

## O ENSINO DO TEATRO COMO EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

*LA ENSEÑANZA DEL TEATRO COMO EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NEGRA*

 <https://orcid.org/0000-0002-4235-2608> Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi<sup>A</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2172-3008> Adriana Vaz<sup>B</sup>

<sup>A</sup> Escola Municipal Professora Maria Neide Gabardo Bettiato e Oficina de Arte, Curitiba e Araucária, PR, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

Recebido em: 27 fev. 2023 | Aceito em: 15 out. 2023

Correspondência: genicefortunato@gmail.com; adriana.vaz@ufpr.br

### Resumo

Neste artigo apresenta-se o processo de criação teatral dos estudantes do curso de teatro livre, realizado no contraturno escolar, no Centro Municipal de Educação Cultural - CMEC, em Araucária, Paraná, tendo como tema o racismo e o antirracismo. Com o objetivo de compreender o processo de construção da identidade negra dos estudantes com base no ensino do Drama fundamentado em Cabral (2006) e Desgranges (2017), juntamente com Boal (1991, 1993) que utiliza exercícios de improvisação teatral. Na discussão sobre o racismo adota-se como base teórica os autores Almeida (2018), Gomes (2005, 2019), Devulsky (2021), Kilomba (2019). O curso teve 19 encontros, incluindo a apresentação para comunidade escolar e acadêmica, sendo realizado no primeiro e segundo semestre de 2019. Os cursos livres da unidade escolar foram ministrados pelos professores da docência II, do ensino Fundamental Anos Finais, desde 2017, resultado do processo de estadualização das aulas do município de Araucária. Na prática realizada, a partir do texto dramático criado coletivamente, evidenciou-se as questões de racismo vivenciadas na escola e no ambiente familiar dos estudantes, e o impacto na autoestima dos estudantes negros. Também se verificou que por meio do drama, o ensino do teatro, possibilitou aos estudantes a sua autoidentificação como negro/a.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Teatro; Drama; Racismo

### Resumen

Este artículo presenta el proceso de creación teatral de los alumnos del curso gratuito de teatro, realizado fuera del horario escolar, en el Centro Municipal de Educación Cultural - CMEC, en Araucária, Paraná, con el tema del racismo y el antirracismo. Con el objetivo de comprender el proceso de construcción de la identidad negra de los estudiantes a partir de la enseñanza del Drama a partir de Cabral (2006) y Desgranges (2017), junto a Boal (1991, 1993) que utiliza ejercicios de improvisación teatral. En la discusión sobre el racismo se adopta como base teórica a los autores Almeida (2018), Gomes (2005, 2019), Devulsky (2021), Kilomba (2019). El curso contó con 19 encuentros, incluyendo la presentación a la escuela y comunidad académica, llevándose a cabo en el primer y segundo semestre de 2019. Os cursos livres da unidade escolar foram ministrados pelos professores da docência II, do ensino Fundamental Anos Finais, desde 2017, resultado do processo de estadualização das aulas do município de Araucária. En la práctica realizada, a partir del



texto dramático creado colectivamente, se evidenciaron los problemas de racismo vividos en la escuela y en el entorno familiar de los estudiantes, y el impacto en la autoestima de los estudiantes negros. También se encontró que a través del drama, la enseñanza del teatro permitió a los estudiantes identificarse como negros.

**Palabras clave:** Educación Básica; Teatro; Drama; Racismo

## Introdução

Este artigo aborda sobre o racismo, ao apresentar as reflexões sobre o tema que as aulas de teatro com foco na educação antirracista despertaram nos estudantes do Centro Municipal de Educação Cultural – CMEC, em Araucária-PR. O curso livre de teatro ocorreu nos dois primeiros semestres de 2019. A migração dos professores da sala de aula para os cursos livres teve início em 2017, decorrente do processo de estadualização do Ensino Fundamental Anos Finais, e visava absorver os professores de docência II. O grupo de estudantes participantes da pesquisa realizou o curso livre de teatro no contraturno escolar, tanto que, parte das discussões aqui delineadas são decorrentes da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEN). Na dissertação de mestrado adotou-se a abordagem autobiográfica juntamente com a autoetnografia, em que o/a pesquisador/a constrói a pesquisa a partir das suas narrativas pessoais e profissionais que permeiam a sua história de vida (FIASCHI, 2022 e VAZ; FIASCHI; SCHUINDT, 2022)<sup>1</sup>. No recorte aqui proposto e específico ao ensino de teatro a principal base teórica foi o drama e os jogos de improvisação teatral, em que se problematiza: Por que os estudantes ao serem questionados sobre sua identidade racial buscam o padrão branco como referência de beleza? De que maneira as aulas de teatro possibilitaram a construção de uma identidade negra?

O processo da construção da identidade negra também se edifica na escola, e se dá continuamente enquanto há vida, tanto na valorização da própria subjetividade, como indivíduo, quanto nas trocas sociais entre os pares, pelo sentimento de coletividade e pertencimento ao grupo, ou seja, pela relação construída com os/as outros/as em seu meio social (a escola, a igreja, a comunidade, a mídia etc.).

A compreensão da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras, implica no entendimento pontuado por Nilma Lino Gomes (2005) quando se refere ao papel da educação. A autora nos alerta que a

---

<sup>1</sup> A dissertação de mestrado foi orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Vaz, vinculado a linha de pesquisa Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica - PPGE:TPEN, coautora deste artigo.

instituição escolar poderá combater ou manter o racismo institucional, seja pelas prescrições contidas no currículo, seja pelas práticas pedagógicas dos professores, e, até mesmo, pelas imagens e imaginários que compõem o espaço escolar. No objetivo geral de desenvolver um ensino de teatro que colaborasse com uma educação antirracista, adotou-se o drama como base teórica para o desenvolvimento do curso livre de teatro, tendo como tema norteador o racismo e o antirracismo a partir da pedagogia freireana.

