. Por exemplo, o objeto de conhecimento “Cultura Brasileira (matrizes indígenas, africanas e europeias)”, que consta na última página da 2ª etapa, pode ser abordado no primeiro bimestre do quinto ano e/ou ao longo de todo o ano fazendo valer a Lei 10.639/03 e 11645/08 durante todo o ano letivo e não em datas pontuais em acordo com o que a Gerência de Relações Étnico-raciais vem batalhando nas formações de educadores antirracistas.

Mesmo sendo um currículo flexível, é importante destacar que ele estabelece 36 habilidades e 25 objetos de conhecimento que o/a discente tem direito de conhecer e experimentar ao longo da etapa de 3 anos consecutivos. É direito do/a estudante, também, que o/a docente cumpra as Leis 10.639/03 e a 11.645/08, Leis que, como já dito, precisam estar presentes durante todo o ano letivo transversalizando com as demais disciplinas, fazendo parte do cotidiano escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>85</sup> da escola.

---

<sup>85</sup> Projeto Político Pedagógico (PPP), é um documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. Ele deve ser elaborado obrigatoriamente por toda instituição de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É um guia que tem como prioridade valorizar a aprendizagem das crianças. Expressa a prática pedagógica da instituição.

#### **4. CAPÍTULO 4: METODOLOGIA: A PESQUISA-AÇÃO - EM QUE MEDIDA PERCEBO, VEJO E PENSO AQUILO QUE FAÇO**

Este capítulo apresenta a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa explicando sua relação com a construção de uma educação antirracista. Exponho também o planejamento anual da turma 1501 da E. M. César Augusto Soares em diálogo com o currículo de Artes Cênicas do município do Rio de Janeiro, como mostra do processo desta metodologia: a pesquisa-ação.

##### **4.1 Pesquisa-ação: uma metodologia de pesquisa que dialoga com a luta antirracista**

Para tentar responder à questão central da pesquisa e atingir os objetivos propostos, utilizei a pesquisa-ação. Já que esta pesquisa está diretamente ligada a uma realidade (o combate ao racismo dentro do espaço escolar) e o trabalho é conduzido a partir das percepções dos/as discentes e dos elementos que eles/as trazem para a sala de aula, a pesquisa-ação se torna um potente instrumento para realizar uma ponte entre teoria e prática. Nas palavras de Paulo Melgaço Silva Junior, Rony Pereira Leal e Ana Ivenicki:

defende-se que a pesquisa-ação é 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 (FRANCO, 2005). Desta maneira, o professor pode atuar a partir de uma situação social concreta e, mais do que isso, ensinar, por meio da problematização, que outros elementos surjam no debate durante o processo e sob a influência da pesquisa. (SILVA JUNIOR; PEREIRA LEAL; IVENICKI, 2019, p. 249)

A pesquisa-ação é uma pesquisa qualitativa que permite ao professor refletir sobre sua prática. No primeiro momento, é fundamental identificar o problema; em seguida, planejar sua prática; após isso, replanejar e reajustar de acordo com a observação do que está acontecendo; por fim, avaliar os resultados. Silva Junior, Pereira Leal e Ivenicki, baseados em Babier (2004) e Tripp (2005), refletem sobre as fases da investigação do seguinte modo:

A solução do problema começa com sua identificação. Contudo, apesar das muitas questões instigantes em sala de aula, é importante limitá-las a um ponto que seja significativo e possível de se realizar dentro das condições do trabalho diário (ROCHA, 2013). A segunda fase, é o planejamento da prática, e a terceira fase corresponde à ação para implementar a melhoria planejada, incluindo o monitoramento e a descrição dos efeitos da ação. A

quarta fase configura a avaliação dos resultados da ação. (SILVA JUNIOR; PEREIRA LEAL; IVENICKI, 2019, p. 253)

Dessa forma, associa a pesquisa-ação a um jogo entre o/a professor(a) e os(as) discentes. A realidade é a bola que é passada um para o outro. Essa bola pode mudar de textura, peso, cor e ela influencia diretamente na dinâmica do jogo. Essa bola é movimentada de acordo com os saberes de ambos os lados e esse movimento é alterado de acordo com os acontecimentos ao longo da “partida”.

Como o/a professor(a) está dentro do jogo, é sedutor se encantar pelo que surge dessa troca. É fácil perder o olhar de observador crítico ao que se apresenta ao longo do processo devido a esse encantamento. Por isso, é fundamental triangular esse jogo trazendo pontos fixos que favoreçam uma reflexão ao que de fato está em processo.

Para esse rigor metodológico, de acordo com Canen e Santos (2009), é preciso triangular os dados gerados na pesquisa. Para tanto, utilizei um diário de bordo no qual registrei, em todo final de aula, os acontecimentos e trabalhei com um observador crítico, ou seja, uma pessoa que discutiu minhas propostas e acompanhou na escola o desenvolvimento da pesquisa, no caso, essa observadora crítica foi minha coordenadora Débora Cristina da Silva Cruz Conceição.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que vai ao encontro do educador que pretende um estudo antirracista. Defendo este argumento porque se esta metodologia é desenvolvida a partir de uma realidade e o racismo é um sistema estruturante da nossa sociedade que está em nosso cotidiano, a pesquisa-ação se torna propícia para um estudo antirracista. Com isso, a pesquisa-ação pode incidir diretamente na compreensão do racismo estrutural, pois

Entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2021, p. 52)

De acordo com Silvio Almeida, a prática antirracista é uma ação que visa à mudança da sociedade, é uma luta que exige transformação social. No Brasil, uma das personalidades

considerada referência nessa metodologia é Paulo Freire. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o(a) educando(a), o que significaria promover o entendimento acerca da sua condição de opressão e instigá-lo a agir na luta pela sua libertação, tornando-se protagonista de sua própria história. (MIRANDA, 2019, p. 7)

Freire (1996) considera que o sistema de opressão é perpetuado pela classe dominante e provoca no grupo oprimido uma alienação de sua condição. Por isso, a ideia de que a educação crítica é um instrumento potente de transformação social: “Educação não transforma o mundo. Educação transforma pessoas. Pessoas mudam o mundo.” (FREIRE, 1979, p. 84). Segundo Bruna Woinorviski de Miranda, a pesquisa-ação tem como objetivo identificar os problemas e levantar soluções por meio de ações capazes de transformar a realidade. É nessa perspectiva que compreendo ser essa metodologia um potente instrumento na construção de uma educação antirracista.

No caso da presente pesquisa, a turma 1501 é um grupo com 70% de estudantes negros(as), mesmo que nem todos se autodeclarem ou não saibam como se autodeclarar racialmente. Logo no início do processo, coletei alguns depoimentos sobre percepções que eles tinham sobre diferenças raciais. Se eles achavam que os brancos recebem um tratamento diferente dos negros. A resposta quase que coletiva foi um grande “Com certeza”.

Pedi que dessem exemplos: “Pessoas negras não podem entrar em qualquer espaço”. “Um policial matou um menino negro porque ele era negro”. “Meu pai estava subindo a rua, e ele é assim como eu, a polícia seguiu ele achando que ele era bandido”. Indaguei por que essas situações aconteciam e uma estudante negra que vou chamar de Myriam respondeu: “Por causa do racismo”. Insisti perguntando se ela sabia o porquê de o racismo existir e ela disse: “Porque tem gente que acha que negro é menos”. Outro discente branco completou: “Eu não acho que deveria ser assim, mas muita gente pensa assim mesmo”.

Nesse primeiro encontro, percebi um grupo que sente, vê, vive, nomeia o racismo, mas não sabe ainda o que ele é historicamente e o colocam ainda no lugar do indivíduo. Estava aí o dado real: visivelmente essas crianças sofrem e identificam o racismo, mas desconhecem a construção social desse sistema de poder. A história de *Alafíá* conta a história do Brasil a partir do olhar de quem foi sequestrado, de quem resistiu e salvou muitas vidas no período da escravidão. Penso que o estudo dessa história pode iniciar um processo de consciência racial. O projeto de resgate das memórias das famílias pode fortalecer essa consciência e, por fim, utilizar a linguagem teatral como ferramenta de autoconhecimento, de valorização da autoestima, de reconhecimento e afirmação do ser.

Elaborei meu planejamento em acordo com o currículo de Artes Cênicas do município do Rio de Janeiro, entretanto, necessitei fazer algumas adaptações, já que o grupo ainda não havia experimentado a linguagem de Artes Cênicas ao longo do Ensino Fundamental 1. Na próxima seção apresento este planejamento anual.

#### 4.2 Currículo de Artes Cênicas da SME/RJ e o planejamento anual de Artes Cênicas da E. M. César Augusto Soares para o 5º ano

Conforme explicado no capítulo 3, o currículo de Artes Cênicas da Prefeitura do Rio de Janeiro, referente ao 5º ano, compõe a 2ª etapa junto aos 4º e 6º anos. A 1ª etapa inclui o 1º, 2º e 3º anos e a 3ª etapa os anos finais do Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º anos). Como a turma 1501 da E. M. César Augusto Soares não havia experimentado a linguagem de Artes Cênicas ao longo do Ensino Fundamental 1, precisei adaptar o currículo para a realidade do grupo.

### 5º ANO

#### **CURRÍCULO DE ARTES CÊNICAS DA SME/RJ**

##### **Conteúdos:**

- Expressão corporal e vocal;
- Improvisação de ideias, temas e textos;
- Textos Diversos: teatrais, poesia, fábulas, lendas, literatura, dentre outros;
- Jogos lúdicos;
- Jogos de percepção;
- Jogos de integração;
- Cultura Brasileira: matrizes indígenas, africanas e europeias;
- Leitura, debate e montagem de fragmentos de clássicos teatrais ou outros textos, com foco nas personagens que favoreçam as discussões.

#### **PLANEJAMENTO ANUAL ARTES CÊNICAS**

**E.M. ZACIMBA GABA**

### Conteúdos:

- Exercícios de corpo e voz: coordenação motora, sensibilização, percepção das partes do corpo, controle de movimento, escuta e ação, relação espacial, dicção, trava-línguas, *gromelô*;
- Improvisações sobre demandas trazidas pelos/as discentes;
- Roda de conversa sobre questões raciais e improvisações a partir do que foi discutido;
- Literatura infantojuvenil negra: conhecendo diversos autores e autoras;
- Elza Soares – Dia Internacional da Mulher – reflexão sobre a música *Maria da Vila Matilde*;
- Escola de Portas Abertas - 1º semestre: jogral com o poema de Conceição Evaristo, *Vozes Mulheres*;
- Contação de História: *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa;
- Contação de História: a história de *Zacimba Gaba*.
- Conhecendo *Alafiá, a princesa guerreira*, de Sinara Rúbia – leitura coletiva; exercícios de recontar a mesma história, exercitando a memória, improvisando a história de *Alafiá*; comparar a história de *Zacimba Gaba* com de *Alafiá*;
- Criação do caderno de Narrativas Perdidas. Sensibilização sobre quem são as guerreiras da vida de cada criança;
- Início dos ensaios. Criação coletiva do espetáculo a partir do texto *Alafiá a princesa guerreira*;
- Apresentação no festival de teatro *Festa na Rede* dentro da Mostra de Multilinguagens 2023;
- Reapresentação do espetáculo no projeto Escola de Portas Abertas e no auditório de uma escola municipal próxima a região da unidade escolar.
- Ver teatro: Apresentação do grupo *Negro Olhar* – roda de conversa com estudantes e responsáveis;
- Passeio pedagógico: Circuito Pequena África;
- Fechamento do ano com a conclusão do caderno de narrativas e formatura do 5º ano.

