



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

ESCOLA DE TEATRO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

MODALIDADE: LICENCIATURA

MAITÉ DOS SANTOS TEIXEIRA

**TEATRO EM COMUNIDADES E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
INFÂNCIA**

RIO DE JANEIRO

Janeiro de 2025

MAITÊ DOS SANTOS TEIXEIRA

**TEATRO EM COMUNIDADES E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes, em janeiro de 2025, como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciada em Teatro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marina Henriques.

RIO DE JANEIRO, RJ

2025

Verso da folha de rosto (ficha cartalográfica)

MAITÊ DOS SANTOS TEIXEIRA

**TEATRO EM COMUNIDADES E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes, como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciado em Teatro.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marina Henriques (Orientadora)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Prof. Ma. Carla Costa

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Prof. Dr. Gustavo Mello

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

AGRADECIMENTOS

Com imensa gratidão, dedico minhas palavras, primeiramente e especialmente, aos meus pais, que são minha base, meu alicerce, e sempre estiveram ao meu lado em cada passo da minha jornada. À minha mãe, Luceli Mirandela, que, com sua sabedoria, me ensina a cada dia a buscar agilidade e praticidade em meus compromissos, e que, com um amor imensurável, se dedica incansavelmente para me oferecer tudo o que pode, sempre com o desejo de me ver bem e feliz. Ao meu pai, Marcelo Mirandela, que me ensinou que a verdadeira força está na serenidade e na paz interior para enfrentar as adversidades da vida, e que esteve ao meu lado, oferecendo apoio incondicional nos momentos em que me senti mais vulnerável. Ambos, com seu amor, apoio e dedicação, têm sido meu guia em todas as fases da minha vida. São minha fonte constante de inspiração, e é graças a eles que entendo o verdadeiro significado de perseverança. Sonho, com todo meu coração, em retribuir, de alguma forma, tudo o que me deram, porque sem eles, eu não seria nem 1% do que sou hoje.

Com carinho, agradeço à minha irmã, Marcela Honorato, que desde a infância foi minha confidente e me mostrou os diversos caminhos do que eu poderia ser. Sua presença e seu exemplo me inspiraram a buscar sempre mais e reinventar-me, a acreditar em mim mesma e a trilhar meus próprios caminhos com coragem. Obrigado por me fazer enxergar meus sonhos dessa forma.

Às minhas amigas, minha rede de suporte e alegria, que tornaram essa jornada mais leve. Obrigado pelos momentos compartilhados, pelas risadas e conselhos nos momentos em que precisei. Meu caminho não seria o mesmo sem a presença de vocês.

Aos meus professores, que, com paciência e dedicação, me guiaram ao longo desse percurso acadêmico. Sou profundamente grata por cada ensinamento. Em especial à professora Marina Henriques, que desde o primeiro dia na UNIRIO, me acolheu e acreditou no meu potencial. Seu papel em minha formação foi essencial para que eu pudesse ter coragem para continuar durante esses anos, sem sua ajuda e incentivo minha formatura e este trabalho não seriam possíveis. Agradeço também aos professores Carla Costa e Gustavo Mello que se dispuseram a participar da avaliação deste trabalho, tenho certeza de que seus conhecimentos agregarão imensamente à minha pesquisa.

Sou grata também à todas as crianças que passaram pela turma infantil no Centro de Artes da Maré, que me ensinaram tanto e fizeram despertar algo dentro de mim que eu nem sabia que existia. E ainda, gratidão às minhas parceiras de trabalho no Programa Teatro em Comunidades, Aline Alli e Clara Hernandes, que me inspiraram e me fizeram aprender tanto ao longo dos últimos anos.

Este trabalho é, de certa forma, um reflexo da força e do amor que todos esses sempre me deram. A graduação na universidade pública é um processo árduo e de muita resistência, mas que se tornou leve com toda rede de apoio que recebi, não concluo o curso sozinha, só continuei trilhando este caminho porque tive e encontrei nele pessoas incríveis.

A todos vocês, minha gratidão.

Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes.
Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite.
A pele era escura e lustosa, que nem pelo da pantera-negra, quando pula na
chuva.

(MACHADO, Ana Maria. Menina Bonita do laço de fita. Rio de Janeiro:
Ática, 2000.)

RESUMO

O presente trabalho visa refletir sobre o potencial da prática pedagógica e artística na consolidação de uma educação antirracista na infância. Ele foi desenvolvido com base em teoria e investigação prática, em campo, no Programa de extensão Teatro em Comunidades, do qual fiz parte durante quatro semestres, como licencianda, ensinando teatro para um grupo de crianças moradoras do Complexo da Maré.

Palavras-chaves: Teatro; Pedagogia; Educação antirracista.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the potential of pedagogical and artistic practice in consolidating anti-racist education in childhood. It was developed based on theory and practical research, in the field, in the Extension Program “Teatro em Comunidades”, of which I was part for four semesters, as an undergraduate student, teaching theater to a group of children who live at Complexo da Maré.

Keywords: Theater; Pedagogy; Antiracist education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1: O PAPEL DAS/OS PROFESSORAS/ES NEGRAS/OS NO RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES.....	14
--	-----------

1.1. – O ensino deve questionar os modos de viver	14
--	----

1.2. – De aluna à professora... ..	16
------------------------------------	----

CAPÍTULO 2: EXPERIÊNCIAS MARCANTES NO TEATRO EM COMUNIDADES: A ARTE COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO	19
--	-----------

2.1. – Apresentações no Centro de Artes... ..	20
---	----

2.2. –Teatro do Oprimido.....	23
-------------------------------	----

2.3. –Makeda	26
---------------------	----

2.4. –Minha prática.....	29
--------------------------	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS IBLIOGRÁFICAS.....	35
---------------------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é produto da minha graduação na Licenciatura em Teatro e também de uma vida repleta de experiências na arte. No início, confesso que fui relutante em tornar meu trabalho algo pessoal, mas logo percebi que não poderia abordar antirracismo e educação sem citar a minha própria história. Entendo que falar de si é um ato político. Nunca me imaginei como professora; a vontade de lecionar surgiu de forma muito orgânica.