Primeiramente, uma das hipóteses que interfere na dificuldade dos estudantes em assumir sua identidade como/a negros/as está associada ao imaginário sobre a branquitude, que é moldado por atributos positivos associados a raça/cor branca: inteligência, educação, progresso, beleza etc., como pontua Lia Vainer Schucman (2020). Outra hipótese correlata a primeira, atende as colocações de João Paulo Xavier (2020) sobre a maneira como os estudantes classificam a beleza, no objeto em si e atrelada aos espaços de sociabilidade, que, por sua vez, reproduzem um o padrão normativo associado a raça/cor branca; isto é, a raça branca como sinônimo de belo.

O artigo foi estruturado em três partes: a primeira, “Etapas do drama e suas interfaces com os jogos de improvisações teatrais”, teve como principais autores Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006), Flávio Desgranges (2017), Augusto Boal (1991, 1993, 2009) e Robson Rosseto (2012), na qual aborda-se as etapas do drama e discute-se a importância dos jogos de improvisação teatral no ensino de teatro na educação básica; a segunda, “Contexto ficcional e processo do drama: racismo e antirracismo”, explora-se o ponto de partida do curso de teatro livre em que as reflexões tratam sobre o racismo, tendo como base teórica Sílvio Almeida (2018), Nilma Lino Gomes (2005, 2019), Alessandra Devulsky (2021), Grada Kilomba (2019), juntamente com Paulo Freire (2011, 2013), bem como, elucida-se o processo de construção do drama ancorado nas leituras e vídeos debatidos pelo grupo durante os encontros; na terceira, “Elaboração e apresentação do texto dramático coletivo”, foi delineado parte do percurso vivenciado pelo grupo e que resultou na criação do texto dramático “Entrelinhas com Marcos Bezerra”, adaptado do livro “O fantástico mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira (2009), englobando as fases: de pré-texto e episódios, nos termos de Cabral (2006) e Desgranges (2017).

Em síntese, constata-se que os estudantes ao serem questionados sobre sua identidade racial, inicialmente, ao não se identificarem como negros/as, optaram pela branca. Geralmente há o temor de fugir ao padrão vigente, ou seja, o branco com os seus adjetivos positivos e privilégios atribuídos. As aulas de teatro possibilitaram a reflexão crítica a respeito

desse padrão estruturado no racismo e, por fim, o conhecimento relacionado à história, cultura e beleza afro-brasileira, que alicerçaram a descoberta e construção da identidade negra positiva dos estudantes, bem como aguçaram o seu antirracismo.

### ***Etapas do drama e suas interfaces com os jogos de improvisações teatrais***

O drama como uma abordagem teatral surge em países de língua inglesa, anglo-saxões, no século XX, que se inicia com a atriz e professora Dorothy Heathcote, em 1950. No Brasil, uma das principais representantes é Beatriz Cabral (Biange), que produz desde a década de 1990. Em acordo com a autora:

O drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2006, p.11).

Por meio do drama, que conta também com as improvisações de cenas teatrais, foi possível desenvolver com o grupo uma educação antirracista, visto que os estudantes colocaram em ação as diversas possibilidades oferecidas pela linguagem teatral de modo coletivo.

O drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores etc. (DESGRANGES, 2017, p.125).

No drama tem-se a mistura entre o imaginário e o real, sendo que há um contexto de ficção para a construção da narrativa dramática, com a premissa de que os envolvidos adentrem ao espaço de jogo, proposto e construído em conjunto. É necessário tornar o imaginário crível, para que se efetive a prática teatral e as reflexões propostas, tanto no que diz respeito ao tema, personagens e cenário, quanto aos objetivos, que são criados em torno de um conteúdo ou tema. Cabral (2006) ao tratar do drama, explicita sobre a liberdade de criação dos/as alunos/as envolvidos no processo.

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa ‘assumir o controle da situação’, ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do Drama – o aluno é o autor de sua criação. (CABRAL, 2006, p. 33).

Metodologicamente, a proposta desenvolvida no curso livre de teatro se baseou nas etapas descritas por Cabral (2006), sendo elas: 1) contexto e circunstâncias de ficção, 2) processo, 3) pré-texto e, 4) episódios; que se somam as características básicas do drama elencadas por Desgranges (2017): 1) processo, 2) pré-texto e 3) episódios. Compreende-se que o processo a que se refere Desgranges (2017), envolve as duas etapas iniciais enunciadas por Cabral (2006): o contexto e circunstância de ficção, bem como o processo.

Na primeira etapa, contexto e circunstâncias de ficção, é possível explorar situações que são aceitas sem questionamento na realidade. Nesta etapa é necessário que o contexto seja convincente e que haja uma relação com a realidade, e isso se dá na construção do enredo e nos personagens, tema e assunto. O processo é a segunda etapa do drama, que pressupõe um grupo voltado para o trabalho que vai ser realizado e comprometido emocionalmente. Para o engajamento do grupo podem ser utilizados temas específicos ou alguma situação real que o grupo queira discutir; para tanto, o professor faz uso de textos dramáticos ou de outros tipos de textos etc. É neste momento que o grupo toma consciência dos objetivos que pretende alcançar e amplia seu repertório sobre o contexto delineado anteriormente.