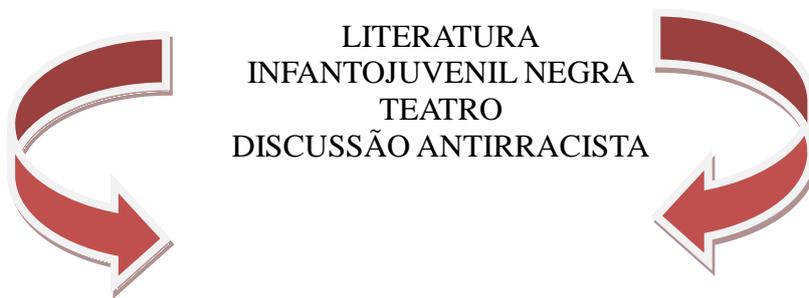
A pesquisa-ação acontece em espiral. As aulas de teatro também. O trabalho corporal, vocal, espacial, criativo, expressivo acontece constantemente ao longo do processo. São infinitas possibilidades e experimentações. As temáticas vão e voltam. Por exemplo, a turma 1501 teve uma aproximação com Elza Soares no início do ano. No meio do processo de *Alafíá*, eles disseram que tinha de ter música da Elza Soares. Foi quando ouvimos *A Carne* e a música entrou para o roteiro do espetáculo. O conteúdo do currículo de Artes Cênicas também segue esse conceito espiral a partir do momento em que os conteúdos se repetem nos períodos seguintes. Na tabela, eu reduzi a quantidade de conteúdos e priorizei a qualidade da aplicação destes conceitos de acordo com a característica da turma. Silva Junior, Pereira Leal e Ivenicki, apontam que Babier (2004) apresenta o método espiral de pesquisa da seguinte forma:

“(…) com suas fases; de planejamento, de ação, de observação, e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso”. Assim, a prática dessa pesquisa implica na mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à realidade vivenciada (MIRANDA; REZENDE, 2006). De fato, diversos/as autores/as sustentam que a proposta central da pesquisa-ação é promover a transformação social, reforçando os laços com as lutas mais amplas por justiça social (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; ZEICHNER; PEREIRA, 2005). Ela pode se constituir em significativa possibilidade para a reconstrução social, operando para tornar as sociedades mais humanas e justas. (SILVA JUNIOR; PEREIRA LEAL; IVENICKI, 2019, p. 252)

De acordo com essa citação, finalizo este capítulo afirmando que a pesquisa-ação é uma pesquisa pertinente para a realização deste estudo que, mesmo sabendo que é apenas um grão de areia, busca, em sua essência, contribuir com a construção de uma educação e, conseqüentemente, com uma sociedade antirracista.

## 5. CAPÍTULO 5: ALAFIÁ DE PORTAS ABERTAS

O objetivo central deste capítulo é discorrer e refletir sobre o processo da montagem teatral de QUANTAS ALAFIÁS PASSARAM POR AQUI, incluindo as três apresentações e as demais ações que contribuiriam para ampliar as experiências dos/as discentes, tanto no que diz respeito à sensibilização e apreciação artística, quanto nas discussões acerca das relações étnico-raciais. Para tal, destaco que o contato com a literatura infantojuvenil negra, as aulas de teatro e as discussões antirracistas aconteceram simultaneamente. Neste sentido, o capítulo é atravessado por essas interferências constituindo um único corpo.



Encontram-se aqui momentos que afirmaram à necessidade do trabalho, àqueles que mudaram os rumos do processo e que, de alguma forma, podem contribuir, questionar, refletir, repensar, desconstruir a nossa prática em sala de aula.

### 5.1 Descortinando raça: *Tem gente que acha que negro é menos*

“Tem gente que acha que negro é menos.” (Yara<sup>86</sup>, 10 anos, diário de bordo, 10/02/23.) Essa fala cortou o espaço no primeiro dia de encontro com a turma 1501. Explodiu pela boca de uma estudante negra retinta e foi afirmada imediatamente por um estudante branco, que se autodeclara pardo: “Eu não acho que tinha que ser assim, mas é assim que muita gente pensa.” (Yan, 10 anos, diário de bordo, 10/02/23). Neste dia estavam presentes 21 estudantes, a proposta da aula era identificar qual relação eles/as estabeleciam com o mundo em que vivem (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 4) e como as questões raciais eram vivenciadas promovendo um acolhimento e reconhecimento de suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14). Para tentar atingir este objetivo, o tema da aula era “Quem somos nós?”, uma dinâmica onde cada um se apresentava para além do próprio nome. O grupo foi

<sup>86</sup> Todos os nomes dos/as discentes são fictícios

convidado a sentar em roda no chão. No centro do espaço vários livros de literatura infantojuvenil negra<sup>87</sup> e num painel fotografias dos/as autores/as<sup>88</sup>. Este material estava ali para investigar qual acesso as crianças tinham em relação à literatura negra e seus autores/as. Ao longo desse diálogo as crianças manusearam os livros e identificavam os/as autores/as no painel.

Eu precisava saber o que as crianças entendiam por raça. Como se autodeclaravam. O que sabiam sobre a história do Brasil. Quem eram elas? Era fundamental eu questionar se seria com a turma 1501 a realização da pesquisa. Esta fala escancarou o conceito de hierarquização das raças (FANON, 1952; MUNANGA, 2019; MELO, SILVA JÚNIOR, MARQUES, 2020; GOMES, , 2017; SOUZA, 1983) dentro do espaço escolar. Essa invenção europeia indefensável (CESAIRE, 1950) que determinou que o branco europeu fosse o centro do mundo, fosse um ser humano superior, ou melhor, fosse “o ser humano”, essa falácia que legitimou a violência, a tortura, o genocídio (NASCIMENTO, [2016]1977) e o epistemicídio (SANTOS, 2009) para enriquecer a Europa através desse perverso sistema de poder, continua presente em 2023. Sem citar um autor, a estudante abre a ferida e revela a experiência do saber que vive em seu cotidiano. A perpetuação do pensamento colonial que Quijano (2005) vai nomear de Colonialidade do Poder grita dentro da sala de aula: “Tem gente que acha que negro é menos” (Yara, 10 anos, diário de bordo, 10/02/23.)

Ressalto nesta fala a seguinte construção: “Tem gente que acha”. Nesse momento ela deixa evidente que existe uma ação realizada por um grupo de “gente que acha”. A raça branca se afirma superior as demais (FANON,1952). Ao se colocar como centro do mundo, o branco se entende como um padrão de humanidade (BENTO, 2022) Como se sua forma de viver fosse “a forma humana” de ser (FANON,1952).

Por isso volto a refletir que a construção do racismo se dá no mesmo tempo que a construção da branquitude. Não existe racismo sem branquitude (BENTO, 2022). A valorização do branco se dá pela desvalorização do negro (FANON,1952; SOUZA,1983,

---

<sup>87</sup> A maior parte dos livros eram de literatura negra, mas também tinham, em menor quantidade, livros de literatura indígena.

<sup>88</sup> Coleção Griôs da Tapera e Alafiá, a princesa guerreira de Sinara Rúbia / Renatinha de Claudia Gomes Cruz / Preto, Pretinho, Negro, Negrinho de Lucimar Cunha / O Karaíba uma História do Pré Brasil, Coisas de Índio, kabáDarebú, Histórias que Ouvi e Gosto de Contare Crônicas Indígenas para Rir e Refletir na Escola de Daniel Munduruku / Os Sete Novelos de AngelaShelfMedearis / E Foi Assim que Eu e a Escuridão Ficamos Amigas e Amoras de Emicida / Gente Legal está em Todo Lugar de Alice Walker / Que Saudade da Minha Avó de Maíra Oliveira / Os Tesouros de Monifa e Abraços pra lá e pra cá de Sonia Rosa / Ei Você um Livro sobre Crescer com Orgulho de Ser Negro de Dapo Adeola / Tem Gente com Fome de Solano Trindade / Exu e o Mentiroso de Rogério Athayde/ Omo Oba Histórias de Princesas, Com Qual Penteados Eu Vou de Kiusam de Oliveira / Da Minha Janela de Otávio Júnior / O Caderno de Rimas do João e O Caderno Sem Rimas da Maria de Lázaro Ramos.

GOMES, 2017). É exatamente o que a estudante diz: “Tem gente que acha que negro é menos”.

Não apenas essa discente, mas os/as demais também, pois continuei provocando a discussão e as opiniões afirmavam essa fala. Perguntei se eles/as viam diferenças entre brancos/as e negros/as. Quase que em coro o grupo respondeu: “Com certeza, professora.” (cabeças balançavam em afirmativo, vozes se sobrepunham afirmando a pergunta, diário de bordo, 10/02/23). “Um policial matou um menino negro porque ele era negro” (Julio, 11 anos, diário de bordo, 10/02/23); “Meu pai estava subindo a rua e ele é assim como eu, os policiais seguiram ele achando que era bandido.” (Sandra, 10 anos, diário de bordo, 10/02/23); “Muitas vezes pessoas negras não podem entrar em determinados espaços.” (Márcia, 10 anos, diário de bordo, 10/02/23). Mais uma vez em “coro”: “Ah, isso é sempre assim” (vozes se sobrepunham afirmando, diário de bordo, 10/02/23).

Essas falas evidenciam o enraizamento de toda a história política do racismo. Durante muito tempo o Brasil negou a segregação racial. Era comum ouvir que o Brasil não era como a África do Sul ou os EUA (CALDAS; SILVA, 2020, *apud* GUIMARÃES, 2009)., entretanto o lugar do negro como subalterno, inferior e marginal sempre existiu ao longo da nossa história (QUIJANO, 2005). Durante a escravização e no período pós abolicionista os negros libertos não podiam circular pela cidade, nem lutar por seus direitos, eram perseguidos, presos, assassinados (NASCIMENTO, [2016]1977), o que está explícito na fala de Juliano quando diz que o policial matou porque o menino era negro. Essa perseguição por corpos negros foi fundamentada ao longo da nossa história, o medo do negro (BENTO, 2022) que legitima um homem negro ser perseguido pela polícia, como denuncia a estudante Sophia ao falar de seu pai, foi e é uma idéia construída para a eliminação da população negra pautada inicialmente pela ciência das raças, a eugenia (SANTOS, 2019), e pelas políticas públicas que determinaram a todo momento onde e como o negro poderia estar (SALLES, JUNIOR, 2006). Por isso ouvir quase em coro “Ah isso é sempre assim” expõe o cotidiano das crianças em relação às questões raciais. Uma relação naturalizada (SHUCMAN, 2020)

Essa naturalização do sistema é constitutivo da história do Brasil. A sociedade branca brasileira se constituiu promovendo e/ou assistindo o derramamento de sangue negro e indígena (BENTO, 2022). Sempre foi assim desde que se formou essa nação. Essa desvalorização da vida “dos outros” (SOUZA, 1983) é constitutiva do sistema da branquitude. A percepção que essas crianças apresentaram demonstra que hoje avançamos muito no

reconhecimento da existência do racismo<sup>89</sup> e que, precisamos continuar a avançar, pois a “luta não dá trégua” (GOMES, 2017).

Esse avanço se dá em várias instancias única e exclusivamente pelo Movimento Negro (GOMES, 2017). E, para nós educadores, é fundamental o conhecimento e a aplicação da Lei 10.639/03 conquistada por esse movimento e que precisa ser colocada em prática. No Brasil de 2024 temos respaldo legal para agir na luta antirracista. A Lei completou 20 anos e ainda não temos a aplicação da lei majoritariamente nos espaços escolares (INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM, 2023). É fundamental a sensibilização e consciência para agir com urgência e isso se dá através do conhecimento, do estudo e de um posicionamento político dentro da educação. Quero refletir aqui que educação é política (FREIRE, 1996) seja qual for o ponto de vista do educador, e, omissão é uma ação.

Ao longo desta primeira aula percebi que o grupo sente, vê, vive o racismo, mas não sabe o que é historicamente (MUNANGA, 2019). Quando as crianças afirmam que há diferença entre brancos e negros e exemplificam essa diferença com ações: são impedidos/as, assassinados/as, perseguidos/as; eles/as demonstram que sofrem ações, ou seja, alguém as executa, mas ainda explicam essas situações como se fosse algo relacionado apenas ao caráter das pessoas, como se fosse uma escolha pessoal (PINHEIRO, 2023).

Identifiquei que, realizar a pesquisa com este grupo seria relevante visto que as crianças visivelmente sofrem e nomeiam o racismo, mas desconhecem a história que construiu e constrói esse sistema. Compartilhar a história de Alafiá, a princesa guerreira, transpô-la para o palco através dos corpos e vozes dessas crianças, refletir sobre suas histórias pode iniciar um processo de conscientização sobre o que é o racismo no Brasil (MUNANGA, 2019). Este primeiro encontro me conscientizou da necessidade da realização de uma educação antirracista respaldada pela Lei 10.639/03 em consonância com a BNCC e o currículo da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

## 5.2 Do livro para o palco - o teatro como instrumento de potencializar a palavra: *Alafiá é nosso escudo!*

No dia 24 de março com 20 alunos em sala de aula lemos “Alafiá, a princesa guerreira” pela primeira vez. Iniciamos com um aquecimento vocal e corporal simulatâneo. Soltando pescoço, coluna, articulações e voz. Através de exercícios de respiração, vibração

---

<sup>89</sup> O racismo no Brasil se constituiu pela negação desse sistema, portanto identificar e revelar o racismo é um avanço da luta (GOMES, 2017)

das cordas vocais e movimentação das articulações os/as discentes são incentivados a soltar o corpo e a voz, a desinibir, a descontrair (RIO DE JANEIRO, 2020 p. 12). Cada criança tinha o livro em mãos. Sentamos em roda e quem se sentia a vontade lia um trecho. Muitos estudantes não dominam a leitura. Aqueles que são mais fluentes guiavam o grupo. A turma seguiu atenta. Alguns mais curiosos folheavam o livro todo. Outros tentavam ver se estavam na página certa. Nesse mesmo dia, fizemos um exercício de recontar com as próprias palavras o que entenderam do texto. Depois que falassem o que lembravam do texto, o que mais chamou atenção, o que mais gostaram. Essa atividade acontece pelo espaço através de um exercício chamado roda do olhar<sup>90</sup>.