Desde que me lembro, fui uma criança inclinada às artes, dança, instrumentos musicais e canto sempre fizeram parte de mim. O teatro entrou em minha vida aos 12 anos, na escola. Naquela época, fiquei entusiasmada com a ideia de explorar as possibilidades do meu corpo e voz, de viver diversas vidas, e, ao mesmo tempo, poder apresentar tudo isso a um público. Achava tudo genial! Assim, sempre que mudava de escola, procurava estar no palco. Todo esse envolvimento com as artes durante o ensino fundamental inevitavelmente me direcionou ao teatro no ensino médio. Na adolescência, meu maior objetivo ao escolher um curso universitário era fazer teatro. Aos 14 anos, descobri que existia uma faculdade pública de Teatro e decidi que essa seria minha escolha.

Mais tarde, fui convencida por um professor de teatro que tive, que não por coincidência era formado pela UNIRIO, a optar pela licenciatura, e mesmo sem compreender exatamente o que isso envolvia, tomei essa decisão. Essa escolha aconteceu enquanto realizava um curso de capacitação para professores de inglês, idioma que estudei durante grande parte da minha vida. Foi nesse momento que me aproximei das metodologias de ensino e a compreender o poder transformador da educação. Desde então, esse interesse foi crescendo e se conectando à minha paixão pelas artes cênicas, consolidando a ideia de que educação e arte podem caminhar juntas

Na faculdade, comecei a me interessar pelas disciplinas de metodologia. Através das reflexões que essas matérias proporcionavam, comecei a tanger temas que representavam a causa antirracista e a refletir sobre como a educação poderia contribuir para a luta. Foi então que conheci o programa "Teatro em Comunidades", que marcou o início da minha pesquisa. O programa Teatro em Comunidades¹ é uma ação de extensão da UNIRIO que estimula o encontro entre a Escola de Teatro da universidade e os moradores de comunidades do Rio de Janeiro. Sua ação principal é a atuação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro como orientadores de grupos formados por crianças, adolescentes e adultos em dois diferentes pontos do Complexo da Maré², a comunidade de Nova

¹ Mais informações em: <https://teatroemcomunidades.com.br/>

² O Complexo da Maré é um bairro formado por 16 comunidades situadas à margem da Baía de Guanabara, entre à Avenida Brasil e a Linha Vermelha, duas das principais vias de acesso à cidade do Rio de Janeiro. A Maré possui cerca de 132 mil habitantes distribuídos em aproximadamente 38 mil domicílios.

Holanda e Ramos. Na universidade, o programa realiza ações de formação integrando reuniões, avaliação e planejamento das atividades, coordenadas pela professora Marina Henriques Coutinho.

Um conjunto de parcerias tem contribuído com a efetiva realização do diálogo entre a universidade e a Maré. São elas: Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES), com o Centro de Artes da Maré (CAM)³, na Nova Holanda, e o Centro Municipal de Saúde Américo Veloso. Neste último local, a ação é supervisionada também pela professora e fonoaudióloga Clarisse Lopes (Universidade Estácio de Sá), que integra as ações do Teatro em Comunidades às suas ações na área de promoção de saúde. Todos os sábados uma equipe de licenciandos atua junto aos grupos na Maré. O meu trabalho foi com o grupo infantil e acontecia no Centro de Artes da Maré.

Ao participar desse projeto, encontrei-me em um contexto que, ao mesmo tempo, me aproximava e distanciava: embora não tivesse sido uma criança periférica, passei a lecionar para diversas crianças negras que moram na Maré. Isso despertou em mim uma série de questionamentos sobre meu papel como educadora e minha relação com as questões de representatividade, pertencimento e o impacto da educação artística dessas crianças especificamente naquele espaço.

Então, deu-se o ponto de partida para eu entender que é fundamental pesquisar formas de consolidar uma educação antirracista, porque o racismo que impacta na infância, impacta no cidadão adulto que se torna, especialmente quando faltam referências negras nos ambientes educacionais e, nas periferias, onde se têm uma escassez de espaços artístico-culturais permanentes que são essenciais para encorajar mentes críticas e questionadoras.

Durante os anos de 2023 e 2024 fui bolsista PIBIC - AF⁴ fato que favoreceu a realização de meus estudos também para este TCC. Minha pesquisa focou na interseção entre o teatro e a educação antirracista e foi apresentada na 23ª jornada de iniciação científica⁶ e no Seminário Currículo, decolonialidade e formação docente nas Artes Cênicas⁷, em 2024.

No primeiro capítulo deste trabalho vou abordar a importância da representatividade negra no contexto educacional, e no que diz respeito aos professores negros na infância e na minha experiência na escola. Destaco que, para o reconhecimento de uma identidade positiva, as crianças as negras,

³ O CAM, fruto da parceria entre a Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES) e a Lia Rodrigues Companhia de Danças, foi idealizado para criação, formação e difusão das artes, com destaque para a dança contemporânea.
<https://www.redesdamare.org.br/br/info/3/centro-de-artes-da-mare>

⁴ O PIBIC nas Ações Afirmativas é um programa que tem como missão complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades. Seu objetivo é oferecer aos alunos beneficiários dessas políticas a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica

⁶ A Jornada de Iniciação Científica (JIC) da UNIRIO é um evento anual que promove a integração entre professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação. Com cerca de 1.000 participantes, o objetivo é divulgar e discutir pesquisas científicas, inovações e produções acadêmicas. Durante o evento, alunos bolsistas apresentam seus relatórios, sendo avaliados por pesquisadores da UNIRIO e externos. A programação inclui apresentações orais, pôsteres, conferências e debates.
<https://www.unirio.br/jic>

⁷ <https://www.unirio.br/cla/ppgeac/news/seminario-curriculo-decolonialidade-e-formacao-docente-em-artes-cenicas>

precisam se enxergar nas figuras ao seu redor, como professores. A falta de representatividade preta nas escolas pode levar a um sentimento de exclusão, impedindo que essas crianças desenvolvam uma projeção de futuro positiva de si mesmas. Ter professores negros que compreendem suas experiências é fundamental para que essas crianças se sintam valorizadas.