O pré-texto, segundo Cabral (2009), serve de parâmetro para a narrativa teatral, isto é, “trata-se de um procedimento metodológico que permite, por um lado, delimitar as interações dos participantes a partir do cruzamento de fragmentos do texto com histórias de vida, e, por outro lado, ampliar as formas de olhar e entender o texto e a cena através do jogo teatral. [...]”. (CABRAL, 2009, p.41). Em acordo com Beatriz Cabral e Diego Pereira (2017), compreende-se que o “pré-texto deve ser desconstruído ou retrabalhado de forma a ser atualizado, confrontado ou transformado pelos participantes.” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p.288). Para os autores, o drama é um processo vivo e inacabado que em acordo com os objetivos e reflexões do grupo podem tomar novos rumos, tendo em vista a solução de questões pertinentes.

Os episódios formam a narrativa proposta pelo processo de drama e é fio condutor da trama criada. No terceiro tópico do artigo será apresentada a proposta elaborada pelos estudantes, cada episódio foi desencadeado por temas que deram sequência ao “Programa de Entrevista”, readaptado do livro “O fantástico mistério de Feiurinha”. Momento que se efetiva a junção entre a ficção dos contos de fadas e o imaginário construído sobre a temática do racismo.

O drama como método de ensino, independentemente de ter em cena o professor-personagem, implica em um pacto entre professor/a-aluno/a, cuja cumplicidade é

essencial na criação do drama e seus possíveis desdobramentos narrativos da história. “Na perspectiva da parceria professor-aluno, um processo desenvolvido por meio de episódios centrado em questionamentos e problemas a serem resolvidos, a pergunta-chave para deslançar o processo (ou a problematização) torna-se uma peça fundamental.” (CABRAL, 2006, p.25). Em relação à criação de um ambiente ficcional crível, este se faz importante porque neste ambiente são trabalhados aspectos relacionados à memória e à identidade.

A razão para a inserção de memórias em processos de produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de autoestima, interação com sujeitos afins, construção de identidade; e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais. (CABRAL, 2006, p.13).

Diante das justificativas sinalizadas por Cabral (2006) sobre a importância da memória para o drama, o enfoque do grupo foi a discussão sobre a identidade. Identidade atrelada à questão social e que visava à construção da autoestima positiva por parte dos estudantes ao se reconhecerem como negros/as. As cenas e os episódios criados no drama foram desenvolvidos pela prática da improvisação teatral, visto que, a improvisação pressupõe um processo criativo que acontece com base em um tema, objeto, imagem, texto pré-estabelecido ou texto criado no processo do improviso. Para Desgranges (2017) o drama é “[...] relevante método de ensino, utilizando-se de maneira muito particular de jogos de improvisação teatral”. (DESGRANGES, 2017, p 123). Os jogos de improvisação teatral dizem respeito a arte de improvisar, podendo envolver situações reais ou imaginárias que são resolvidas durante cada cena, sem que haja uma resposta prévia. Este tipo de metodologia auxilia o grupo a lidar com questões adversas em seu cotidiano, pois, improvisar exige pensamento e reflexões acerca do desafio com o qual o grupo se depara, logo não é uma tarefa descompromissada e inconsequente.

Para o trabalho de atores e atrizes é imprescindível a improvisação, tendo em vista que em cena podem surgir situações inusitadas. Por outro lado, mesmo que o objetivo não seja seguir a profissão de ator e atriz, a abordagem da improvisação em teatro na Educação Básica possibilita aos estudantes colocar em cena seu corpo, voz e ideias, a fim de se expressar e se comunicar com o outro. Ainda sobre a importância do ensino do teatro por meio da improvisação teatral, os estudantes desenvolvem a concentração, a expressão corporal, a espontaneidade, e, principalmente, a autonomia estética, em acordo com as colocações de Robson Rosseto (2012).

No entanto, restringir a improvisação a uma prática que visa somente ao aprendizado da concentração, do domínio corporal e do desenvolvimento da criatividade, é



apenas uma preparação inicial para a cena. Além disso, o processo deve ser orientado para uma criação artística pautada nos conhecimentos já assimilados pelos alunos, com a finalidade de concretizar estéticas próprias, articuladas juntamente com uma reflexão sobre essas escolhas. (ROSSETO, 2012, p.12).

A prática da improvisação teatral é sempre dinâmica, não estanque. Ao retomar com o grupo a improvisação realizada, em sintonia com os acordos pré-estabelecidos, estudantes e professor podem avaliar o que conseguiram colocar em prática e quais foram os avanços a partir do conhecimento prévio observado nas cenas improvisadas; e, igualmente, estão envolvidos nessa discussão também os que apreciaram as cenas de improviso. Para Rosseto (2012), os jogos improvisacionais pressupõem o exercício psicológico, físico e cognitivo, para tanto há a necessidade do trabalho em grupo com a mediação do professor, o qual não impõem seu gosto pessoal, seu foco deve ser na metodologia que oportunize a criação e participação do grupo.

### ***Contexto ficcional e processo do drama: racismo e antirracismo***

Neste tópico serão delineadas as duas etapas iniciais do drama em acordo com Cabral (2006), a primeira o contexto e as circunstâncias de ficção, que tiveram como ponto de partida duas questões sobre o racismo. A segunda, o processo em si, envolveu a leitura de textos, a exibição de vídeos, e alguns exercícios de improvisação teatral. Para o desenvolvimento das improvisações teatrais adotou-se alguns jogos propostos por Boal (1991, 1993). Para Boal (1991) o método do teatro do oprimido conta com exercícios e jogos, com o objetivo de que os participantes venham a conhecer e explorar seu próprio corpo tornando-se protagonista de sua linguagem teatral. No ambiente escolar cada aluno e aluna é chamado a participar da ação e propor soluções para os problemas propostos. O protagonismo do estudante a que se refere Boal (1991) nos conduz a pedagogia freireana, Freire (2013) adota o tema gerador como premissa para uma educação emancipatória, a temática proposta no curso livre de teatro foi o racismo e antirracismo.