Desde o início, as crianças se envolveram com a história de *Alafíá*. (demonstraram interesse pela concentração e curiosidade com a história, diário de bordo, 24/03/23) Elas/es não tinham lido nenhum livro no qual uma mulher negra era princesa. Um dos comentários quase que coletivo foi: “Nunca vi uma história assim”. Transcrevo aqui alguns dos comentários sobre o livro: “A história é muito emocionante porque é uma mulher que luta pela raça negra e contra a escravidão.” (Mario, 10 anos, diário de bordo, dia 24/03/23), “Uma mulher que luta pelos seus direitos.” (Lucas, 10 anos, diário de bordo, dia 24/03/23), “Ela salva seu povo e faz o que ela quer, mesmo sendo difícil.” (Thaís, 10 anos, diário de bordo, dia 24/03/23), “Muito importante. Porque ela lutou pelos negros, por seu povo e desenvolveu dentro dela a coragem.” (Julio, 11 anos, diário de bordo, dia 24/03/23), “Uma princesa africana que virou uma guerreira para defender seu povo que serviu de exemplo para outras mulheres.” (Yan, 10 anos, diário de bordo, dia 24/03/23), “Eu gostei porque fala de princesa e africano.” (Sandra, 10 anos, diário de bordo, dia 24/03/23), “Ela era a mais linda do reino dela.” (Alice, 10 anos, diário de bordo, dia 24/03/23), “*Alafíá* é nosso escudo.” (Yan, 10 anos, diário de bordo, dia 24/03/23).

São falas que demonstram a identificação e o reconhecimento que um trabalho, a partir da representatividade negra, pode proporcionar, ampliando as possibilidades de se enxergar no mundo em funções que não sejam as subalternizadas, abrindo novos caminhos (LOUREIRO, SILVA JUNIOR, 2023).

---

<sup>90</sup> Roda do olhar é um exercício que aprendi com a diretora Ana Kfoury com quem trabalhei ao longo de 10 anos. Neste exercício os participantes estão em roda. Uma pessoa inicia a locomoção. Ela deve olhar para qualquer outro participante e ir em direção ao lugar dele. Este assim que for olhado deve olhar imediatamente para outra pessoa e ir em direção ao lugar deste e assim sucessivamente. Na utilização do texto no exercício citado, além de olhar e ir para o lugar também fala um trecho do texto de *Alafíá*. Esse exercício é muito potente nas aulas de teatro porque estimula uma agilidade mental e corporal proporcionando uma presentificação, um estado de atenção, concentração, além de auxiliar na desinibição.

A partir de *Alafiá, a princesa guerreira* discutimos a fundamentação racista da história do Brasil. Apresentei a trajetória de *Zacimba Gaba*<sup>91</sup> e propus que eles fizessem relações com *Alafiá*. Refletimos que, por mais que seja uma ficção, é baseada em histórias reais que aconteceram em nosso país. Através da utilização de um texto literário exploramos o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (RIO DE JANEIRO, 2023, p.13).

Percebi que havia um envolvimento deles/as com a literatura apresentada e perguntei se eles/as tinham interesse em fazer do texto de *Alafiá* um espetáculo. Se gostariam de estar em cena, apresentar o trabalho para a escola e participar de um festival de teatro organizado pela prefeitura. A maioria respondeu que sim. Os poucos estudantes que não sabiam responder, gostavam da idéia, mas não sabiam se estariam em cena. Estudar, se dedicar, se esforçar com base no desejo, na vontade, na curiosidade são sentimentos imprescindíveis para uma educação significativa. Criar um espetáculo é partir da experiência, da prática, daquilo que pode motivar e incentivar o processo de aprendizagem. A criação é uma das seis dimensões do conhecimento que estruturam as linguagens artísticas na BNCC. Ela está relacionada ao fazer artístico: criar, produzir e construir. É um processo no qual o sujeito é estimulado a tomar decisões, fazer escolhas estéticas a partir de ideias, sentimentos, desejos, representações, sejam individuais ou coletivas. É uma dimensão em que o/a discente vivencia desafios, conflitos, negociações e inquietações. E eles estavam dispostos a enfrentar essa caminhada.

Durante o mês de abril iniciamos o processo de criação do espetáculo. Tudo foi surgindo através do texto e da forma como se expressavam (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 14). Como a proposta era criar um roteiro colaborativo, as improvisações aconteciam com as crianças segurando o livro. Dessa necessidade surge a idéia de que o livro estaria em cena o tempo todo. Ele se tornou um objeto cênico. O espetáculo começaria com todos/as segurando o livro na frente do peito fazendo referência ao escudo porque todos/as adoraram essa analogia feita por Yan. Tudo indicava que seria uma contação de história coletiva. Onde a palavra e a atuação seriam as protagonistas.

Entretanto, quando iniciei o processo de repetição do que havia sido criado, percebi o grupo desestimulado. Entendi, nesse momento, que talvez eu estivesse impondo a realização

---

<sup>91</sup> Zacimba Gaba foi uma princesa guerreira do reino de Cabinda, em Angola. Seu reino foi dizimado pelos portugueses e os sobreviventes sequestrados para serem escravizados no Brasil. Chegou ao Espírito Santo, mas Zacimba não se dobrou a escravidão, lutou pela sua liberdade e a de seu povo. Uma exímia estrategista e guerreira. Fundou um quilombo no município de Itaúnas. <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/zacimba-gaba-princesa-angolana-que-foi-escravizada-e-lutou-pela-liberdade-de-seu-povo.phtml>  
<https://www.nsorommaeditora.com/zacimba-gaba>

do espetáculo sem que eles/as estivessem realmente envolvidos/as. Esse questionamento me fez parar o processo de construção da peça e investi em exercícios corporais, vocais, coletivos onde as crianças fossem estimuladas a desinibição, a confiança, a coragem de enfrentar a cena (BRASIL, 2017). Fiquei com receio de que talvez não fosse para o espetáculo acontecer. E eu não sabia que rumos o projeto tomaria.

Deixei que as crianças me mostrassem para onde nós iríamos, eles/as adoravam os exercícios, fui tateando dessa forma. Afinal “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996). Segui observando e aprendendo com eles. Até que, depois dessas aulas e da contação de “Os tesouros de Monifa”<sup>92</sup>, as crianças me perguntaram: “Tia, e Alafá? A gente não vai mais fazer? A gente precisa ensaiar.” Confesso que levei um susto. Um alegre susto. Eu perguntei: Ué? Mas vocês querem fazer a peça? E mais uma vez em coro: “Siiiiiiim. A gente quer, tia.” (diário de bordo, 12/05/23).

Ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 1996). Mais uma vez Paulo Freire e o ensino do teatro se encontram porque não há docência sem discência e não há diretor sem ator. O professor de teatro não faz um exercício se os/as estudantes não se propuserem e se disponibilizarem a fazer. Sempre falo para minhas crianças que o material da aula de teatro não é caderno, lápis, tinta, que até posso usar, mas o único material que eu realmente preciso são eles/as. Preciso dos corpos, das vozes, dos sentimentos, dos pensamentos, das sensações, preciso que eles/as queiram fazer. Sem esse desejo, uma aula de teatro se torna enfadonha e sem significado. Eis aí o constante desafio do educador de teatro. Sustentar a alegria do aprender. Eu achei que o desejo de montar o espetáculo era mais meu do que deles/as e de repente descubro que é um sonho coletivo. Então, continuemos.

Voltamos do recesso. A Mostra Multilinguagens<sup>93</sup> divulgou a data das apresentações e o FESTA na REDE regional (o festival de teatro), seria dia 29 de agosto. No ano anterior, o festival aconteceu final de setembro. De repente o tempo ficou espremido. Solicitei a equipe gestora que eu pegasse a turma em outros horários, aumentando minha carga horária com eles/elas. Assim, com a ajuda da equipe, conseguimos ampliar meus tempos com a turma 1501. Nesse sentido, reafirmo a importância de uma equipe gestora comprometida com o trabalho que estava sendo realizado e principalmente com o cumprimento da Lei 10.639/03.

Retomamos os ensaios. Teve reunião na escola e os dois tempos extras que eu havia conseguido a mais foram reduzidos, neste dia, porque eu não tinha espaço para ficar com a

---

<sup>92</sup> Na seção sobre representatividade falarei sobre esse momento do processo

<sup>93</sup> Mostra Multilinguagens é um festival que envolve várias linguagens artísticas: dança, teatro, música, artes visuais com o intuito de valorizar os trabalhos artísticos desenvolvidos nos espaços escolares. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro realizará a IV Mostra Multilinguagens em 2020.

turma. Registro aqui a necessidade que o docente de Artes tem de realizar seu trabalho num local apropriado. Enfrentamos muitas dificuldades com a falta de estrutura da escola. Quando conseguimos a sala de aula, iniciamos o ensaio. A sala deles/as é a menor sala da escola. Mas foi um dia muito produtivo. Inserimos no roteiro uma cena que havia sido criada por eles anteriormente.

Essa improvisação surgiu porque um dia eles chegaram contando que uma mulher que filmou uma ação policial havia sido agredida e presa e ninguém sabia ainda o que havia acontecido com ela. A partir desse relato pedi que improvisassem cenas onde eles percebiam a violência policial. (Diário de bordo, 26/04/2023). Essa improvisação se transformou em uma cena do espetáculo.

Os ensaios foram se intensificando. Era muito raro ter o elenco completo. Cada dia era um que faltava. O prazo vinha se esgotando. O trabalho foi ganhando corpo e de fato se transformando em uma contação de história coletiva. Onde todas eram Alafiá e guerreiros/as em algum momento e se revezavam na narrativa da história. Essa construção acontece através da liberdade que as crianças vão descobrindo nas proposições da cena. É simples a condução do trabalho porque o que se transforma em cena é a força da palavra como é dita pelas crianças, pelo entendimento do que eles/as estão dizendo. Além do livro ser nosso objeto de cena, ele também foi inspiração de desenhos cênicos. Várias imagens do livro viraram cena. Eu propus um exercício de quadros vivos<sup>94</sup>. É um exercício muito potente para a criação de cenas. Junto a esse exercício também utilizei a transformação de objetos<sup>95</sup>. São exercícios que desenvolvem a habilidade de identificar possibilidades cênicas em texto não teatral e em imagens tendo como objeto de conhecimento o texto visual (RIO DE JANEIRO, 2020), no caso as ilustrações<sup>96</sup> do livro Alafiá, a princesa guerreira.

Dessa forma, chegamos ao final da história de Alafiá onde ela se casa com um grande guerreiro e se transforma em uma guerreira quilombola. Esta cena também foi construída a partir da ilustração do livro. Agora chegou o momento onde homenagearíamos as guerreiras e/ou guerreiros da vida de cada criança. Sugeri que falássemos ao final, o título do espetáculo. Quando Yara disse: “Quantas Alafiás passaram por aqui”, perguntei a elas/es: “Será que só passaram? Será que ainda passarão? Será que ainda precisaremos de Alafiás? Com essa

<sup>94</sup> Quadro vivo é um exercício simples de releitura de imagens. O discente observa a imagem e utiliza o próprio corpo para montar o que está ilustrado. Tentando ser fiel a imagem ou transgredindo e modificando algo depende o objetivo a ser alcançado. No caso, solicitei a reprodução fiel.

<sup>95</sup> Uma improvisação onde um objeto ganha sentido diferente daquele que ele representa. Por exemplo: um lápis pode virar um microfone, ou uma varinha mágica, ou uma injeção. No caso de Alafiá a cadeira se transforma em janela.

<sup>96</sup> Alafiá a princesa guerreira foi ilustrado por Valéria Felipe [http://instagram.com/valeriaa\\_felipe](http://instagram.com/valeriaa_felipe)

reflexão chegamos a conclusão de que as discentes Yara, Alice e Thaís falariam cada uma em um tempo verbal diferente: “Quantas Alafiás passaram por aqui? Quantas ainda passam? Quantas ainda passarão? Problematicamos que a luta antirracista está avançando, mas que ainda temos muito a caminhar e que Alafiás ainda estarão surgindo e nascendo para dar continuidade e jamais perder a esperança. (GOMES, 2017).