Ainda no primeiro capítulo compartilho da minha própria experiência, citando minha atuação no Programa Teatro em Comunidades e como essa pesquisa antirracista foi transformadora para mim e importante para os alunos do programa. Enfatizo a importância de se ter uma professora negra como referência. Relembro minha trajetória escolar e acadêmica no que se diz respeito à presença de professores negros e como a presença desses pode ser visto como um ato revolucionário que quebra a hegemonia branca e cria um espaço de resistência. Reforço que a ausência dessas/es professoras/es e referências bibliográficas nas escolas contribui para a perpetuação da dominação branca e para o apagamento da história e cultura dos povos negros e indígenas.

Por fim, na última parte, discuto as dificuldades enfrentadas por estudantes negros/os no ensino superior, especialmente em relação à, novamente, falta de professoras/es negros/os e à persistência de um currículo predominantemente branco. Ainda, apresento algumas das barreiras sociais e estruturais que dificultam o acesso e a permanência de estudantes negros nas universidades, destacando a importância das cotas raciais como uma medida de reparação histórica. No entanto, enfatizo que, para garantir a conclusão do curso, é necessário um currículo mais inclusivo e a presença de um corpo docente mais diverso, que contemple as realidades e as culturas das comunidades negras e periféricas.

CAPÍTULO 1: O PAPEL DOS/AS PROFESSORAS/ES NEGRAS/OS NA INFÂNCIA PARA O RECONHECIMENTO DE IDENTIDADE

Na infância, tudo é observado. Por isso, é fundamental que as crianças sejam protegidas de referências negativas e que sejam bem orientadas. Para além disso, é essencial que elas possam se reconhecer nas pessoas dos espaços ao seu redor. Crianças negras são frequentemente impedidas de se reconhecerem, seja na televisão, no teatro ou, onde quero chegar, em um lugar mais próximo: em seus professores. Essa falta de representatividade pode reforçar a exclusão e impedir a construção de uma identidade positiva. Ter um professor que represente suas origens e compreenda suas experiências é essencial para que essas crianças se sintam valorizadas e capacitadas a sonhar e projetar um futuro a si próprias. A educação, nesse sentido, é uma ferramenta de empoderamento e transformação.

Acredito que minha atuação no campo da pesquisa antirracista, dentro do programa de extensão, para além do meu processo pessoal e de conhecimento, foi importante para os alunos do programa, também devido à representatividade que tive naquele local. Então, reafirmo, ter uma professora negra ensinando e aprendendo junto é uma inspiração e um estímulo transformador para crianças negras, digo por experiência. Resgato em minha infância poucos momentos nos quais tive um professor e, especialmente, uma professora negra, com a quem eu pudesse me identificar. Ver uma pessoa preta num lugar que é predominantemente ocupado por pessoas brancas desperta otimismo e encorajamento para si.

Em concordância, a abordagem de obras ou práticas que incluem a raça e cultura negra devem ser incluídas nos espaços de educação formais e não formais. A falta de referências negras que são apresentadas nas instituições de ensino reforça os modos de dominação branca no país. É inadmissível ser conivente com a perpetuação dessas formas racistas estruturais. O apagamento ou silenciamento de tais referências podem ser refutados com a implementação de uma pedagogia anticolonial que inclua o aprendizado de autores/as negros/as e discussão de questões raciais que não devem ser ignoradas nos processos educativos, visto que são temas que, além de contemplarem a questão racial, ajudam a desenvolver o pensamento crítico dos discentes.

1.1. O ENSINO DEVE QUESTIONAR OS MODOS DE VIVER

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela

escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. (HOOKS, bell, 2019, p. 12)

Início esta seção com essa citação de bell hooks, autora e professora negra, engajada na luta antirracista, que defende a prática pedagógica que questiona o sistema de dominação branca e expõe como os estereótipos racistas interferem na relação do aluno com o aprendizado. Neste contexto, ela especifica a escola, mas em meu trabalho abranjo além disso, os ambientes de ensino não formais.

A educação brasileira, historicamente, reflete as desigualdades estruturais e os mecanismos de exclusão que permeiam a sociedade. A herança colonial, marcada pela imposição violenta de valores eurocêntricos, resultou na ruptura dos conhecimentos dos povos originários e africanos ignorando suas epistemologias e saberes. Esse apagamento é um dos elementos centrais no que acredito ser um projeto de dominação, que priorizou a cultura escrita e desvalorizou as tradições orais. A ausência de registros escritos desses saberes facilitou sua exclusão dessas bibliografias perpetuando a ideia de que apenas os conhecimentos vindos da Europa têm valor acadêmico e cultural.

Apesar desse histórico de apagamento, não é admissível que as instituições educacionais brasileiras continuem ignorando a diversidade epistêmica e reproduzindo práticas que reforçam uma educação colonial. Como destaca bell hooks em *Ensinando a Transgredir*, a presença de professoras/es negras/os em sala de aula é um ato revolucionário, pois quebra com a hegemonia branca e cria um espaço de resistência, onde estudantes negras/os podem se reconhecer e sentir-se legitimados em suas experiências. A escritora expõe como as suas professoras negras fizeram parte da sua formação enquanto estudante preta e como isso a fez entender a resistência às dominações coloniais:

Para os negros, o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como evolução.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural - negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa evolução ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial [...]. (HOOKS, bell, 2019, p. 10)

Em paralelo, no processo das aulas de teatro com os/as crianças da Maré, eu, as minhas parceiras de aula, buscamos estabelecer um ambiente para trabalhar o antirracismo. O teatro estabelece um

local seguro para expressar muitas questões, inclusive dores, permitindo que sentimentos muitas vezes difíceis de verbalizar encontrem forma e voz. Nesse processo de partilha, uma aula de teatro conecta pessoas através de experiências comuns e atua como facilitador na criação de empatia e cura, transformando a dor em algo compreensível e compartilhável.

Ao oferecer um espaço onde questões raciais podem ser trabalhadas e discutidas, colocamos em prática o que bell hooks defende na última citação exposta. A sala de aula deve ser um local onde as opressões são confrontadas, e a construção de um pensamento crítico emancipador é incentivada. Nesse processo, a experiência de vida de cada indivíduo se torna central, possibilitando uma educação que dialoga com a realidade. Também parto do pressuposto de que a educação é fortalecimento, política e construção de pensamento crítico. Qualquer processo de ensino-aprendizagem que não esteja vinculado a esses pilares inevitavelmente falhará em sua tarefa. A educação, seja em qual área for, ela deve dialogar com assuntos que dizem respeito a comunidade discente, deve capacitar e desafiar os indivíduos a refletirem sobre suas próprias condições de existência e as estruturas que os cercam. O professor e escritor Luiz Rufino defende:

Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização. (RUFINO, 2021, p.10)

Assim, ao criar espaços que priorizam a discussão de questões raciais, estamos fortalecendo identidades e encorajando a resistir e reimaginar o mundo em que vivem.