Os participantes da pesquisa foram os estudantes de teatro que frequentaram dois semestres no projeto Vida em Cena, em 2019, em contraturno escolar. O grupo era composto por estudantes de 10 a 16 anos pertencentes às turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e do 1º ano do Ensino Médio. Ao final do curso os estudantes se apresentaram para a comunidade, no espaço onde era ministrado o curso e, posteriormente, no Primeiro Seminário do ErêYá realizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), que ocorreu no dia 27 de novembro de 2019.

O conjunto de atividades propostas envolveu 19 encontros, incluindo as apresentações à comunidade escolar e acadêmica. O grupo era composto inicialmente por 6 participantes, e quatro deles participaram da elaboração do texto dramático, etapa a ser elucidada no próximo tópico; sendo que, essas duas etapas iniciais englobaram seis encontros. Cada encontro acontecia uma vez por semana, de modo presencial, com duração de 1h30 minutos; contudo, para ampliação do repertório de leitura foi criado um grupo de *WhatsApp*, através do qual foram postados reportagens, vídeos e textos para os estudantes acessarem e compartilharem algo que considerassem pertinente para o debate em grupo, cujas leituras e vídeos antecipava o tema a ser debatido no encontro seguinte.

O primeiro encontro tinha as seguintes questões norteadoras: 1) O que é racismo? 2) Você percebe ações racistas em seu cotidiano? No primeiro encontro nenhum dos estudantes se identificou como negro/a, o que permite refletir sobre o racismo estrutural nos termos de Silvio de Almeida (2018, p.40):

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou seja, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta e indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.

O autor nos informa que as estruturas que compõem a ordem jurídica, política e econômica estão alicerçadas no privilégio ao grupo de pessoas brancas. Estas condições sociais favorecem atitudes racistas e fazem com que as instituições reproduzam o racismo como ação cotidiana. Sendo assim, na instituição escolar podemos identificar o racismo e adotar ações antirracistas através de práticas pedagógicas. Abaixo, lê-se as colocações de alguns estudantes sobre a primeira pergunta:

**Aluna B, 13 anos:** É preconceito contra negros, diminuí-los, excluí-los, fazendo muitas coisas maldosas apenas por eles serem negros e diferentes.

**Aluno C, 12 anos:** É uma forma de zombar ou xingar a pele ou nação da pessoa. Os que sofrem mais o racismo são os negros.

**Aluna D, 11 anos:** É quando alguém exclui o outro das brincadeiras, por ser de uma raça diferente.

**Aluna E, 10 anos:** É quando uma pessoa chama um afrodescendente de preto, macaco etc. O preconceito causa a exclusão, por exemplo ao se recusar fazer um grupo com um aluno negro. [...]. (FIASCHI, 2022, p.136).

As respostas denotam que os estudantes relacionaram o racismo às ações de preconceito e discriminação racial, associado a exclusão e inferiorização do indivíduo por



conta de seu tom de pele. Essa forma de manifestação racista reflete “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, p.52). Para Almeida (2018) essa é uma forma de racismo individual, nessa concepção em que há ataques diretos de pessoas brancas contra negras, a ação racista é vista apenas como uma questão comportamental, essa concepção “por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos.” (ALMEIDA, 2018, p.29).

Na fala da aluna E, ela afirma que racismo se refere a chamar uma pessoa negra de macaco, o que deixa claro o ato de animalização e desumanização. Isso ressalta a humanidade branca em oposição ao não humano negro, “Por um lado, a fantasia grotesca de nos classificar como macacos revela a necessidade de nos impor a condição de inferiores – não humanos”. (KILOMBA, 2019, p.93). Para Kilomba (2019) o racismo cotidiano é o somatório de vários atos discriminatórios, que se soma a esta condição comportamental de que trata Almeida (2018) ao referir-se ao racismo individual. O racismo individual se perpetua por meio das instituições sociais, em muitos casos, infelizmente, a escola perpetua o racismo institucional. Através desse ato de violência as pessoas com pele negra acabam por ser privadas dos direitos que são comuns aos considerados humanos, que como norma são as pessoas brancas, além do desconforto e trauma em relação a própria aparência e destruição da autoestima. Na mesma fala, a aluna E coloca como algo pejorativo o referir-se a uma pessoa como “preto”, o que denota a concepção de ofensa. Gomes (2005) ressalta que a escola deve respeitar a identidade negra em sua complexidade e no seu sentido positivo. É imprescindível trabalhar a autoestima negra, resignificando o termo preto e negro, através da história e cultura africana e afro-brasileira, em todos os componentes curriculares e no cotidiano escolar.

Referente à segunda questão, sobre a percepção dos estudantes a respeito de ações racistas, eles relataram que:

**Aluno A, 10 anos:** Percebo o racismo dentro da minha família. [...]

**Aluno C, 12 anos:** Vejo na comunidade, policiais são racistas e matam pessoas negras. Vejo isso em jornal, onde julgam a aparência negra ameaçadora comparando a ladrão.

**Aluna D, 11 anos:** Não, se acontece, eu não vi.

**Aluna E, 10 anos:** Na escola um colega chama o outro de preto e macaco. Não lembro quantas vezes isso já ocorreu. (FIASCHI, 2022, p.139).

Esses relatos evidenciam que atitudes racistas fazem parte de seu cotidiano: na família, na escola e na comunidade. Entretanto, a aluna D, 11 anos, disse que nunca percebeu uma

situação de racismo. Vale ressaltar que essa estudante é negra, embora, só tenha se descoberto negra no decorrer da proposta pedagógica durante o curso de teatro. O aluno C, 12 anos, por exemplo, disse que percebe o racismo na ação de policiais em relação a pessoas negras e destacou que, em virtude do tom de pele são considerados uma ameaça e julgados como ladrões. Enfatizou que vê isso frequentemente nos noticiários.