Quando eles/as falaram os nomes percebi que havia uma timidez, como algumas crianças queriam participar, mas não queriam falar sozinhas em cena, propus que gravássemos as vozes e neste momento eles levantariam papéis com o nome das/os guerreiras/os. A gravação funcionou porque eles falavam só para mim no celular. Dessa forma, se sentiram mais a vontade. O teatro dentro da escola precisa abraçar a todos/as os /as envolvidos independente de habilidades específicas para o trabalho de atuação. Por isso, um estudante que deseja estar em cena, mas que ainda não se sente a vontade em falar um texto, precisa ser incentivado a participar dentro das possibilidades que ele/a apresenta. É fundamental que o docente conduza as aulas de teatro compreendendo que este/a discente está em processo. A linguagem teatral é muito generosa neste sentido porque o fazer teatral envolve muitas funções. Tive estudantes neste processo que não entraram em cena, mas que colaboraram com a construção do roteiro e auxiliando durante dos ensaios.

Aliás, refletir sobre essa generosidade do teatro e ampliar esse olhar para a luta antirracista é uma das defesas desta pesquisa. Dentro do currículo da Rede Municipal do Rio de Janeiro esta disciplina tem total possibilidade de desenvolver um trabalho com base na representatividade negra. Seja pela literatura, pela música, pelas artes visuais, pela história do continente africano, pela história afro-brasileira, pela biografia dos vários/ intelectuais negros/as, enfim... são muitas possibilidades. O que não falta é conteúdo para o professor de teatro desenvolver e utilizar a linguagem teatral como instrumento nesse estudo. O teatro tem essa liberdade. Todo tema pode se transformar numa improvisação, numa performance ou para quem prefere num espetáculo.

Quantas Alafiás passaram por aqui... chegava ao fim. Ao fundo das vozes das crianças o instrumental da música Cordeiro de Nanã<sup>97</sup>. Como figurino, pensamos em uma camisa que pudesse dar uma unidade ao grupo. Conseguimos apoio com a associação de moradores e o que faltou dividimos entre os funcionários que pudessem contribuir.

O espetáculo estava finalizado. O que precisávamos era de repetição para que as crianças ficassem cada vez mais seguras nas marcações e com o texto. O ensino do teatro

---

<sup>97</sup> Cordeiro de Nanã com Mateus Aleluia e thalma de Freitas <https://youtu.be/XqPWV0M8B-o>

proporciona o estímulo à consciência espacial e corporal, a memorização, a disciplina, a cooperação, a empatia, exercita o pensamento lógico, desenvolve habilidades socioemocionais (RIO DE JANEIRO, 2020). A repetição sempre foi a parte mais difícil do trabalho. Eles/as queriam muito se apresentar, mas tinham resistência em ter a disciplina da repetição. Tivemos com este processo a possibilidade de exercitar esse comprometimento e vencer as resistências.

Eu desenvolvo um trabalho onde a prioridade é a atuação do estudante. Não sou diretora. Sou uma professora que dirige seus/as discentes. Não invisto em grandes encenações com cenário e figurinos. O foco do meu trabalho é o ator em cena com propriedade, segurança, confiança, atitude cênica, em prontidão para falar o texto e se expressar. A encenação está no corpo, no conjunto, no coletivo do trabalho. Tudo depende do estado de presença deles (RIO DE JANEIRO, 2020). Do desejo do que se quer expressar, do que se precisa dizer, ou ser, ou fazer. “Não se pode montar um espetáculo que não fale um pouco de nós mesmos. (MNOUCHKINE, 2011, p. 23). Penso e/ou busco desenvolver um trabalho em que o/a discente sempre esteja ali, de alguma forma, falando dele.

E com Alafiá não foi diferente. Com o tempo a maior parte dos estudantes decoraram o texto de todo mundo. E isso foi ótimo porque na ausência de alguém, eles/as se resolviam na divisão de falas, decidindo com autonomia e resolvendo os problemas (RIO DE JANEIRO, 2020). Habilidades conquistadas pela repetição e propriedade com o trabalho. Como criamos o roteiro em conjunto, na prática, na construção da cena, as crianças adquiriram uma intimidade com o texto. Eles/as sabiam o que estavam falando. Dominavam a narrativa. Quando acontecia uma falha, alguém resolvia.

Teoricamente o espetáculo estava pronto. Quando terminavam a história eles/as faziam a homenagem aos guerreiros e guerreiras da vida deles/as. Entretanto, como o teatro é vivo. Como os atravessamentos fazem parte do processo criativo. Fomos atropelados por um terrível acontecimento.

No dia 17 de agosto Mãe Bernadete<sup>98</sup> é brutalmente assassinada a tiros. Uma mulher negra, ialorixá, matriarca do Quilombo Pitanga dos Palmares, uma liderança política que passou a vida lutando pelos direitos quilombolas. Eu precisava levar esse fato para a sala de

---

<sup>98</sup> Maria Bernadete Pacífico foi assassinada em 17 de agosto com 25 tiros enquanto assistia televisão na casa que funcionava como sede da associação do quilombo Pitanga dos Palmares, em Simões Filho, na região metropolitana de Salvador. <https://www.cartacapital.com.br/justica/as-motivacoes-para-morte-de-mae-bernadete-segundo-a-policia/> <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mae-bernadete-foi-executada-a-mando-do-traffic-conclui-policia-civil-da-bahia/> , <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/08/31/caso-mae-bernadete-investigacoes-do-assassinato-de-ialorixa-sera-acompanhado-pelo-observatorio-das-causas-de-grande-repercussao.ghtml> , <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/08/o-que-se-sabe-sobre-o-assassinato-de-mae-bernadete.shtml>

aula. Quando falei com as crianças, algumas já sabiam. Viram na televisão, sabiam que uma Mãe de Santo havia sido assassinada. Conversei sobre a luta de Mãe Bernardete, sobre o assassinato de seu filho Binho do Quilombo e falamos sobre o extermínio de lideranças negras nesse país. Eles falaram de Marielle Franco. (diário de bordo, dia 18/08/2023).

Desde o período da escravização as lideranças negras eram exterminadas. O medo do negro sempre existiu porque sempre resistiu a imposição violenta desse sistema. A história branca silenciou os fatos e heróis e heroínas através de sua narrativa hegemônica. Por isso essa máquina de moer gente chamada branquitude precisa se responsabilizar pelas pilhas de corpos e pelas manchas de sangue (RIBEIRO, 2022) e romper com essa superioridade que ainda extermina lideranças e a população negra deste país.

Mãe Bernadete e Marielle Franco foram brutalmente assassinadas porque resistiam, denunciavam, lutavam contra o sistema da branquitude. O que demonstra que a perpetuação do extermínio em função da manutenção do sistema supremacista ainda é presente e atual. Ao final da conversa associamos Mãe Bernardete a Alafiá. Ela era mais uma Alafiá. Que conquistou muitas coisas, através de sua luta coletiva, salvou muitas vidas. Decidimos que Mãe Bernardete tinha que estar em nossa apresentação. Precisávamos falar sobre esse extermínio. Sugeri uma faixa pedindo justiça a Mãe Bernardete. Eles/as gostaram da idéia e produzimos essa faixa. Na confecção eles sugeriram carimbar as mãos de sangue como fizeram em março no cartaz sobre violência contra mulher<sup>99</sup>. O final do espetáculo era com essa imagem

Durante o processo eles/as falaram que Elza Soares deveria estar na peça. Desde dessa solicitação comecei a ouvir tudo de Elza Soares. Até que encontrei no álbum “No Tempo da Intolerância”<sup>100</sup> a “intro: Justiça”.<sup>101</sup>

Quando mostrei para eles/as não tiveram dúvidas: vamos terminar a peça assim com a voz de Elza Soares e a faixa para Mãe Bernardete. Eles/as falaram: “Nossa tia, parece que ela está falando por causa de Mãe Bernardete” (Thaís, 10 anos, diário de bordo, dia 21/08/2023). A reflexão da discente provoca o entendimento de que essa justiça clamada por Elza Soares se refere a todas e todos que continuam lutando pela vida negra deste país já que o texto dito pela cantora fora escrito antes do assassinato de Mãe Bernardete. Essa observação também demonstra o desenvolvimento da habilidade de valorizar o pensamento crítico-reflexivo sobre o indivíduo e a sociedade (RIO DE JANEIRO, 2020).

<sup>99</sup> Na seção sobre representatividade negra relatarei este momento.

<sup>100</sup> Álbum póstumo lançado em 2023 que estava sendo produzido desde 2019 com músicas autorais de Elza Soares. Link da faixa utilizada no espetáculo. [https://youtu.be/Wtg-Dj8\\_3Z8](https://youtu.be/Wtg-Dj8_3Z8)

<sup>101</sup> A letra desta faixa constará nos anexos.

Incluímos esse momento uma semana antes da estréia. Após a homenagem aos guerreiros e guerreiras da vida de cada criança entrava a voz de Elza Soares clamando por justiça e o elenco buscava a faixa no fundo do palco e abria na boca de cena.<sup>102</sup>

Continuamos ensaiando e chegou o dia da apresentação. Eles/as ensaiaram o tempo todo dentro da sala de aula e agora estariam em cima de um palco. Todo o trabalho realizado de expansão de voz e corpo precisava acontecer. Eles/as nunca haviam subido num palco. A apresentação foi na Arena Carioca Fernando Torres, localizada no Parque de Madureira.

Conseguimos, antes da apresentação, subir ao palco e marcamos o espaço para que eles/as não se perdessem nas novas dimensões. Expandindo o desenvolvimento da habilidade de relacionar-se em cena com o espaço, com o outro e com o texto (RIO DE JANEIRO, 2020). Eles/as estavam muito nervosos/as, ansiosos e o mais importante, estavam felizes, unidos, resolvendo os problemas porque até no dia da apresentação tivemos a ausência de dois estudantes. Não é a situação que desejamos viver, mas esse é mais um aprendizado que o teatro nos entrega: se unir para resolver. Tem que dar certo. Quem pode falar o texto de quem faltou? Mãos se levantam e vamos ali, no ônibus, passando o texto para conseguir resolver o problema demonstrando capacidade em resolução de conflitos (RIO DE JANEIRO, 2020).

Eles já vivenciavam essa situação nos ensaios porque, como já falei, era raro ter o elenco completo. Mas é evidente que toda essa articulação durante o ensaio é mais fácil. O problema é conquistar essa capacidade de resolver problemas no meio de uma apresentação. E foi o que eles/as fizeram na estreia do trabalho.

Tivemos falhas em cena e eles/as iam resolvendo. Ouvi de colegas que assistiram a apresentação: “Impressionante como eles/as sabiam o que estavam fazendo”. (Bruno Ganem<sup>103</sup>, 44 anos, diário de bordo, dia 29/08/2023). E eles sabiam mesmo. Os “erros” fazem parte do processo e da realidade daquele grupo. Nunca tiveram contato com a linguagem teatral e em menos de 1 ano de trabalho estavam em cena, em cima de um palco profissional, contando uma história que os sensibilizou, que faz sentido para suas vidas, homenageando as pessoas que amam e denunciando o racismo no Brasil praticando o pensamento crítico-reflexivo (RIO DE JANEIRO, 2020)

O teatro tem esse encanto. A gente só sabe o que está fazendo quando encontramos a platéia. Quando temos o outro. Aquele para quem construímos. Sem platéia não tem teatro. Pode ser um, pode ser mil. Não importa. O ator se entrega para o outro. Essa experiência é um

<sup>102</sup> Fotografia deste momento no anexo

<sup>103</sup> Bruno Ganem é professor de Artes Cênicas da rede municipal do Rio de Janeiro. Faz parte do corpo docente do Núcleo de Arte Nise da Silveira da 3ª CRE. Neste dia sua turma também se apresentou no festival

constante exercício de praticar a solidariedade, a resiliência e a empatia como outro e a coletividade. (RIO DE JANEIRO, 2020)

Eles/as se surpreenderam com a reação da platéia. E se emocionaram ao final da apresentação. Quando fizeram as homenagens várias reações já atravessavam o espaço, o público se expressou sonoramente: “Ah, Own, que lindo” (diário de bordo, dia 29/08/2023). E, quando abriram a faixa com a voz de Elza Soares clamando por justiça, as palmas e gritos de “bravo, uhuuu” não puderam ser contidas (diário de bordo, 29/08/2023). No final eles/as falaram: “tia, tinha gente chorando”. (diário de bordo, dia 29/08/2024).

No retorno à escola fui ouvindo as impressões. O que sentiram? Como estavam agora? Como foi estar em cena? A maior parte disse que estava muito aliviado. Que queriam fazer de novo. Que tiveram vontade de chorar quando acabou. Estavam com muito medo, mas que depois que começou foram ganhando coragem e agora estavam felizes por terem conseguido apresentar.