1.2. DE ALUNA À PROFESSORA

Como aluna do ensino básico e médio, passei por 9 escolas diferentes e como os tempos eram outros, não havia discussão racial. Ao longo de 17 anos lembro que, sobre a história preta e dos povos indígenas foi estudado o habitual, a escravização. Só depois, já mais velha, percebi que há muito mais para ser explorado. Existe uma vasta riqueza cultural, histórica e ancestral que não foi abordada de maneira suficiente nas escolas em que passei, há inúmeras outras referências, conquistas, tradições e lutas desses povos que nos ajudam a entender sua importância e legado na formação do nosso país. Como por exemplo, os rituais indígenas e africanos que, antes de terem seus povos escravizados no Brasil possuíam um histórico concreto de tradições. Essa falta, ainda representa o não cumprimento da Lei 10.639⁸ que prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira e afriacana em todas as escolas,

⁸https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20o%20provid%C3%A1ncias.

sejam elas públicas ou privadas.

Fazendo parte do corpo discente da UNIRIO, em dezembro de 2024, tive a oportunidade de participar do Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente nas Artes Cênicas. O evento, que tinha como tema central a necessidade de decolonizar os currículos e adotar abordagens antirracistas e de gênero, impulsionou-me a pensar de forma mais aprofundada as desigualdades presentes no ensino superior. Tal evento foi relevante para minha pesquisa porque pude analisar a importância das discussões raciais na comunidade da Maré e a presença, ou ausência, desse tema no ambiente universitário. Apesar de avanços aparentes, ainda enfrentamos muitos desafios para garantir que pessoas pretas não apenas ingressem, mas permaneçam e concluam seus cursos na universidade.

Um exemplo claro desse desafio é a existência de currículos com bibliografia predominantemente branca. Embora haja algumas iniciativas isoladas de professores para diversificar os autores dos conteúdos estudados, é fundamental que essas mudanças estejam nas ementas das disciplinas. Afinal, a universidade deve ser um espaço que reflita a diversidade da comunidade acadêmica para que esses permaneçam estudando assuntos que também os contemplem, como cita Freire (1996, p.15): "Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?". Desse modo a universidade poderá, institucionalmente, atender às demandas da comunidade acadêmica, que, graças à implementação das cotas raciais, tem se tornado cada vez mais preta.

As cotas, garantidas pela Lei nº 12.990/2014⁹, que reserva 50% das matrículas em universidades e institutos federais para alunos de escolas públicas, representam um passo fundamental na luta por reparação histórica. No entanto, de pouco adianta garantir o ingresso de estudantes negros se ainda, além das apresentadas, existem barreiras estruturais e sociais que dificultam sua permanência.

Tomo como exemplo novamente a UNIRIO, que é localizada em um bairro majoritariamente branco e de difícil acesso por transporte público, fato que demonstra como as barreiras sociais limitam o acesso e permanência de pessoas pretas e periféricas a esses espaços. Passar em uma universidade federal por meio das cotas é uma conquista, mas não é suficiente para assegurar que esses estudantes e concluam seus cursos.

Outra forma de desencorajar pessoas pretas e periféricas a concluir o ensino superior, é a falta de um corpo docente preto. Durante os quatro anos de minha formação acadêmica, não tive nenhum professor negro. Esse fato evidencia ainda mais a necessidade de discutir história preta na academia. É urgente que o currículo inclua em mais ementas, referências estéticas negras, a literatura preta, além

⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm

de produções culturais da periferia, como músicas e filmes que dialogam diretamente com as realidades de comunidades como a Baixada e comunidades da cidade do Rio de Janeiro. Essas mudanças são fundamentais para criar uma universidade que verdadeiramente considere e fortaleça as identidades negras.

CAPÍTULO 2: EXPERIÊNCIAS MARCANTES NO TEATRO EM COMUNIDADES: A ARTE COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Durante o tempo em que participei do Programa Teatro em Comunidades, pude perceber uma infância negra muito diferente da minha. Talvez pela maior facilidade de acesso à informação das crianças de hoje ou pela realidade das crianças que frequentavam o centro de artes, onde estavam rodeadas de pessoas pretas em seu próprio território—algo que não tive em minha infância. Essa análise foi se aprofundando à medida que vivi essas experiências marcantes, que me permitiram perceber as particularidades e as forças que constituem essa infância negra, longe das limitações que me foram marcadas em minha trajetória. Cada encontro e reflexão sobre essas vivências se tornaram mais claros, ampliando minha compreensão sobre o que significa crescer em um espaço de pertencimento e representatividade.

É importante destacar que em favelas e áreas periféricas do Rio de Janeiro, em sua maioria, não são fornecidas pelo Estado acesso a espaços artísticos e educacionais, que tenham atenção e qualidade permanente para os moradores. O que se tem, geralmente, são iniciativas civis e movimentos sociais, que conseguem realizar um pouco do que é dever do Estado. O que defendo é que atividades artísticas contínuas, como oficinas de teatro, nesses espaços são necessárias. O teatro, como uma arte que provoca reflexão e a construção de novas realidades, possui um potencial transformador para consolidar a educação antirracista. Ao criar espaços seguros para a expressão de diversas perspectivas e vivências, o teatro se torna um instrumento poderoso para dismantelar estereótipos e desafiar narrativas hegemônicas e fomentar a empatia entre pessoas de diferentes origens

Através da criação de peças que retratam a história e as experiências do povo negro, o teatro pode dar voz a narrativas frequentemente silenciadas. Ao apresentar personagens negros complexos e multifacetados, contribui-se para a desconstrução de estereótipos e para a celebração da cultura negra.

O teatro tem o poder denunciar estereótipos raciais profundamente enraizados na sociedade. Ao apresentar personagens negros que não se limitam a papéis previsíveis e estigmatizados, ele incita uma reflexão crítica sobre preconceitos e desigualdades raciais, promovendo uma nova forma de olhar para as identidades negras. O palco se torna, assim, um campo de resistência contra estigmas e um espaço para a construção de novas narrativas.