Gomes (2019) ao falar do racismo compactua com a concepção abordada por Almeida (2018) em relação ao fato de que este é estrutural, e afirma que além de ser estrutural, também é estruturante.

O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial (harmonia racial) que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira. (GOMES, 2019, p. 82).

Esse modo estruturante modela a ação dos estudantes, tanto que as respostas a respeito da percepção de atitudes racista em seu dia a dia nos conduzem as colocações de Alessandra Devulsky (2021), a autora menciona que o imaginário das pessoas é inundado de imagens e concepções do negro/a em papéis marginalizados e subalternizados, através dos filmes, tv e jornais, ou seja, as posições de poder são ocupadas pelas pessoas brancas, o policial faz parte da sociedade e foi afetado por essas imagens negativas.

No papel de professora de Artes, ao refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na educação básica, compreendo que ensinar teatro é estabelecer a relação entre ator e espectador, “espect-ator” nos termos de Boal (1991), na constatação que os jogos e improvisações teatrais fazem parte da estrutura do drama. No curso ofertado no contraturno escolar a escolha foi a linguagem do teatro. No segundo encontro foram realizados dois exercícios teatrais: “Teatro-imagem” (BOAL, 1991, p.155) ou “Variações da escultura” (BOAL, 1993, p.53). As atividades teatrais foram embasadas nas respostas às duas questões introdutórias. Na proposta do “Teatro-imagem” ou “Variações da escultura” os estudantes foram orientados/as a criar uma imagem que representasse sua resposta à pergunta: “o que é racismo?”. A escultura deveria ser feita modelando o corpo dos/as colegas, utilizando até três estudantes. Ao realizar a imagem não poderiam falar com os/as colegas enquanto os/as esculpiam, no máximo poderiam mostrar com seu corpo o que gostariam de ver em sua escultura.

O primeiro que criou a imagem foi o aluno A, autor da resposta que nos informa sobre a atitude racista de seu avô para com seu pai.

**Aluno A, 10 anos:** Racismo é o que minha família fez com o meu pai. Ele era a pessoa com pele mais escura na família e não se sentia aceito. Certa vez em uma fotografia com a família, ele raspou a sua imagem e deixou branco, ao mostrar a imagem para seu pai, este disse que desse jeito ele tinha ficado bem melhor [...]. (FIASCHI, 2022, p.136).

Após a imagem pronta, os/as demais estudantes puderam expressar sua opinião, relacionada à correspondência entre a imagem criada e a resposta que o escultor deu à pergunta, bem como sua opinião em relação ao assunto. Quando houve discordância, os que observaram a imagem criada, puderam, um de cada vez, intervir na escultura sem falar, tocando o corpo dos/as colegas reestruturando a imagem. Em um segundo momento, a pessoa que criou a escultura real, reorganizou a escultura em acordo com o que seria o ideal. Novamente os/as estudantes puderam intervir e modificar a escultura para o alcance de sua imagem ideal, em acordo com suas definições do ideal; ou seja, que imagem representaria uma atitude não racista. No terceiro momento, os estudantes realizaram a transição do real para o ideal, ou seja, uma/a estudante iniciou a escultura com o corpo dos colegas mostrando como chegar à imagem ideal. Novamente os/as demais colegas puderam dar sua opinião, interferindo na escultura. Após esses exercícios de improvisação teatral, conversamos sobre as soluções que cada estudante propôs, tanto no que diz respeito à imagem ideal, quanto à transição para alcançar tal imagem. Todos os estudantes puderam realizar as esculturas bem como propor uma reorganização das imagens criadas por seus/suas colegas.

Na “Quebra de repressão”, de acordo com Boal (1991, p.173), o objetivo durante um ensaio é resistir a uma opressão. O estudante deve relembrar um acontecimento em que tenha se sentido vítima de uma ação de repressão e narrar aos demais. Com o auxílio de outros estudantes do grupo, que são escolhidos pelo/a protagonista, os estudantes devem recriar a cena da forma mais fiel possível. Assim que termina a cena, ela deve ser repetida, entretanto, dessa vez o/a protagonista reage à situação repressão e, os outros, que participam, continuam com seus atos opressivos. Nesse sentido, há a possibilidade de ensaio para o enfrentamento de uma opressão futura. Durante o terceiro encontro, ao adaptar para o trabalho com os estudantes do curso foram colocados em cena os relatos dos estudantes em relação à segunda pergunta realizada na introdução do trabalho: “Você percebe ações racistas em seu cotidiano?”

Foram colocadas em cena a situação relatada pelo estudante em que seu avô agiu de maneira racista com seu pai (Aluno A, 10 anos). O estudante em questão fez o papel de seu pai. Na primeira cena, ele aceitou a repressão e apenas se entristeceu calado, como seu pai fez. Na segunda cena, não aceitou a repressão, falou sobre o comportamento racista do pai e

como isso o afetou; entretanto, o pai minimizou a dor do filho, mesmo assim o filho não desistiu de se posicionar. Foi encenada também a situação presenciada na escola por dois participantes do grupo: Aluna B (13 anos) e Aluno F (16 anos).

**Aluna B, 13 anos:** Percebo. Tem pessoas que fazem sem querer, outras que fazem por maldade mesmo. Em minha escola, um professor foi racista com um colega meu, que é negro. Ele estava conversando muito, então o professor chamou sua atenção e ele não parou. O professor disse: ‘um grafite desse é só pegar a borracha e apagar’, se referindo a cor de pele do meu amigo. Então eu e outros amigos orientamos nosso colega para denunciar o ocorrido, mas ele não quis. Em outra ocasião, este mesmo colega ao jogar bola foi xingado de preto fedido, por outro aluno, no meio do jogo. E novamente se calou ao falarmos para ele se defender e contar para a pedagoga e a diretora. [...]