Eles perguntaram sobre a Sinara Rúbia. Falaram que gostariam de conhecê-la. Eu disse que eles/as poderiam gravar mensagens para ela. Alguns gostaram da idéia. Selecionei três falas que representam as impressões das crianças: “Gostaria muito de te conhecer. Quero agradecer pelo empoderamento que você dá” (Julio, 11 anos, diário de bordo, 29/08/2023); “Eu agradeço muito por você ter feito o seu livro porque ele deu uma oportunidade pra gente de saber o que a gente gosta, eu amei o teatro, pretendo fazer outras vezes.” (Yan, 10 anos, diário de bordo, 29/08/2023); “Seu livro foi uma inspiração pra gente, a gente fez até um teatro, eu pretendo fazer mais teatro, adorei a oportunidade de fazer o teatro com o seu livro porque ele me ensinou muitas coisas, eu acho que ele é uma revolução pra gente porque tem muitas escolas que não falam sobre racismo então esse livro foi muito importante para o nosso aprendizado.” (Yara, 10 anos, diário de bordo, dia 29/08/2023).

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

Realizamos mais duas apresentações. Uma no pátio da escola para todas as turmas no dia que recebemos a performance *Negros Olhos*<sup>104</sup>. E a terceira e última apresentação em uma escola municipal próxima que tem um auditório. Um espaço excelente para aulas de teatro e realização de outras atividades, que deveria existir em todas as escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Apresentamos no dia 22 de novembro. Coincidentemente na semana da Consciência Negra. Neste dia contamos com a presença da Débora. No segundo semestre, Débora saiu da coordenação porque foi convocada para ser professora no Colégio Pedro II. Mas ela continuava muito presente na vida das crianças. A presença dela neste dia foi extremamente significativa para as crianças. Antes de começar a apresentação quando ela entrou no auditório todos/as correram ao seu encontro. (diário de bordo, dia 22/11/2023).

Foi Débora que sugeriu essa apresentação nesta escola quando ainda era coordenadora e fez toda a mediação para que conseguíssemos completar esta terceira e última apresentação do projeto. Ela saiu da escola, mas conseguiu acompanhar o trabalho a distância durante todo o segundo semestre.

Depois desta apresentação, tivemos a cerimônia de despedida do 5º ano. A diretora teve a idéia de presentear as crianças com o livro *Alafíá*, a princesa guerreira. Nas palavras da diretora: “Eles precisam levar esse registro foi um trabalho realizado ao longo de todo o ano que significou muito para essas crianças.” (Lucia Meireles<sup>105</sup>, 43 anos, diário de bordo, 24/11/2023). Como não tínhamos como comprar um livro para cada criança, a diretora tomou a liberdade de convidar a turma do quarto ano para fazerem releituras da ilustração do livro, digitou toda a história, imprimiu e encadernou para cada criança.<sup>106</sup>

Assim no dia 05 de dezembro as crianças se despediram da E. M. Zacimba Gaba e o projeto “Quantas Alafíás passaram por aqui...” encerrou sua pesquisa prática.

5.3 Representatividade negra no texto, no palco, nos bastidores, na platéia, em todos os espaços: *Tia Débora é linda!*

O Movimento Negro foi o grande ator político na luta pela desconstrução do modelo colonialista e valorização da negritude. A ele devemos todo o saber sobre a questão racial e africana assim como as conquistas de políticas de promoção da igualdade racial (GOMES, 2017). E, para a história do teatro brasileiro, a criação do Teatro Experimental do Negro

---

<sup>104</sup> Na seção sobre representatividade relatarei o que foi esta a apresentação *Negros Olhos*

<sup>105</sup> Nome fictício.

<sup>106</sup> A fotografia do livro está em anexo

liderado por Abdias do Nascimento é a maior referência de como a linguagem teatral é um vetor potente na promoção da visibilidade e valorização da negritude brasileira. Abdias promove o rompimento com o discurso colonialista que inferioriza, marginaliza, desumaniza corpos negros e revoluciona o sistema opressor ao enegrecer a cena teatral brasileira. Uma estratégia imprescindível e eficaz na luta contra o racismo. Superar o racismo através da valorização da representatividade negra em todos os espaços. E no caso do TEN esse espaço era o palco. Um lugar extremamente elitizado e majoritariamente branco. (SEGMOND; NASCIMENTO, 2006)

A história do TEN inspira a minha prática artística educativa porque vejo na construção dessa resistência a linguagem teatral ser utilizada em sua máxima potência. O projeto de Nascimento fundamentalmente propunha-se a resgatar a valorização da cultura negro-africana e a valorização social do negro como uma tomada de consciência da situação em que estavam inseridos (ALMADA, 2009, p. 69 *apud* NASCIMENTO, 1968). O teatro é extremamente eficaz como instrumento para incentivar a autoestima, o pensamento crítico, o espírito de coletividade, a percepção do meio em que se está inserido, o contato com as emoções e o estímulo a autoconfiança. Habilidades que precisavam ser desenvolvidas para que Abdias atingisse os objetivos do TEN. Com o teatro aliado a educação, Nascimento promoveu uma revolução.

Essa luta pela representatividade em todos os espaços ainda é presente em 2023. Surpreendendo as estatísticas, na presente pesquisa tive a oportunidade de fazer parte da equipe de professoras coordenada por Débora Cristina, mulher negra em um cargo de gestão da escola. As crianças são encantadas por ela. Identifico que este encantamento está na pessoa e na competência de Débora. Sempre presente, estabelecendo uma relação direta com as crianças e com sua equipe de professores, atenta, firme e extremamente doce. Lutando constantemente pela descolonização do olhar, contribuindo com a formação antirracista de sua equipe. Ouvi diversas vezes as crianças falarem: “Tia Débora é linda”.

Entretanto, preciso dizer que se Débora fosse uma mulher branca, não teria o mesmo impacto para as crianças. Este fato só reafirma o quanto é fundamental enegrecer os espaços de poder dentro da escola. O quanto é essencial a representatividade negra no espaço escolar. Na verdade, em todos os espaços. A busca pela identidade, que lhe foi negada através do embranquecimento, entre outras medidas de epistemicídio, funciona como uma terapia onde o negro pode se libertar do seu complexo de inferioridade e se colocar em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é fundamental para uma luta coletiva (MUNANGA, 2019, p. 19).

Descobri que Débora já havia feito a contação de “Os Tesouros de Monifa”, de Sônia Rosa. Eu queria muito trabalhar esse livro pela temática da ancestralidade<sup>107</sup> tão presente nesta literatura. A partir dessa contação continuaríamos a conversar sobre os guerreiros e guerreiras da vida das crianças. Quem os trouxeram até ali? A história negra do Brasil se constrói pela ancestralidade. Pelas histórias contadas de geração em geração, muito presente nas religiões de matriz africana, verdadeiros quilombos de resistência e sabedoria, nas diversas manifestações culturais, como o jongo, a capoeira, o maracatu, o samba que se utilizavam de estratégias para sobreviver as perseguições do estado. Portanto, a valorização dos que vieram antes faz parte dessa consciência de conexão com a força ancestral.

Coincidiu com a semana em que ela defendeu a dissertação de mestrado. Uma escrita cheia de afeto e ancestralidade. Débora aprendeu a gostar de ler com sua avó analfabeta que contava histórias para ela. O texto de Sônia Rosa é uma história sobre família, sobre herança de saberes, sobre mulheres. Pedi que após a contação ela fizesse um bate papo sobre a sua história com as crianças. A presença de Débora nesta aula e em todo o processo em que ela esteve presente foi fundamental para que as crianças tivessem um espelho que ampliasse sua visão de possibilidades e espaços no mundo em que vivem. (LOUREIRO, SILVA JUNIOR, 2023).

Montei uma mesa com imagens dos autores/as negros/as e respectivamente seus livros<sup>108</sup>. Presenteamos a Débora com flores pela contação e pela conclusão do mestrado. Foi um encontro cheio de afeto. No final, compartilhamos um bolo de aipim proporcionando um momento de acolhimento, escuta e estímulo a sensibilidade. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 3). As crianças estavam curiosas. Estavam atentas a história. Débora falou sobre tesouros e o que pode ser um tesouro. A aula de educação física do quarto ano começou e tivemos que ir para a sala deles porque não havia condições de continuarmos no Ateliê com tanto barulho externo.

Apesar desses atravessamentos estruturais, as crianças gostaram muito da história e de ouvir Débora dividindo seus saberes. Ela conversou com eles/as sobre a história de sua família, disse que é bisneta de ex escravizados, apontou as dificuldades que viveu e os enfrentamentos para buscar sua liberdade e ser quem ela quiser ser e a importância do conhecimento e entendimento do que é o racismo (GOMES,2017). Essa reflexão de Débora nos aponta o que Gomes (2017) descreve como efeito do Movimento Negro que, dentre tantas

---

<sup>107</sup> Durante séculos devido a invasão, seqüestro e escravização da população africana, o sistema racista promoveu a tentativa de silenciamento sobre as histórias de pessoas negras no Brasil. Desconhecer a si mesmo e aos seus que vieram antes foi uma estratégia de controle para a manutenção do poder da branquitude. A busca pela ancestralidade é uma fonte de fortalecimento, reconhecimento e afirmação de seu corpo, sua cultura e sua sabedoria.

<sup>108</sup> Os mesmos que utilizei na primeira aula já citada.

conquistas, nos ajudou a superar o racismo e seus efeitos devastadores, bem como a reconhecer o protagonismo da população negra na construção desse país. (GOMES, 2017). As crianças não manifestaram impressões sobre o que ouviram. O que se via eram olhares atentos. (diário de bordo, 02/05/2023). Pediram apenas para fazer uma pintura sobre o livro na aula seguinte.

A busca pela representatividade negra dentro do processo da pesquisa foi ampliada em vários momentos. Em março, mês do dia Internacional da Mulher fizemos um trabalho sobre feminicídio, principalmente sobre violência doméstica, projeto inclusive sugerido pela SME. Buscando sempre a transversalidade das relações étnico-raciais (Lei 10.639/03), trabalhei a temática a partir da música “Maria da Vila Matilde”, de Elza Soares. Ouvimos a música, discutimos a letra, falamos sobre a história de Elza Soares e criamos um cartaz protesto onde as crianças escreveram: “SOS ligue 180” “Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim” além do trecho da música escrito em letra grande as crianças pintaram as mãos com tinta vermelha e carimbaram todo o cartaz que ficou exposto na porta da escola.

Volto agora para o dia 04 de agosto. Estávamos pensando em um momento do texto que tinha que ter uma música, é quando a história conta sobre a invasão ao Reino de Daomé e o seqüestro da população para serem escravizados. Yara fala: “tia, nessa peça tem que ter a Elza Soares.” (Yara, 10 anos, diário de bordo, 04/08/23) A turma começa: “Também acho.” Bota uma música dela aí.” “É, tia, tem que ter Elza Soares.” (vozes se sobrepunham, diário de bordo, 04/08/23) Eu perguntei: “Por que vocês acham que a Elza Soares deve estar na peça?” Respostas: “Tia, porque ela é uma guerreira.” “Ela sofreu muito e não deixou de fazer o que ela queria.” “Ela é uma Alafiá.” Essa associação que eles fizeram de Elza Soares com Alafiá pode provocar o entendimento de que as dores do racismo não são originariamente individuais e sim de todo um grupo social e que a luta é coletiva (MUNANGA, 2019).

Escutamos “A Carne”<sup>109</sup>. Me senti extremamente incomodada<sup>110</sup>. A turma reagiu com risos, inicialmente, eles disseram que era por causa da forma como ela cantava, que parecia

---

<sup>109</sup> Letra da música em anexo

<sup>110</sup> A letra toca em dores profundas, escancara o racismo. Uma sala 70% negra. Ouvindo que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”. Será que era isso que minhas crianças deveriam ouvir? Será que essa música vai fortalecê-las? Terei tempo hábil de finalizar essa discussão falando sobre a valorização da população negra? Que a letra é uma denúncia? Sobre o perverso papel do branco nesse sistema? Sobre o sistema da branquitude que mantém o racismo de pé? O quanto ser uma mulher branca da classe média me coloca numa posição distante da vivência de minhas crianças e o quanto é preciso se debruçar obsessivamente sobre os estudos e sempre me aproximar da realidade. Porque ser branco no Brasil é viver num mundo irreal. É acreditar que está tudo bem. O mundo é assim mesmo: injusto. Ser branco é ser confortável. Ser branco é ter o olhar da aprovação diariamente em todos os espaços que você circula. Esse sentimento narcísico faz parte desse silencioso pacto não verbalizado entre pessoas brancas para manter privilégios e contribuir com a o status quo (BENTO, 2022). Meu sentimento é impregnado de racismo. Quem sou eu para dizer que esta música não deveria estar ali.

um grito. A música provocou uma discussão. Por que a carne negra é a mais barata? O que Elza Soares ao cantar essa música está falando? Yara disse que era porque os negros foram escravizados e não recebiam pelo trabalho. Levantei a questão do pós-abolição, nós já havíamos problematizado o 13 de maio e refletido se essa data realmente era uma data de liberdade para os escravizados (ALBUQUERQUE, 2011). Mesmo após a abolição a situação no negro no Brasil não melhorou porque população liberta foi abandonada pelo estado e se submetia a todo e qualquer trabalho para sobreviver (MELO, SILVA JÚNIOR e MARQUES, 2020).