Além disso, a prática teatral, ao reunir pessoas de diferentes origens e realidades, estimula o diálogo e a troca de experiências. A interpretação de personagens de diversas etnias e classes sociais permite aos atores e ao público a vivência de realidades distintas. O teatro se torna, assim, um campo de aprendizado sobre as dinâmicas de opressão e resistência, ajudando a aproximar diferentes realidades e a criar um espaço para o entendimento mútuo.

O teatro também oferece palco para que pessoas negras contem suas próprias histórias e expressem suas perspectivas, contribuindo para o empoderamento e fortalecimento da autoestima desse grupo social. Esse processo amplia a representação e reafirma a importância da presença e da voz negra no espaço cultural. Por isso há de se ressaltar que são primordiais ambientes os quais a população das comunidades consiga levar seus potenciais artísticos a se desenvolverem com encorajamento contínuo por parte do Estado. Dessa forma, o olhar para a favela pode ser outro, diferentemente do que é propagado na mídia e nas escolas que se apoiam em narrativas racistas, hegemônicas e estereótipos:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE; ROMEU, J, 2020, p. 14)

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE; ROMEU, J, 2020, p. 16)

Uma vez que o olhar sobre a população negra, em especial, periférica tende a ser apenas um, o olhar da narrativa dominante, penso que desde a primeira infância somos atravessados pelas violências racistas e discriminação de classes. Desse modo, o objetivo deste trabalho também é trazer o entendimento dessas vivências racistas à tona, de modo a estimular o grupo a compreender e refletir sobre o tema. Certamente que não de modo pesado para as crianças, mas com diálogo, troca, jogos e todos os caminhos possíveis para o entendimento e rompimento das estruturas racistas que já enfrentam diariamente. Entender que a educação deve ser anticolonial pode ser o primeiro passo para aplicar uma pedagogia antirracista.

2.1. APRESENTAÇÕES NO CENTRO DE ARTES

Uma das primeiras experiências que marcaram o início da minha pesquisa foi em 2023, quando o Teatro em Comunidades levou ao Centro de Artes a performance "Florescer", de Wallasse Macedo, estudante do curso de Atuação Cênica da Unirio, que abordava questões raciais. A apresentação relatava a experiência pessoal de Wallasse com o racismo que sofria na escola, a hipersexualização de seu corpo e sua jornada de aceitação enquanto homem negro.

Inicialmente me vi preocupada de que as crianças não conseguissem compreender a complexidade da história. Eu, que na minha infância não tinha um entendimento nítido sobre essas questões e tampouco era incentivada a discutir abertamente sobre elas, imaginei que as crianças da turma poderiam não conseguir acessar conteúdo.



Figura 1 Performance “Florescer”

Fonte: Arquivo Pessoal, 2023



Figura 2 Performance “Florescer”

Fonte: Arquivo Pessoal, 2023

Surpreendentemente, logo após a apresentação, observei que os próprios alunos começaram a compartilhar suas experiências de racismo, comentando episódios que haviam vivido. A turma se envolveu espontaneamente na discussão, sem precisar de iniciativa das professoras, o que me fez perceber que talvez eu tivesse subestimado sua capacidade de entendimento. A forma com que Wallace expôs sua vivência tocou de forma direta as crianças, revelando que elas já possuem uma percepção e pensamento desenvolvido essas questões, algo que me tocou como um choque, já que em minha infância não existiu esse lugar de entendimento sobre racismo.

Outra apresentação que foi um marco na minha experiência como professora e pesquisadora foi quando tivemos a oportunidade de levar o espetáculo infantil “Feiurinha - o musical” como encerramento do primeiro semestre de 2023 para as crianças. O musical conta a história de uma menina que sofria dentro de casa ao ser constantemente chamada de feia pela própria família. A história, abordando uma forma de bullying, foi analisada pelos alunos, que se identificaram com a situação e passaram a discutir o tema. Durante a conversa, uma aluna, negra, compartilhou sua própria experiência de sofrimento relacionado à sua aparência na escola. E novamente o que me intrigou foi a abertura que o espetáculo gerou para ela se sentir à vontade em contar a mais de 20 crianças e às professoras o caso. Por isso, concluí sobre a importância de criar um espaço antirracista,

principalmente nos locais de aprendizado, uma necessidade que não era atendida no relato da aluna. bell hooks, em *Ensinando a Comunidade*, reforça esse pensamento ao lembrar sua infância no sul segregado dos Estados Unidos, onde crianças negras passaram a ser ensinadas por professores racistas. Isso denuncia a necessidade crucial de um ensino antirracista.



Figura 3 Apresentação de “Feiurinha - o musical”

Fonte: Arquivo Pessoal, 2023



Figura 4 Apresentação de “Feiurinha - o musical”

Fonte: Arquivo Pessoal, 2023

Portanto, acredito que o que se busca ao tratar do racismo desde a infância é criar um espaço de escuta e reflexão, onde as crianças se sintam seguras para expressar suas vivências e, ao mesmo

tempo, aprendam a identificar as questões sociais de maneira crítica e empática. O espetáculo “Feiurinha” foi, sem dúvida, um exemplo de como é possível iniciar essas conversas de maneira significativa e construtiva, valorizando a voz e as experiências dos alunos e promovendo a estruturação de uma consciência antirracista já formada. Cabe citar como o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire relata sobre a valorização da experiência do aluno, diz ele:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária[...] (FREIRE, Paulo, 1996, p. 15)

A partir dessas vivências, infere-se que é fundamental a criação de espaços artísticos e educativos que promovam a reflexão sobre temas como o racismo, permitindo que as crianças não apenas se expressem, mas também desenvolvam um senso crítico e compartilhem suas próprias vivências. Essa troca de experiências é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e para o fortalecimento de uma comunidade que valorize a diversidade. Os espetáculos teatrais então, se mostram uma potente ferramenta nesse processo de conscientização e empoderamento.