**Aluno F, 16 anos:** Estudo na sala da aluna B e presenciei o professor e os colegas praticando racismo contra nosso amigo que é negro. Também falei para ele que racismo é crime e que ele tinha que se defender. Eu seria sua testemunha, mas ele não quis se defender. (FIASCHI, 2022, p.139 e p.140).

Nessa cena o estudante que sofreu o racismo em sala de aula foi interpretado pela aluna B, e quando o mesmo estudante sofreu racismo no futebol ele foi representado pelo aluno F. Na segunda vez, onde há quebra de repressão, em sala, o estudante enfrenta o professor em relação à sua atitude racista e chama seu responsável para resolver a situação, para que não ocorra novamente. E, em relação ao futebol, ao reagir, os demais colegas se juntam à vítima contra o agressor.

As improvisações durante o terceiro encontro foram realizadas conforme a situação exposta pelos/as envolvidos, em duplas ou em até quatro participantes. O/a protagonista da cena era quem contou a mesma, embora não tenha vivenciado a opressão em si, vemos que o fato de terem relatado o ocorrido em suas respostas evidenciou que as situações os incomodaram. Neste aspecto, o olhar crítico sobre as questões encenadas coincide com o pensamento de Desgranges (2017) sobre improvisação teatral: “[...] durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar porquês às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente?” (DESGRANGES, 2017, p.88). Sendo que, a etapa do processo a que se refere Desgranges (2017) se ajusta às duas fases iniciais propostas por Cabral (2006).

Durante os encontros seguintes – quarto e quinto – iniciou-se os diálogos com as pesquisas cujos textos e vídeos foram compartilhados no grupo de WhatsApp. Os estudantes falaram a respeito de Paula Von Sperling, em relação a suas ações racistas, como o uso do termo “cabelo ruim”, tema frequente na mídia, a exemplo da reportagem de Raquel Ribeiro (2019); também se constatou a intolerância religiosa da ganhadora, como menciona Gabriel

Vaquer (2019). Sperling foi a campeã do BBB19, em sua 19ª versão, o programa de televisão é um *reality show* veiculado pela rede Globo de comunicação, com a opção de acesso 24h para assinantes da Globoplay ou acesso via TV, aberta à noite. Os estudantes concluíram que as pessoas que a elegeram campeã concordam com sua postura racista, ou ao menos não se importam com essa questão. (FIASCHI, 2022).

O tema da escravidão no Brasil, o papel da princesa Isabel neste processo, e a própria ideia de liberdade permitiu refletir sobre os estereótipos construídos na escola entorno de uma “história oficial”. Como parte do processo reflexivo, o grupo, teve acesso as reportagens publicadas na *BBC News/ Brasil*, uma realizada por Amanda Rossi (2018), intitulada: “Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador”; e a segunda, realizada por Rossi e Camila Costa (2018): “Muito além da princesa Isabel, 6 brasileiros que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil”. Com base nessas leituras os estudantes refletiram sobre o fato de que não houve um ato bondoso em relação à abolição da escravidão, sobre a ausência de reparação aos escravizados, e as consequências dessa violência; isto é, um processo político voltado para beneficiar a vinda e permanência de imigrantes europeus. Nessa mesma reportagem entrou em pauta a discussão de cotas raciais como uma das formas de alcançar a democracia. Na segunda reportagem os estudantes conheceram personalidades negras importantes na libertação dos escravizados, bem como tiveram conhecimento de que o povo negro não agiu de maneira submissa ao processo de desumanização sofrido, ao contrário, houve inúmeras formas de resistência. (FIASCHI, 2022).

Outra polêmica suscitada pelo grupo girou em torno do conceito de racismo reverso, que, em acordo com Janaína Damaceno (2016, p.1): “Não há racismo às avessas porque não existe uma estrutura que negue sistematicamente poder aos não negros.” (DAMACENO, 2016, p.1). A abordagem desse conceito foi inserida a partir da exibição do vídeo: “O mimimi do racismo reverso”, em que há uma conversa entre Ana Paula Xongani e a historiadora Lilia Schwarcz. Outros tipos de racismo foram problematizados no decorrer do curso livre de teatro, e elucidados seus conceitos. Por fim, ainda em torno de promover um debate com o grupo em prol de uma educação antirracista, na posição de professora, foi discutido sobre o colorismo, com base na matéria veiculada pelo portal Geledés e intitulada: “Colorismo como é, como funciona”. O tema do colorismo desembocou no imaginário sobre a beleza, a beleza associada a personagens de cor branca exibidas em diferentes mídias, como as imagens divulgadas na TV, no *Facebook* e nas propagandas de cosméticos. (FIASCHI, 2022).

No Brasil, o pardo por sua mestiçagem sofre o efeito do colorismo. “Para além da pigmentação da pele, o colorismo leva em conta toda e qualquer marca de africanidade relevante na indicação de seu pertencimento não branco, hierarquizando os sujeitos de acordo com o número e a intensidade dessas características.” (DEVULSKY, 2021, p. 38).

Após esse conjunto de leituras, reportagens e vídeos compartilhados, os estudantes que não se viam como negros acabaram reconhecendo sua identidade. A aluna E, 10 anos de idade e cabelos levemente cacheados; bem como, o aluno F, com 16 anos de idade, cabelos cacheados, se perceberam como negra e negro. Disseram que não se percebiam como brancos, mas, também não se viam como negros por não terem a pele retinta, são negros de pele clara.