Provoquei sobre as empregadas que trabalham dentro das casas. Como surgiu esse trabalho? Será que tem origem nesse pós abolição? Como as casas da elite branca ficariam sem escravizados? Quem limparia as casas, cozinhar, faria todo o serviço? Como a população liberta sobreviveria? (MELO, SILVA JÚNIOR e MARQUES, 2020) Sem estudo, sem casa, sem roupa, sem comida? O quanto a população branca usou da miséria para perpetuar o seu poder? E como até hoje carregamos a idéia de que pessoas negras estarão sempre em posição de serviçais e os brancos exercem um paternalismo nessa relação (SALLES, 2006). Através dessas reflexões eles/as foram ampliando essa frase para a atualidade. Refletimos que esse período se perpetuou (QUIJANO, 2005) e a sociedade se estruturou enraizando esse pensamento, silenciando e apagando os diversos/as intelectuais, artistas, ativistas negros que construíram nosso país e lutaram contra esse sistema (NASCIMENTO, [2016] 1977). Ao final da aula eles fizeram questão que a música ficasse.

Retomamos os ensaios e a partir dessa discussão criamos a cena onde entraria a música de Elza Soares, compreendendo que a criação é um processo coletivo, uma das potências que o ensino do teatro pode proporcionar. Onde a voz do educando/a está em cena. Seu pensamento, sua sensibilidade, seu desconforto, sua inquietação, sua criação (BRASIL, 2017). Elza Soares se fez tão presente que alguns dias depois Yara me procura na escola para mostrar o livro que ganhara da mãe e abre na página onde consta a biografia de Elza Soares. Mais uma constatação da importância que a representatividade negra (GOMES 2017) produz dentro do espaço escolar, neste caso a criança levando para dentro de casa suas inquietações e uma família atenta incentivando esse processo.

Entendendo que a representatividade negra deveria estar de várias formas diferentes no cotidiano das crianças e que a apreciação teatral é fundamental para a formação do educando (BRASIL, 2017) recebemos três apresentações teatrais na escola: o grupo Teatro Nômade com História da África para Crianças, a escritora Claudia Gomes Cruz contando seu livro Renatinha e a performance Negros Olhos que escolhi para relatar a experiência aqui.

No dia 20 de outubro, recebemos a performance *Negros Olhos*. Um grupo de ex-alunos de uma oficina teatral que são orientados por dois professores: Bruno Alarcon e Luiz Felipe Picanço. A apresentação é um teatro dança performance aula. A temática é denunciar o racismo. A partir de textos de Vitória Santa Cruz e Elza Soares, os atores denunciam o genocídio da população negra. (NASCIMENTO, [2016] 1977).

As crianças estavam atentas e participativas. Encantadas com a performance dos atores. Todos/as jovens, negros/as, muito presentes em cena, seguros, unidos ao objetivo da apresentação, corpos atentos e expressivos. Tivemos uma roda de conversa com o grupo na sala do quinto ano. Em meio a tantas reflexões Alice disse: “Vocês são lindos” (Alice, 10 anos, diário de bordo, 20/10/2023).

O professor Bruno disse: “Que bom ouvir essa sua fala. Ela é muito importante. Porque corpos negros foram durante muito tempo estabelecidos como feios. E hoje você fala com admiração desses corpos, isso é sinal de que estamos caminhando (GOMES, 2017). (Bruno Alarcon, diretor e professor, diário de bordo, 20/10/23). Nesse momento, Sandra fala: “Eu antes não gostava da minha cor e nem do meu cabelo, hoje eu gosto mais.”

Esse diálogo sugere que as crianças de alguma forma estão buscando uma desconstrução do olhar. Mesmo que seja embrionária é um início de percepção de que é possível se enxergar pelos olhos negros e não pela imposição da branquidão. É possível encontrar seus pares e saber que não estão sozinhos/as, que a dor e a alegria da conquista é coletiva (MUNANGA, 2019). Afinal, o mundo é grande demais para não sermos quem a gente é (ELZA SOARES, 2016).

## 6. CAPÍTULO 6: É PRECISO CONTINUAR

Esta pesquisa se propôs a responder a seguinte pergunta: em que medida as aulas de Artes Cênicas, utilizando a literatura negra, podem contribuir para a desconstrução desse modelo eurocêntrico de poder e, conseqüentemente, com a luta antirracista? Defendi o argumento de que uma das formas de desconstrução é criar projetos com base na representatividade negra, interrompendo assim o processo de silenciamento que o modelo hegemônico impôs ao sistema educacional.

Desenvolvi este estudo com uma turma de quinto ano que nunca havia tido contato com a linguagem teatral: a 1501 da E. M. Zacimba Gaba. Uma escola que me recebeu com alegria e acolhimento, tendo uma equipe diretiva comprometida com a luta antirracista e que apoiou, incentivou e abriu espaço para que nossa Alafíá<sup>111</sup> ocupasse o ano letivo deste grupo de crianças que estava no último ano da escola, ou seja, um ano de despedida. Crianças curiosas, generosas, disponíveis e muito afetuosas.

Ao longo do ano, discutimos sobre as questões raciais e a ideia de raça no Brasil. De acordo com a metodologia escolhida para este processo, a pesquisa-ação, é preciso inicialmente identificar o problema. É fato que o racismo não seria algo que eu precisava identificar, visto que este sistema fundamenta nossa sociedade, entretanto eu precisava compreender em que medida aquele grupo de crianças do quinto ano compreendia as questões raciais. Foi imprescindível reconhecer que muitos/as estudantes ainda exergavam o racismo como algo individual que dependia do caráter de quem agia e, portanto, seria relevante a realização da pesquisa com esta turma, provocando e problematizando a história do Brasil. A partir dessa primeira percepção, refletimos sobre o contexto social e como o racismo é reproduzido no cotidiano escolar, questionei sobre as situações racistas vivenciadas por aquele grupo dentro e fora da escola disponibilizando o espaço para que as crianças pudessem relatar e dividir essas situações em grupo.

Paralelamente as discussões, investiguei os possíveis caminhos para promoção de uma educação antirracista em uma sala de aula por meio da linguagem teatral. Utilizei o teatro como instrumento para transpor essas narrativas cenicamente, através de improvisações e/ou jogos e exercícios que estimulam o autoconhecimento, a valorização de si mesmo, incentivando a confiança e valorizando as personalidades de cada um. O teatro também foi fundamental para a motivação das crianças na construção do trabalho, pois como eles tinham

---

<sup>111</sup> Era como as crianças se referiam ao espetáculo.

a meta de se apresentar, precisavam se dedicar e criar um trabalho coletivo vencendo as divergências, enfrentando os desafios e conflitos que apareceram ao longo do processo. Através do livro de literatura infantojuvenil negra, “Alafiá, a princesa guerreira” de Sinara Rúbia, promovemos a construção de um roteiro colaborativo onde as crianças contaram a história de Alafiá e homenagearam suas guerreiras e guerreiros criando o espetáculo “Quantas Alafiás passaram por aqui...” oportunizando um protagonismo na cena e nos bastidores do trabalho.

Como o processo é circular, as análises do processo foram acontecendo ao longo do trabalho desenvolvido e, registrado, em forma de depoimentos, ao longo desta dissertação e neste este último capítulo me proponho a continuar essa análise buscando um maior distanciamento.

A história de literatura infantojuvenil negra “Alafiá, a princesa guerreira” utilizada como norteadora do processo, através da linguagem teatral e as demais ações de promoção da representatividade negra aliadas ao resgate da memória familiar de cada criança culminando no espetáculo “Quantas Alafiás passaram por aqui...”, iniciou um movimento de consciência racial nesta turma de quinto ano.

Entendo que esse processo aconteceu a partir de algumas percepções, por exemplo, quando eles/as fazem a analogia entre Alafiá e um escudo, verbalizando que essa personagem de alguma forma os protege. Essa referência me faz voltar ao processo do Teatro Experimental do Negro e, conseqüentemente, a toda história do movimento negro, onde conhecer, reconhecer, valorizar a resistência negra, os ancestrais, denunciar, não silenciar fortalece e protege quem é negro no Brasil, pois tem um efeito de afirmação do ser negro. Ao solicitarem que as músicas de Elza Soares deveriam fazer parte do espetáculo porque ela é uma Alafiá, demonstram que de alguma forma perceberam que a luta não é individual, que existe uma luta coletiva e, se a luta é coletiva, as dores também são.

O racismo produz um sentimento de rejeição e negação de ser quem se é. Portanto quando uma estudante negra relata que agora gosta mais da sua cor e de seus cabelos, demonstra que a representatividade negra positiva pode provocar um impacto real nessas crianças que são, mesmo com os avanços da luta antirracista, ainda carentes de um espelho que reflita e valorize sua imagem, a recuperação da identidade começa pela aceitação de suas características físicas valorizando sua negritude.

No final do ano, solicitei que uma estudante gravasse um depoimento sobre a sua experiência, ao longo de 2023, neste processo de “Quantas Alafiás passaram por aqui...”. Vou transcrever e fazer algumas reflexões acerca deste relato.

“É como se eu tivesse crescido... é como se eu tivesse desenterrando essa história... eu vivo nessa escola desde pequena então pra mim é como se fosse uma coisa nova, é como se eu tivesse nascido... e fazer a peça de teatro foi como se fosse um desabafo é como se eu tivesse ali dialogando com as pessoas... e quando uma pessoa fala alguma coisa sobre racismo é como se eu já soubesse o que falar sobre racismo de tanto que eu aprendi... agora tudo o que eu ouvi sobre racismo eu vou ter o que falar... eu não vou ficar quieta.”

A história do Brasil de fato foi desenterrada. A descoberta do Cais do Valongo é um exemplo concreto e literal dessa fala da estudante. Essa sensação que ela relatou é a sensação que temos cada vez que estudarmos a história decolonial deste país. Quando ela fala sobre uma coisa nova, reflito o quanto a nossa educação ainda não cumpre a Lei 10.639/03, a estudante tem 10 anos, ela já poderia ter escutado essa “coisa nova” faz tempo. Perceber o teatro como um desabafo e um lugar de diálogo me remete ao Teatro Experimental do Negro onde um dos desafios era explicitar a separação racial do Brasil desestruturando o sistema da branquitude a partir da presença negra como protagonista na cena carioca, denunciando o racismo no país. E, por fim, “não vou ficar quieta quando falarem de racismo”. Essa fala final é a possibilidade que a juventude tem de fazer calar o silêncio.

Inicio a introdução desta pesquisa a partir do meu lugar de mulher branca e problematizando o papel da branquitude dentro do processo de fundamentação do racismo em nosso país. Afirmando a urgência que a luta antirracista necessita em todos os espaços e o quanto a escola exerce um papel imprescindível para a desconstrução do olhar hegemônico que só reforça a perpetuação do racismo.

Afirmo que ser antirracista é uma atitude de todos. Enquanto o branco não se responsabilizar e lutar para romper com o sistema da branquitude, estará dando continuidade e sendo omissos neste processo. Hoje o meu orientador, o professor Paulo Melgaço da Silva Júnior, é o único professor negro da escola de dança do Theatro Municipal. Um retrato do que é a branquitude em 2024. É urgente que o branco problematize essa imagem e a vincule ao extermínio de jovens negros neste país. É urgente que crianças negras se enxerguem em todos os espaços que quiserem estar, que tenham o direito de sonhar para além do que a branquitude determinou para elas. A luta antirracista é para que possamos romper com esse genocídio concreto e subjetivo do ser negro neste país. Para que no futuro espaços majoritariamente brancos estejam enegrecidos porque nossas crianças se tornaram adultos criados para a liberdade.

O Brasil de 2024 ainda repete atos anti-humanitários similares aos da escravidão. De janeiro a maio deste ano já temos um grande recorte de casos de racismo<sup>112</sup> que levaram a morte e/ou a humilhação e violência contra a população negra deste país. O sangue não sairá mais de nossas mãos, mas podemos, devemos e temos obrigação de contribuir para cessar este processo. E a luta antirracista dentro do espaço escolar é um instrumento eficaz nessa desconstrução.