2.2. TEATRO DO OPRIMIDO

O teatro do oprimido não é um teatro de classe. Não é, por exemplo, o teatro proletário. Esse tem como temática os problemas de uma classe em sua totalidade: os problemas proletários. Mas no interior mesmo da classe proletária podem existir (e evidentemente existem) opressões. (...) Seja como for, é evidente que na classe operária podem existir (e existem) opressões de homens contra mulheres, de adultos contra jovens, etc. O teatro do oprimido será o teatro também desses oprimidos em particular, e não apenas dos proletários em geral. (...) Portanto, a melhor definição para o teatro do oprimido seria a de que se trata do teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos, mesmo no interior dessas classes. (BOAL, 1980, p. 25)

A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal compartilham a intenção de promover a transformação social por meio da conscientização dos oprimidos e a ação emancipatória. Trabalhar essa metodologia e teatro em áreas periféricas é de extrema importância para os indivíduos que estão imersos nesse contexto, pois ambos buscam dar voz aos sujeitos oprimidos, permitindo que se tornem protagonistas de suas próprias histórias.

Freire defende uma educação na qual educador e educando se tornam parceiros na construção do saber. Nesse processo, a conscientização construída é fundamental para que os educandos compreendam as causas de sua opressão e desenvolvam ações para superá-las. No contexto do ensino do teatro, essas abordagens têm em comum o princípio da participação ativa dos indivíduos que refletem criticamente sobre seu mundo e a buscar formas de agir para transformá-lo.

O Teatro do Oprimido também visa transformação, mas utiliza o teatro como ferramenta. Boal parte da premissa de que a linguagem teatral é inerente a todas as pessoas e que qualquer indivíduo pode se expressar por meio dela, desse modo, o teatro do oprimido busca democratizar o teatro e torná-lo acessível a todos, especialmente às populações marginalizadas, incentivando a participação de atores e espectadores no processo de criação. Através de jogos, Boal estimula a modificação física e intelectual dos participantes, permitindo que eles experimentem diferentes perspectivas e compreendam as estruturas de opressão presentes em sua sociedade.

Uma das vertentes fundamentais do Teatro do Oprimido é o Teatro Imagem, que se baseia em representações não-verbais. Os participantes podem criar imagens que simbolizam problemas e a partir dessas imagens, é possível fazer uma leitura crítica da realidade, buscando alternativas e soluções para as questões representadas. Dessa forma, permite-se que os indivíduos, ao criar imagens, externalizem suas experiências, facilitando o diálogo e a reflexão coletiva.

Na aplicação do Teatro Imagem no contexto do grupos de crianças onde trabalhei, propus a criação de imagens que representassem uma palavra ou conceito, e os alunos tiveram a oportunidade de explorar ideias e percepções, além de desenvolver habilidades de comunicação não-verbal. Esse processo se alinha diretamente com os princípios da Pedagogia do Oprimido, pois permite que as crianças se apropriem de seu aprendizado e se tornem participantes ativas na construção do conhecimento através das imagens que criam.

Vi no teatro imagem uma boa ferramenta para trabalhar questões raciais. No primeiro momento do jogo eram dadas palavras previamente escritas e sorteadas por um membro do grupo. As palavras remetiam de sentimentos a opressões, como “desrespeito”, “homofobia”, “preconceito” e “opressão”. Após ser sorteada uma palavra, o grupo representava tal com uma imagem estática. Depois, era encorajado algum aluno da plateia a modificar essa imagem e, em quase todas as vezes o aluno não mudava apenas a situação, mas revertia ela à uma situação positiva, buscando alternativas para os personagens que sofrem opressão.



Figura 5 Alunos em jogo contruindo imagem de opressão

Fonte: Arquivo pessoal, 2023



Figura 6 Alunos em jogo contruindo imagem de opressão

Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Dessa forma, eles mesmos puderam representar o problema e transformar a realidade de forma lúdica e reflexiva. Então, entendi que essa metodologia contribuiu para a criação de um espaço de aprendizagem onde os participantes são estimulados a pensar criticamente sobre as problematizações que, indubitavelmente, dialogam com suas vidas e seu entorno, ao mesmo tempo em que se engajam de maneira ativa no seu aprendizado sobre as questões propostas. A participação do público dialoga diretamente com as ideias de Boal:

Nas formas convencionais de teatro, a ação dos atores (ou das personagens) é observada pelos espectadores. Em um espetáculo de Teatro do Oprimido, os espectadores não existem no simples “spectare = ver”; aqui, ser espectador significa ser participante, intervir; aqui, ser espectador quer dizer preparar-se para a ação, e preparar-se já é por si só uma ação. (BOAL, 1996, p. 83)

Essa abordagem pode favorecer as crianças a experiência de ação-reflexão sobre as imagens de opressão criadas e modificadas.

2.3. MAKEDA

Em 2024 nós tivemos a oportunidade de levar a turma infantil do Centro de Artes da Maré para assistir o musical Makeda¹⁰, no teatro do Centro Cultural Banco do Brasil. Esse momento me despertou para diversas reflexões importantes. Primeiro, percebi que conseguimos levar todas as crianças e alguns pais ao CCBB graças ao apoio, ainda que com muita dificuldade e burocracia, do setor de transporte da universidade, que buscou a turma na Maré e os levou ao centro. Existe uma dificuldade enfrentada que é o acesso dessas pessoas a espaços como o CCBB, que é marcado principalmente pela presença de pessoas brancas da zona sul e centro do Rio. Isso, por si só, já cria uma barreira, afastando a comunidade da possibilidade de frequentar e ter acesso à arte exposta e produzida nesse local.

É essencial que existam meios dentro dos espaços acadêmicos que aproximem a universidade da comunidade, como é o caso dos projetos de extensão. No entanto, durante a minha participação no “Programa Teatro em Comunidades”, o setor de transporte frequentemente bloqueou nossos pedidos para utilização do seu serviço, a fim de aproximar os alunos do programa da universidade, o que reforça ainda mais o racismo estrutural e os obstáculos sociais existentes entre esses.