No sexto encontro, o diálogo foi construído com base nas diferenças entre racismo, preconceito e discriminação, a partir dos relatos da violência sofrida pela população negra e vinculadas nos jornais.

No tópico a seguir apresenta-se as etapas do pré-texto e do episódio em acordo com Cabral (2006) e Desgranges (2017), momento do curso que foi sugerido ao grupo a elaboração de um texto dramático coletivo.

### ***Elaboração e apresentação do texto dramático coletivo***

No drama, seguindo Desgranges (2017, p.126): “O pré-texto vai ativar e dinamizar o contexto e as situações do drama, sugerindo papéis e atitudes aos participantes, além de apresentar os antecedentes da ação e propor o engajamento do grupo nas tarefas e papéis necessários ao desenvolvimento da narrativa.” Os estudantes utilizaram como pré-texto o livro “O fantástico mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira (2009), cujo enredo gira em torno do que acontece no mundo dos personagens de contos de fada após os “felizes para sempre”.

A criação do texto dramático envolveu o total de 10 encontros, distribuídos em: leitura dramática (02 encontros), improvisações teatrais como base no texto dramático produzido (02 encontros), ensaios (06 encontros).

O texto dramático “Entrelinhas com Marcos Bezerra”, foi elaborado a partir do pré-texto, e trata-se de um programa de entrevistas na TV, em que o apresentador entrevista personagens dos contos de fadas após terem passado uma temporada no mundo real. A entrevista tem como tema o racismo no Brasil e visa compreender o que os personagens dos contos de fada: Branca de Neve, Bela e Moana, pensam sobre a questão. O cenário consistia em cadeiras em semicírculo e o figurino das personagens remetia aos originais; em



contraponto com o apresentador, que usou figurino em acordo com o ano de 2019. Na sonoplastia, a música escolhida foi “Cota não é esmola”<sup>2</sup>, da cantora Bia Ferreira, tocada na abertura da apresentação como abertura do programa de entrevistas (FIASCHI, 2022, p.157 e p.209).

No processo de criação a narrativa do texto elaborado é composto por episódios que são: “[...] os fragmentos e/ou eventos que compõem a estrutura narrativa. O processo desenvolve-se através de episódios que vão pouco a pouco construindo a narrativa teatral.” (DESGRANGES, 2017, p. 126). As personagens que fizeram parte da narrativa teatral foram: Branca de Neve, Moana, Bela e Marcos Bezerra. Nesta etapa do processo houve a participação de quatro estudantes, dois deles não deram continuidade ao curso livre, que envolveu os dois semestres, em 2019.

Branca de neve, que é branca e racista e se vê como padrão de beleza “ideal”. Esta personagem foi pensada em acordo com a imagem elaborada pelos estudantes na figura da campeã do BBB19, e representa o estereótipo do racismo brasileiro. A personagem do texto original escrito por Bandeira (2009) não tem pontos em comum com ela, exceto o fato de ser branca. Moana é a personagem antirracista e não aparece no texto original. Foi incluída na narrativa por sugestão dos estudantes, por ser uma personagem negra da Disney: uma princesa polinésia, corajosa, que não precisa ser salva, é ela quem salva a família. Bela é culta, branca, compartilha seus conhecimentos acerca do fim da escravidão e sobre personalidades negras abolicionistas e intelectuais. A semelhança com a personagem original se dá em relação à sabedoria. O apresentador Marcos Bezerra é outro personagem que não faz parte do texto original, além de orquestrar as demais personagens, no decorrer das entrevistas se percebe como negro. Ele representa a pessoa negra que desconhece sua própria identidade, por ser negro de pele clara.

Cada personagem corresponde a um estereótipo agregando características de racismo e antirracismo. Branca de Neve em oposição a Moana, a exemplo de alguns pontos do texto coletivo:

**Marcos Bezerra:** Então Branca, qual a sua opinião sobre o racismo?

**Branca:** Bem, eu acho estranho o fato de que pessoas como a Moana pensem que podem ter os mesmos direitos que eu...

**Marcos Bezerra:** Estranho por quê? O que você quer dizer com isso?

**Branca:** Olhe bem para mim. Me chamo Branca de Neve. Logo, tenho direitos conquistados por isso. Basta olhar ao redor. Os melhores cargos e salários estão

---

<sup>2</sup> FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Disponível em: <  
<https://www.letras.com.br/bia-ferreira/cota-nao-e-esmola>>. Acesso em set.2019.

concentrados em pessoas como eu. Acho que não se deve mexer no que está dando certo por tanto tempo.

**Moana:** O que você quer dizer com isso? Por que não podemos ter os mesmos privilégios que você?

**Branca:** Viram gente! A resposta você mesmo deu, “não podemos ter os mesmos privilégios que você”, até que ela é inteligente!

**Moana:** Falou a senhora sabedoria! Até que eu sou inteligente? Isso é racismo, e você está cometendo um crime. Sabia disso?

**Branca de Neve:** Racismo? Isso não existe neste país onde a maioria é mestiço, todos vivem em paz. Isso é mimimi. Aliás, adorei este termo. Vou usar muito em minhas falas e reflexões. Que eu saiba, racismo é contra negros. Você nem é negra, é moreninha, mulata.... (FIASCHI, 2022, p.203-204)

A narrativa da personagem de Branca de Neve simboliza o estereótipo do racismo e do privilégio branco, que reflete o desejo de que não haja mudanças; e, igualmente, nega a existência do racismo no Brasil, ao associar a fala de Moana ao “mimimi” – expressão utilizada nas redes sociais para minimizar assuntos importantes como o racismo. Joice Berth (2019) conceitua o termo “mimimi” ao relacionar com o “blablablá” utilizado por Freire (2013) que, em suma, se traduz em argumentos que tentam invalidar pautas necessárias aos/as oprimidos/as. Ser julgada como “moreninha” ou “mulata” por Branca de Neve não fez com que Moana tivesse problema em relação à sua identidade. Nesse episódio, a Bela intervém e explica o uso da palavra “mulata”.