Encerro, por hora, as reflexões sobre esta pesquisa. Uma caminhada que me transformou e que só me deixa uma certeza: a de que é um caminho sem volta. Uma vez que se inicia esse descortinar dos olhos não é mais possível ser como se era, falar o que se falava, agir como se agia. Conviver com o desconforto é o mínimo, pensar sobre o que se diz, cuidar, perceber, enxergar onde ainda você é racista. E, sendo uma educadora branca de uma rede pública majoritariamente de estudantes negros, o que este trabalho me aponta é: continue a desenvolver projetos com base na representatividade negra e, se eu fosse uma educadora branca trabalhando em uma escola que fosse majoritariamente de estudantes brancos eu diria para mim: desenvolva projetos com base na representatividade negra e indígena. As crianças brancas precisam crescer valorizando, afirmando, conhecendo, admirando a cultura negra e indígena deste país. Caso contrário, continuarão a perpetuar o discurso hegemônico se enxergando como ser universal e perpetuando o racismo em nossa sociedade.

Esta pesquisa pausa aqui, entretanto ainda existem muitas camadas de cortina para serem abertas. Pedras que ficaram pelo caminho e que eu não consegui retirar. Uma delas é a presença da família dentro da escola. Apenas dois responsáveis conseguiram assistir ao trabalho. São muitas questões envolvidas. O horário das apresentações com certeza foi um fator que impediu a presença dessas famílias. Percebo que há pouco acolhimento da escola com essas famílias, momentos onde podemos dialogar, refletir, trocar saberes sobre o processo educativo das crianças, a burocratização do sistema promove esse tipo de relação e

---

<sup>112</sup> Apresento apenas 3 fatos de 2024 <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2024/02/18/homem-negro-leva-facada-e-e-detido-por-policiais-no-rs-ele-e-a-vitima-gritam-testemunhas.htm#:~:text=O%20homem%20branco%20acusado%20de,e%20per%C3%ADcias%2C%20ambos%20foram%20liberados.> – no Rio Grande do Sul um homem negro é esfaqueado por um homem branco e quando a polícia chega prende violentamente a vítima. <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/02/pms-agridem-jovem-negro-e-pai-cadeirante-em-piracicaba-sp-e-comunidade-convoca-ato-veja-video> jovem negro é agredido violentamente por policiais por questionar uma abordagem policial indevida, ao pedir ajuda em casa os PMS invadem o lar e agredem o pai cadeirante. O jovem foi espancado antes de chegar a delegacia em Piracicaba SP <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2024/02/14/estamos-em-2024-e-ainda-tem-gente-com-essas-attitudes-diz-jovem-vitima-de-racismo-em-clubes-de-piracicaba.ghtml> crime de injúria racial proferido a um adulto e uma adolescente em clube em Piracicaba SP <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/03/09/ouvidoria-87-mortos-acao-pm-baixada-santista-negros.htm> 27 dos 39 mortos pela PM no litoral de São Paulo eram negros.

penso que os educadores devam ser responsáveis por idealizar projetos que aproximem a família do ambiente escolar.

O espaço inadequado para a realização das aulas de teatro é um fator que dificulta muito o processo. Eu não tenho dúvidas que, se tivéssemos um local adequado, a experiência das crianças teria um salto qualitativo no que diz respeito ao aprendizado da linguagem teatral. A falta de recursos técnicos também desfavorece. Ter um aparelho de som em todas as aulas, aparelhos para projetar imagens, trechos de filmes, entrevistas para que eu pudesse ampliar e diversificar a discussão e o processo criativo. Toda essa falta de estrutura é bastante prejudicial. No caso da E. M. Zacimba Gaba, no ano de 2023, tivemos o agravante de não termos ar condicionado por um problema de reforma elétrica no prédio da escola. Tivemos muitos momentos exaustivos porque o calor estava insustentável.

Entretanto, é preciso continuar. Como disse meu orientador em um dos vários encontros que tivemos acerca das minhas inquietações: “A gente precisa ser cupim, que come a madeira por dentro e aos poucos”, é urgente! Mas nem sempre é batendo de frente. É preciso problematizar. Ter firme o principal propósito. A luta antirracista é diária. Não finda. É devagar e sempre. Este capítulo se propôs a refletir para continuar a pesquisa. O ano de 2023 se encerrou. “Quantas Alafiás passaram por aqui... – literatura infantojuvenil negra e teatro: possibilidades para uma educação antirracista” precisa ser finalizado. Entretanto, a mulher, branca, cis, heterossexual, mãe, madrasta, atriz, educadora, pesquisadora e tantas outras camadas, segue com sua eterna desconstrução acerca das relações étnico-raciais deste país tão forte, tão magnífico e tão dolorido, injusto que ainda necessita que muitas Alafiás passem por aqui.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, W. “A Vala Comum da ‘raça emancipada’”: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. *Geledés*, 2011. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Abolicao\\_e\\_racializacao.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Abolicao_e_racializacao.pdf) Acesso: 29 set. 2023.
- ALMADA, S. *Abdias do Nascimento – Retratos do Brasil Negro*. São Paulo: Selo Negro, 2009
- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- PINHEIRO, B. C. S. *Como Ser Um Educador Antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.
- BENTO, C. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOAL, A. *Jogos para Atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2002.
- BORGES, Thais Regina Santos. Branquitude e modos queer de pesquisar: por um olhar feminista, interseccional e decolonial. In: MELO, Glenda; JESUS, Dánie Marcelo. *Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 29 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso: 29 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111769.htm) Acesso: 29 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 13.278, de 2 de maio de 2016. *Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html> Acesso: 29 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso: 29 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso: 29 set. 2023.

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

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

CESAIRE, A. *Discurso Sobre o Colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

EVARISTO, C. Não colem em mim esse discurso da meritocracia. *Geledés*, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nao-colem-em-mim-esse-discurso-da-meritocracia-diz-conceicao-evaristo/> Acesso: 29 set. 2023.

FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MELO, G. C. V. de.; ROCHA, L. L. Linguagem como Performance: Discursos que também ferem. In: RODRIGUES, Marília Giselda; MELO, Glenda Cristina Valim de., et al. (Ed.). *Discurso: sentidos e ação*. 10ª ed. SP, Franca: UNIFRAN, 2015. v. 10, p. 101-11. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/298067743\\_LINGUAGEM\\_COMO\\_PERFORMANCE\\_DISCURSOS\\_QUE\\_TAMBEM\\_FEREM/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/298067743_LINGUAGEM_COMO_PERFORMANCE_DISCURSOS_QUE_TAMBEM_FEREM/citation/download) Acesso: 29 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Relatório da Consultoria edital n. 04/2016 tor4/2016 perfil 01. Produto: *O Estado da Arte sobre Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, projeto cne/unesco 914bra1042.3, contrato nº sa-350/2017*. Consultora: Edilene Machado Pereira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71351-produto-estudo-sobre-aplicacao-leis-10-639-2003-11-645-2008-pdf/file> Acesso: 29 set. 2023.

MIRANDA, B. W. A pesquisa-ação como instrumento de transformação social. *Emancipação*, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 19, n. 2, p. 1–11, 2019. DOI: Emancipacao. v. 19i2 .0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/12427> Acesso: 29 set. 2023.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. Niterói: 2010. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria\\_social\\_relacoes\\_sociais\\_brasil\\_contemporaneo.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf) Acesso: 29 set. 2023.

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

NEVES, W.; PINHEIRO, P. C. O Dia em que o Morro Descer e não for Carnaval. In: *O som sagrado de Wilson das Neves*. Rio de Janeiro: Cid, 1996, lado B, faixa 13.

OLIVEIRA, D. Ubuntu: uma ética africana para repensar a sociedade brasileira. *Geledés*, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-uma-etica-africana-para-repensar-a-sociedade-brasileira/> Acesso em: 29 set. 2023.

OLIVEIRA, M. S. de. A intelectualidade e o teatro experimental do negro: raça e negritude em debate no 1º Congresso do Negro Brasileiro. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501675853\\_ARQUIVO\\_TextoMaybel.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501675853_ARQUIVO_TextoMaybel.pdf) Acesso: 29 set. 2023.

PASCAUD, F. *A Arte do Presente Ariane Mnouchkine*. Rio de Janeiro: Cobogó Ltda 2011

PIMENTEL, C. Mais de 70% das cidades não cumprem a lei do ensino afro-brasileiro. *Agência Brasil*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro> Acesso: 29 set. 2023.

PINTO, A. F. M. Cidadania e gente negra no Brasil: uma incompatibilidade construída. *Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cidadania-e-gente-negra-no-brasil-uma-incompatibilidade-construida/> Acesso: 29 set. 2023.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Artes Cênicas, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268553/ARTESCENICAS.pdf> Acesso: 29 set. 2023.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Prêmio Anísio Teixeira, 2005. *A Construção de um currículo no caminho das Artes Cênicas: 1975-1988*. Disponível em: <file:///C:/Users/rodri/Downloads/AZconstrucaoZdeZumZcurriculo.pdf> Acesso: 29 set. 2023.

QUIJANO, A. 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, A. *O Negro Brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

RIBEIRO, D. Quando pretesfalam o branco cala ou deixa a sala com veludo nos tamancos. In: *Máquina de moer gente preta: responsabilidade da branquitude*. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança, CESeC, 2022.

RÚBIA, S. *Alafíá, a princesa guerreira*. Rio de Janeiro: Nia Produções Literárias, 2019.

SALLES JÚNIOR, R. Democracia Racial: o não-dito racista. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. SP, v.18, n.2, p.229-258, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12523/14300> Acesso: 29 set. 2023.

SANTOS, A. Racismo disfarçado de ciência: como Foi a Eugenia no Brasil. Superinteressante, 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/racismo-disfarcado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/> Acesso: 29 set. 2023.

SCHUCMAN, L. V. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. In: *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, p.134-147, 2014. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=qnHA3gQAAAAJ&citation\\_for\\_view=qnHA3gQAAAAJ:roLk4NBRz8UC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=qnHA3gQAAAAJ&citation_for_view=qnHA3gQAAAAJ:roLk4NBRz8UC) Acesso: 29 set. 2023.

SCHWARCZ, L. M. *Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da Abolição Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

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

SILVA JÚNIOR, P. M.; LEAL, R. P; IVENICKI, A. Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes. In: *Revista educação e cultura contemporânea*, v. 16, n. 45, p. 247-282, 2019, PPGE/UNESA. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5253/47966822> Acesso: 29 set. 2023.

SILVA JÚNIOR, P. M. *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. 236 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA JÚNIOR, P. M.; MELO, G. C. V. de; MARQUES, A. A. da S. *Discurso sobre raça: quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma*. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade* v.1 n.2 (2020): Dossiê Perspectivas Queer nos Estudos da Linguagem e Fluxo contínuo. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35145>

SILVA, N. P.; CALDAS, A. A democracia racial como um projeto de planificação social no pensamento de Guerreiro Ramos. *Mosaico*, v.12, n.19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/82339/78935> Acesso: 29 set. 2023.

SOARES, E. Já passou o tempo de sofrermos caladas, está na hora de gritar. *Revista Época*, 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2016/03/elza-soares-ja-passou-o-tempo-de-sofermos-caladas-esta-na-hora-de-gritar.html> Acesso: 29 set. 2023.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para educação das relações raciais na escola. *In: Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade. Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 67–76, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOVIK, L. Preto no Branco: Stuart Hall e a branquitude. *Revista da ABPN* v. 6. n 14, p. 162-174, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/issue/view/8> Acesso: 29 set. 2023.