Outro pensamento que tive em relação a essa oportunidade de formação de plateia com as crianças tem a ver com a narrativa da peça em si. O musical explora coragem, aceitação e identidade ao retratar a história de uma princesa e sua jornada para se tornar rainha. Com imaginação e

¹⁰ Ficha Técnica - Texto e direção: Allex Miranda; Elenco: Ella Fernandes, Graciana Valladares, Jefferson Melo e Thiago Justino; Direção musical: Ifátókí Maíra Freitas; Direção de produção: Bruno Mariozz; Direção de movimento: Tainara Cerqueira; Assistente de direção: Fernanda Dias; Cenário: Anderson Dias; Figurino: Wanderley Gomes; Iluminação: Daniela Sanchez; Preparação vocal: Pedro Lima; Identidade visual: Levi Cintra; Produção executiva: Emanuele Sanuto; Assistente de produção: Marilene Ribeiro; Produção local: Denise Kafka; Técnico de palco: Sandro Carvalho; Comunicação e marketing: Rafael Prevot e Natasha Arsenio; Assessoria de imprensa: Pombo Correio; Idealização: Allex Miranda; Produção: Palavra Z Produções Culturais; Patrocínio: Banco do Brasil e BB Asset.

criatividade, seu tataravô conta histórias sobre príncipes e princesas pretos, revelando as dificuldades e soluções enfrentados por eles. Ainda, existe um grande holofote no tema da ancestralidade e o significado de tal para Makeda, que mesmo pequena, honra seu tataravô e suas ancestrais. Tratar da ancestralidade leva Makeda a conhecer suas origens e entender sua história, que é mais um dos elementos que fazem a peça ter uma abordagem antirracista. Tudo isso revela, mais uma vez, que a não violência pode ser uma poderosa ferramenta para criar narrativas antirracistas. É possível abordar questões profundas e dolorosas, como o racismo, de uma maneira que promova a transformação, sem recorrer à histórias violentas.



Figura 7 Turma infantil após espetáculo “Makeda – A Rainha da Arábia Feliz”

Fonte: Arquivo pessoal, 2024



Figura 8 Turma infantil após espetáculo “Makeda – A Rainha da Arábia Feliz”

Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Em paralelo, entendo que a presença de uma princesa negra em histórias fantásticas é fundamental para a representatividade da infância preta. Ver-se refletido em protagonistas poderosos fortalece a autoestima e o empoderamento das crianças negras, mostrando-lhes que também podem projetar e ser heroínas de suas próprias histórias, refletindo sobre o presente e criando possibilidades para si. Apoio essa afirmação nas ideias do professor e escritor Flavio Desgranges que expõe:

A experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro. (DESGRANGES, 2006, p.26)

Durante minha pesquisa, em 2023, cursei a disciplina “Teatro Infante – Juvenil”, obrigatória no curso de licenciatura. Foi discutido sobre o que de fato era considerado teatro infantil e a cena contemporânea desse. O professor nos apresentou três peças que dialogavam com temas como questões raciais, homossexualidade e estrutura familiar. Ele dividiu a turma em grupos e, cada um ficou responsável por ler uma peça e, ao mesmo tempo, comentar sobre o tema abordado. Meu grupo ficou com a peça “Marrom – Nem preto, nem branco?”, de Renata Mizrahi. A peça conta a história de Linda, uma menina que não entende o conceito de raça e passa por uma crise de identidade ao tentar compreender sua posição no mundo. A história é de 2016, quase dez anos atrás, mas ainda em uma época em que o movimento antirracista estava em um estágio avançado. Trago essa peça como exemplo de, na minha opinião, uma forma violenta de abordar o racismo com crianças. A obra expõe diversas violências racistas vividas pela protagonista, o que pode gerar gatilhos nos espectadores. Eu mesma me senti desconfortável ao ler e discutir a peça. E assim foram os demais materiais levados pelo professor nesse momento do curso, para discutir sobre a abordagem desses temas com o público infantil.

As duas peças abordam a autoestima negra de maneiras muito divergentes. Enquanto *Makeda* apresenta uma visão criativa e positiva sobre a beleza negra, com afirmações que reforçam o empoderamento, *Marrom* foca nas violências vividas pela protagonista, sem nenhum filtro. Pessoalmente, acredito que isso pode, de certa forma, reforçar e institucionalizar pensamentos racistas, especialmente entre o público branco. Então, em confronto com *Makeda*, *Marrom* se torna insuficiente para um dos principais objetivos de ambos os textos: provocar a reflexão da plateia sobre o tema.

Novamente, cito o professor Flavio Desgranges que expõe em sua obra sobre o processo de criação da reflexão crítica do espectador a partir de uma narração cênica. Por isso, deve ser cuidadosa a construção da provocação feita pelo espetáculo.

Na tentativa de compreender a atitude proposta ao espectador teatral enquanto experiência educacional, podemos ainda recorrer ao enfoque sutil presente na alegoria benjaminiana (Benjamin, 1993), que sugere que o ouvinte de uma história - ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa - choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a idéia de que o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. ” (DESGRANGES, 2006, p 23)

2.4. MINHA PRÁTICA

A investigação indica, assim, que quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história. (DESGRANGES, 2006, p 23)

Após dois anos atuando no Programa Teatro em Comunidades, entendo que minha experiência foi um processo de aprendizado desafiador. Antes de entrar no programa, eu nunca havia dado uma aula de teatro, exceto por alguns jogos que propus nas disciplinas de Jogo Teatral 1 e 2. Em 2023, o desafio inicial de estar à frente de um grupo de crianças e propor jogos e conceitos de maneira estruturada foi algo novo para mim, mas que ao longo dos meses fui me adaptando junto com a minha parceira de trabalho, também licencianda em teatro, Aline Alli. Em 2024 recebemos a Clara Hernandez para ministrar as aulas conosco.

As experiências mais desafiadoras dos anos de 2023 e 2024 foram as montagens de espetáculos com as crianças. A começar pelo espaço físico em que estávamos, pois o Centro de Artes da Maré, onde realizávamos as aulas e aconteciam as apresentações, possuía uma acústica ruim. O espaço se assemelhava a um galpão, então trabalhar a voz das crianças foi desafiador, tanto para mim quanto para minhas parceiras. A dificuldade em fazer com que todos os alunos se fizessem ouvir bem era constante, exigiu de nós buscar diferentes exercícios de aquecimento vocal.

Na mostra de cena final em dezembro de 2023, eu e Aline levamos alguns indutores para a contrução do espetáculo com algo que despertasse interesse na turma. Descobrimos o apreço da turma no texto “Pluft, o fantasminha” de Maria Clara Machado, que trabalhamos ao longo de algumas aulas sobre o espaço em que se passavam as cenas, os personagens, falas e a ideia da estruturação da história (início, conflito e fim). Posteriormente, nós trabalhamos a fala de Pluft no começo da história, em que ele pergunta a sua mãe: gente existe? Utilizamos essa frase, em sua ambiguidade, para tratar de identidade.



Figura 9 Arte de divulgação da cena da turma infantil

Fonte: Instagram do Programa Teatro em Comunidades, 2023



Figura 10 Dia da apresentação “Gente existe?”

Fonte: Arquivo pessoal, 2023



Figura 11 Dia da apresentação “Gente existe?”

Fonte: Arquivo pessoal, 2023



Figura 12 Dia da apresentação “Gente existe?”

Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A criação de “Gente existe?” foi um processo proveitoso para as crianças, pois, em nosso roteiro, exploramos as individualidades de cada aluno e as qualidades da turma como grupo. Em aula e nos primeiros ensaios discutimos o conceito de existir, dialogando sobre o que somos e o que podemos ser, trazendo um reforço de identidade e estimulando os alunos a se reconhecerem tanto como parte de um grupo quanto como indivíduos, afirmando sua própria existência. Em cena,

incentivamos a criatividade a fluir livremente, permitindo que cada um explorasse personagens que desejava ser, desde princesas até monstros. Como grupo, mostramos os jogos que mais cativavam a turma, trazendo à tona a potência da turma como coletivo.

No final do segundo semestre de 2024, para trabalhar o aspecto vocal da turma, utilizamos objetos personagens espalhados pelo espaço, aos quais atribuímos nomes. Imaginamos que esses personagens fossem pessoas muito idosas, com dificuldades auditivas, o que exigia que a turma projetasse a voz para chamá-los. Após algumas aulas, percebemos o grande interesse que isso despertava nos alunos. Então, decidimos retomar esses personagens e dividimos a turma em três grupos, com o objetivo de permitir que os alunos criassem as histórias de vida e as características de cada um deles. De maneira espontânea, fomos descobrindo personagens e identidades que nos acompanharam ao longo dos meses, como Dona Cida, Claudinho e Tio Betinho. A partir disso, desenvolvemos uma apresentação intitulada “Vento de memórias, tempo de histórias”.



Figura 13 Arte de divulgação da cena da turma infantil

Fonte: Instagram do Programa Teatro em Comunidades, 2024



Figura 14 Dia da apresentação “Vento de Memórias, Tempo de Histórias”

Fonte: Arquivo pessoal, 2024



Figura 15 Dia da apresentação “Vento de Memórias, Tempo de Histórias”

Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Nós, ao trabalharmos com esses personagens idosos, relacionamos com o tema da ancestralidade e passado e, incentivamos os alunos a imaginarem que os personagens conheciam seus pais, avós e demais familiares antigos. Vejo que trabalhar a ancestralidade, mesmo que de forma sutil, incentiva os alunos a resgatarem e ouvirem suas histórias, algo que os encoraja a compreender seu

passado, o que enxergo como uma prática antirracista, pois, como já exposto no início desse trabalho, o apagamento de história faz parte da estrutura racista que vivemos hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que adquiri ao longo dos quatro semestres em que participei do programa “Teatro em Comunidades” foi, sem dúvida, fundamental para a minha formação acadêmica e profissional. Penso que minha formação como professora não seria a mesma se não tivesse experienciado estar à frente de uma turma durante o curso.

Pôr em prática o que estudava foi muito importante, porque pude desenvolver habilidades pedagógicas e refinar minha percepção sobre a importância do ensino da arte na formação integral do indivíduo. Além disso, refinei o senso de responsabilidade com a profissão, pois percebi na prática muitos desafios como resolução de problemas em aula e inclusão no ensino, experiências que só se entendem em atuação prática. Outra importante contribuição de ter tido essa experiência foi minha reflexão sobre orientar uma turma em dupla e trio. O que parecia um desafio se tornou na verdade uma grande descoberta sobre como gostaria de trabalhar futuramente, pois, em equipe, tínhamos diversas ideias e apoiávamos umas às outras, o que gerou uma parceria e conexão entre nós.

Ademais, as experiências compartilhadas durante o programa me fizeram entender a relevância de se compreender as necessidades do grupo. Dessa forma, trabalhar com crianças de diferentes contextos sociais me ensinou a ter sensibilidade para atender às especificidades daquele grupo e a entender a importância do processo de criação como um reflexo da realidade, vivências e território das crianças.

Tanto ao lecionar no Teatro em Comunidades, quanto para o futuro, gostaria de proporcionar momentos transformadores por meio do teatro assim como, ao longo da minha trajetória, tive professores e artistas que me formaram e me mostraram a magia da arte, o teatro pra mim foi empoderamento, autoestima, criatividade e grupo. E para além disso, fomentar teatro por meio de um ensino antirracista é valioso. Ver a infância contemporânea poder se ver refletida em heróis, princesas e personagens que vivem aventuras, significa reforçar a crença nas suas próprias capacidades, permitindo que se vejam como protagonistas de suas histórias, com o direito de sonhar e projetar. A representatividade no palco e em aula é um convite para que cada criança, independentemente de sua origem, se sinta capaz de conquistar o mundo.

Todas as vivências que tive ao longo dessa jornada, motivaram-me a continuar pesquisando o tema desse trabalho, compreendendo a importância do ensino antirracista. Essas experiências só foram possíveis por causa da disponibilidade das crianças da Maré, tão assíduas e atentas, que me ensinaram a ser uma professora mais sensível e, principalmente, a me tornar um ser humano diferente, com uma visão mais ampla sobre arte-educação e o mundo. Cada aula, cada abraço, cada cena me transformaram positivamente.



Figura 13: Professoras e a turma infantil.

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

BIBLIOGRAFIA

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE; ROMEU, J. O perigo de uma história única. São Paulo, Sp: Companhia Das Letras, 2020.

Adichie, Chimamanda. O perigo de uma única história TED Legendado PT-BR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. SP: Martins Fontes, 2019.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 197

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006

BOAL, Augusto. O arco-íris do desejo: Método Boal de Teatro e Terapia. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. Stop: ces't magique, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. 6 ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira: 1991

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: Educação e descolonização. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.
SOARES, Carmela Correa.