**ANEXO 1**  
**ROTEIRO DA APRESENTAÇÃO TEATRAL**  
**QUANTAS ALAFIÁS PASSARAM POR AQUI...**  
**ARTES CÊNICAS - TURMA 1501/2023**  
**QUANTAS ALAFIÁS PASSARAM POR AQUI...**  
**(ROTEIRO CRIADO A PARTIR DA HISTÓRIA “ALAFIÁ A PRINCESA GUERREIRA” DE SINARA RÚBIA)**

**(Os atores estão distribuídos pelo espaço com o livro nas mãos)**

**TODOS:** Com vocês, “Alafiá, A Princesa Guerreira”

**(Se juntam ao centro e falam juntos)**

**TODOS:** Era uma vez uma Princesa que se chamava Alafiá.

**Julio:** Que morava no reino de Daomé, no continente Africano.

**William:** Sabia que lá tem 54 países?

**(Batida de tambor festejando. Todos dançam e aos poucos formam o U com a página da festa aberta. Quando a música sai eles falam juntos.)**

**Alice e Yara:** Certo dia...

**Todos:** Seu reino foi invadido por homens maus.

**(indignados batem o livro e falam sobre situações que vivenciam com a polícia. Todos ao mesmo tempo como um grande tumulto. Como se os homens maus ainda invadissem.)**

**(entra o início da música “Carne” na versão que começa com uma oração a Santa Clara. Aos poucos os atores levantam o braço com o punho erguido)**

**Yara:** Seu povo lutou bravamente.

**(Entra o trecho onde Elza Soares canta: “A carne mais barata do mercado é a carne negra.” Eles vão baixando o braço lentamente)**

**Todos:** Mas não conseguiu resistir por muito tempo.

**(Som de tiro, bomba, guerras – os atores ficam em imagem de pessoas armadas)**

**Yan:** As armas de fogo dos invasores eram mais poderosas que as armas dos guerreiros que defendiam seu território.

**(abandonam a imagem das armas. Yara levanta falando e cada um que fala também se levanta)**

**Yara:** A princesa

**Ana:** Seu pai, o rei.

**Sandra:** Sua mãe, a rainha

**Ana:** E todos seus irmãos e irmãs.

**(Todos se levantam com Ana)**

**(Miguel e Lucas falam segurando o braço da Yara)**

**Miguel:** Foram capturados.

**Lucas:** Pelos invasores.

**Alice:** Para serem escravizados em uma terra distante.

**(música água mar – corpo água – aos poucos voltam para o lugar do início – Dulce fica no meio)**

**Dulce:** Enfrentaram uma longa viagem.

**Lucas:** Agrupados de qualquer maneira

**Ana:** Muitos não suportaram

**Yara:** E foram acolhidos por Iemanjá

**Todos:** A rainha do mar.

**(batida de pé e dedo estalando como se fosse passagem de tempo)**

**Julio:** Depois de muito tempo.

**Miguel:** Chegaram a uma terra muito bonita.

**Willian:** Com muitas árvores.

**Sandra:** Mas não era como seu reino.

**Todos:** Sua África

**(Forma o U novamente Julio, Yara e Alice forma um triângulo no meio)**

**Yan:** Alafiá foi separada de seu pai e de sua mãe.

**(Eles vão para direções diferente)**

**Ana:** A hora da separação foi muito triste.

**Ana:** Mãe e filha choraram muito.

**(Abaixam a cabeça e voltam ao U)**

**Yan:** Alafiá foi levada para um lugar chamado fazenda.

**(Entram Miguel e Luan levando Alice)**

**Yan (colocando a cadeira):** Foi escolhida para cuidar de uma menina que todos chamavam de sinhazinha.

**(Alice busca Ávilla que senta na cadeira. – deboche – todos abrem o livro na página da cena)**

**Sandra:** Sindhazinha tinha a pele clara.

**Yara (com deboche):** E usava roupas com tecidos finos.

**Todos:** Alafiá

**Alice:** Tinha a pele negra como a noite.

**Yara:** Olhos bem escuros.

**Ana:** Crespos cabelos.

**Ávilla:** Parecia

**Todos:** Uma deusa.

**(música)**

**(Ávilla continua sentada e Ágata caminha em volta dela – referência a passagem de tempo)**

**Thaís:** Os dias passaram e a princesa, com sua inteligência, aprendeu rápido a língua dos senhores da fazenda.

**Ana:** Desejava

**Todos:** No fundo de seu coração.

**Ana:** Que tudo aquilo tivesse um fim.

**Alice:** Queria a liberdade

**Yara:** Para si e para todos os seus.

**Lucas:** Alafiá não se esquecia de sua terra natal

**Miguel:** O seu reino Daomé

**Julio:** Não se esquecia, principalmente que era uma princesa.

**(Todos formam uma roda em volta de Tharcyne, que está atrás da cadeira e de Sandra, que subirá em cima da cadeira. Falam o texto “abraçados” em círculo)**

**Todos:** Libertar seu povo era sua maior motivação.

**Sandra:** A princesa descobriu que muitos resistiram e fugiram para lugares chamados

**Todos (falam se abaixando e virando para fora que está de costas para a platéia):**  
Quilombos

**Ana:** Ela sabia da força de seu povo.

**Miguel:** E decidiu

**Lucas:** ir ao encontro dos seus.

**(Todos levantam para falar e se abaixam de novo)**

**Todos:** Para lutar contra a escravidão

**(Enquanto narram, Tharcyane faz as ações)**

**Yan:** Em uma noite tão bela quanto Alafiá.

**Julio:** A moça esperou todos dormirem.

**Yan:** Pulou a janela da casa grande

**Julio:** Passou pela senzala e se despediu dizendo:

**Thaís:** Chegou a minha hora.

**Julio:** Andou durante toda a noite

**Ana:** Pela manhã parou para comer um pedaço de bolo e beber um pouco de água.

**Todos:** Andou, andou, andou, andou, andou, andou.

**Thaís:** A noite começou a chegar quando Alafiá ouviu bem de longe um som familiar.

**(entra som baixinho de tambores)**

**Ana:** Era o som de tambores

**Dulce:** Iguais aos de Daomé.

**(Thaís corre no mesmo lugar enquanto narram)**

**Yan:** Quanto mais ela corria

**Todos:** Mais o som aumentava.

**(música de tambores aumenta. Durante a música eles montam a cena seguinte onde todas as atrizes estão na frente do palco sentadas ou ajoelhadas. Como na imagem do livro. Yara está no centro sendo amparada. Yan leva a cadeira)**

**Myllena:** De repente Alafiá chegou a um lugar

**Ávilla:** Onde mulheres e homens

**Alice:** Negros como ela

**Natallya:** Dançavam em volta de uma fogueira

**Ana:** Mulheres correram ao seu encontro.

**Sandra:** Deram comida

**Estela:** Deixaram dormir pois estava muito cansada.

**(Yara se levanta e todas forma um fileira atrás de Yasmin)**

**Yara:** De manhã Alafiá contou sua história a todos.

**Ana:** E passou a fazer parte daquele lugar.

**Estela:** Amigo e acolhedor

**Natallya e Ana:** Onde as pessoas plantavam seus alimentos

**Todos:** E viviam em união e harmonia.

**(Os meninos sobem nas cadeiras e todos dão as mãos durante a fala anterior)**

**Julio:** Os guerreiros e guerreiras

**Yan:** Ficavam de prontidão

**William:** No alto do morro

**Lucas:** Recebiam os companheiros que chegavam ali.

**Julio:** Cuidavam para que os escravizadores

**Yan:** Não invadissem o quilombo.

**(Todas as meninas estão de mãos dadas e os meninos em cima das cadeiras)**

**Thayná:** Um jovem líder.

**(entra Eliseu)**

**Yara:** Guerreiro do Quilombo

**Julio:** Se apaixonou por Alafiá.

**Alice:** Ela aprendeu a lutar

**Thaís:** A cavalgar com o rapaz

**Yan:** Um forte amor surgiu entre os dois e resolveram se casar.

**(Todos ficam lado a lado)**

**Julio:** Quando os guerreiros iam libertar os escravizados

**William:** Ou quando o Quilombo era invadido

**Lucas:** Na tentativa de acabar

**Yan:** Com aquele espaço de liberdade.

**Yara:** Alafiá lutava bravamente.

**Alice:** Ao lado de seu amor e de seus irmãos.

**OFF com música ao fundo: A jovem princesa africana, agora uma Guerreira Quilombola, sentia-se feliz. Tornou-se inspiração para outras quilombolas, que se multiplicavam dia após dia, resistindo contra a escravidão, dando a própria vida, se preciso fosse, para defender o seu povo.**

**(Durante o off eles pegaram os livros e se sentaram na boca de cena como se estivessem terminando a história. Ao final do off eles fecham o livro. Yasmin se levanta falando)**

**Yara:** Quantas Alafiás passaram por aqui?

**Alice:** Quantas ainda passam?

**Thaís:** Quantas ainda passarão.

**(Off com a voz das crianças falando sobre suas guerreiras. Durante o off eles mostram o nome das guerreiras de suas vidas)**

**A inclusão do off intro: justiça de Elza Soares e a encenação com a faixa para Mãe Bernardete não foram incluídas no roteiro que as crianças receberam porque conforme relatado esta cena surgiu depois do espetáculo pronto.**

## **Anexo 2**

### **Links do processo e da apresentação**

**Áudio com o nome das guerreiras e guerreiros de cada criança**

**[https://youtu.be/h40fJ4Z\\_zac](https://youtu.be/h40fJ4Z_zac)**

**Link da apresentação na Arena Carioca Fernando Torres FESTA na REDE**

**<https://youtu.be/fHlx8sMDDoM>**

**Link making off e trechos do espetáculo**

**<https://youtu.be/oaxmw9P8xfY>**

### Anexo 3

## FOTOS DO PROCESSO E DAS APRESENTAÇÕES

### 1º encontro



### Primeira leitura de Alafiá



**Alafíá é nosso escudo!**



**Contação Os Tesouros de Monifa**



**Camisa produzida para o espetáculo – figurino**



**FESTA NA REDE**





## ESCOLA DE PORTAS ABERTAS

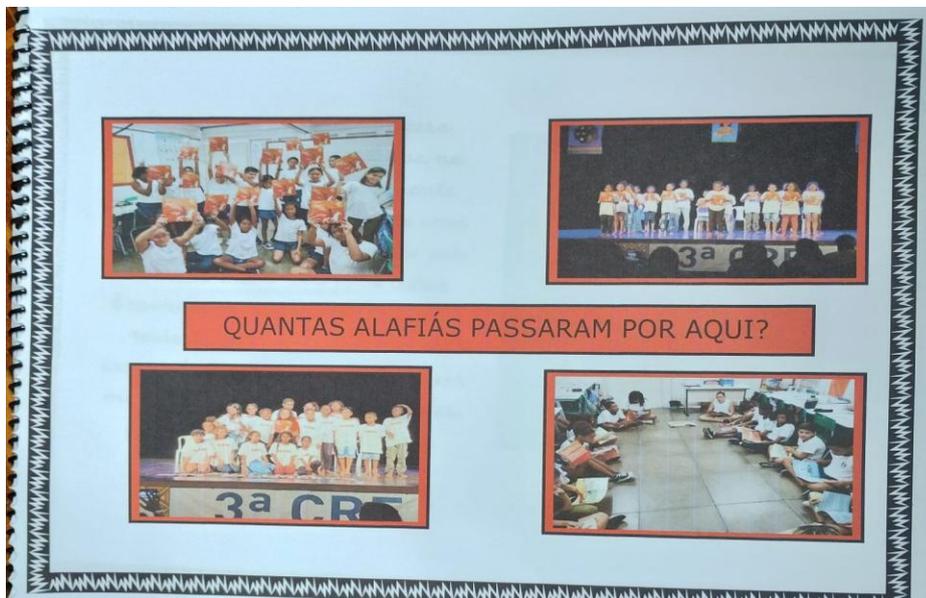


## TERCEIRA E ÚLTIMA APRESENTAÇÃO



## Anexo 4

Material produzido pela direção da escola para entregar aos estudantes no dia da cerimônia de despedida da turma.



## Anexo 5

**Texto em off do final do espetáculo - Álbum “No Tempo da Intolerância” a “intro: Justiça”, de Elza Soares**

Um dia, eu sonhei  
Que teria um país melhor  
Que teria um momento menos cruel  
Do que aquele de mil novecentos e setenta  
Que eu conheci muito bem  
Foi muito amargo

Então a gente fica muito amedrontado, perdido  
Para que a gente possa ver o momento melhor  
Mulheres assassinadas  
A justiça, por favor

Onde o negro vai chegar  
Onde a mulher vai chegar  
A gente não sabe

É muito duro a gente ficar nessa  
Nessa incerteza do amanhã, né  
Eu que sou mulher muito otimista  
Mas nesse momento eu fico pensando  
Meu Deus  
Será que a gente não vai ter um momento melhor  
Do que estar pedindo justiça  
Justiça, justiça pelo amor de Deus  
Justiça

Um momento cruel para que isso não vire estatística, gente  
Pelo amor de Deus, vamos acordar  
Vamos ter consciência na nossa luta  
Porque ela não para  
Eu nunca disse que a luta tinha terminado  
Muito pelo contrário  
Eu disse que nós estávamos vivendo um momento de luta  
E que a luta não tinha terminado, entendeu?

Aqui fica o meu pedido, simples, honesto  
De uma mulher lutadora  
De uma mulher negra  
Que sabe que pra chegar aqui, o quanto foi difícil

Justiça  
Justiça, pra nossa negritude  
Pras nossas mulheres  
Justiça