**Bela:** Obrigada pelo elogio! Bem, o termo, dona Branca, é usado para se referir a pessoas negras de pele clara. A palavra mulata tem origem na palavra mula, que é o filhote de égua com jumento. Uma mistura de raças que dá origem à uma raça inferior.

**Moana:** Outra forma de uso, queridinha, é reforçar o corpo da mulher negra como mercadoria!

**Branca:** Nossa! Calma meninas, eu nem quis me referir a Moana desse jeito. (FIASCHI, 2022, p.204).

A definição da personagem Bela segue as colocações de Kilomba (2019), a autora explica que a palavra mulata foi “[...] originalmente usada para definir o cruzamento entre um cavalo e uma mula, isto é, entre duas espécies animais diferentes, que dá origem a um terceiro animal, considerado impuro e inferior.” (KILOMBA, 2019, p.15). Sendo assim, o termo não agrega nada de positivo à identidade da mulher negra.

Outro tema da narrativa é sobre o “colorismo”, a personagem Bela e Moana conversam sobre a identidade do apresentador.

**Marcos Bezerra:** Como assim? O que tem a ver o fato de eu ser um apresentador?

**Moana:** Olha bem para você... A maioria dos apresentadores são brancos.

**Marcos Bezerra:** Você acha que eu não sou branco? Mas, também não sou negro.

**Bela:** Calma gente, vou explicar: existe um termo chamado: colorismo. Ele foi criado em 1982 pela escritora Alice Walker. O colorismo fala que quanto mais pigmentada a pele de uma pessoa mais racismo ela sofrerá. E isso se confirma na

fala da Branca quando ela disse: você nem é negra. [...]

**Marcos Bezerra:** Parem vocês duas. Me ajude a entender: Então quer dizer que eu sou negro, com uma pele mais clara? [...]

**Marcos Bezerra:** Muito obrigado, agora entendo por que não conseguia me encaixar como branco, nem como negro! Por isso algumas vezes senti que sofri racismo... (FIASCHI, 2022, p.162-163).

O colorismo é um conceito alinhado ao racismo, de acordo com Devulsky (2021) o colorismo muitas vezes impede a pessoa negra de construir sua identidade, não é branca e não se vê como negra.

Nas próximas falas, observa-se a discussão em torno do padrão de beleza, que é representado pelo branco europeu na visão de Branca de Neve.

**Bela:** Branca, a questão de beleza é muito relativa.

**Branca:** Não é não. Pelo visto, você ficou tão preocupada com os livros que não assistiu TV. Eu vi na televisão que as pessoas encaradas como belas têm um padrão de beleza semelhante ao meu... brancas, magras, cabelos claros.... Aliás, estou até pensando em platinar o cabelo e emagrecer mais ... [...]

**Moana:** Existem propagandas na TV mostrando vários tipos de beleza, você não viu?

**Branca:** Eu acho que até vi ... Mas são tão poucas que nem me dei conta disso... (FIASCHI, 2022, p.206-207).

O racismo estético para Xavier (2020) está ligado aos atributos corporais e a representação de si, visto que, “quando o ideal de beleza está nos cabelos lisos e esvoaçantes ao vento, na pele e nos olhos claros, o racismo estético está posto e desafiando o nosso olhar.” (XAVIER, 2020, p.40). A representação de si se constrói em meio a coletividade, em que as diferentes mídias contribuem para reforçar determinados “padrões” de beleza.

Quando observamos filmes e seriados em que atores negros não são selecionados para os papéis de protagonistas ou galãs, a rejeição das estéticas negras está presente. Se os galãs ou as personagens bonitas de uma novela têm sempre as características estéticas diferentes da minha e aquilo é considerado belo e atraente e minhas estéticas diferentes e negroides não são representadas ou lembradas, eu entendo que não sou bonito e nem desejável. (XAVIER, 2020, p.40).

Outro episódio construído se pautou na cena de Branca de Neve e Moana, as personagens dialogam sobre a Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888, e que visava extinguir a escravidão no Brasil. Por ser um texto coletivo, os estudantes através da personagem Branca de Neve expressaram sua compreensão do assunto, a narrativa foi elaborada com base nas leituras sobre a princesa Isabel, os abolicionistas e intelectuais negros/as.

**Branca:** (Fica quieta e pensativa, em seguida fala.) Mas em uma coisa vocês tem que concordar comigo. Foi uma princesa branca que libertou os escravos.

**Moana:** Concordo com você. A princesa Isabel assinou. Mas você sabe por que ela fez isso?

**Branca:** Porque ela era uma princesa, generosa, boa e sensata. (FIASCHI, 2022, p.167).

O curso livre permitiu a desconstrução de alguns estereótipos sobre a história da escravidão no Brasil prescritas nos currículos escolares. Gomes (2019) menciona que o Movimento Negro a partir da década de 1970 trouxe informações relativas à história e cultura africana e afro-brasileira, o que inclui a história da escravização e libertação dos escravizados, ao destacar o papel de resistência de negros e negras em prol da liberdade e indenizações para os escravizados. Olhar que difere do imaginário construído no ambiente escolar, na celebração da Lei Áurea, como se os/as escravizados/as houvessem aguardado passivamente uma salvadora branca. Tanto que, diferentes personalidades negras são memorizadas na narrativa elaborada pelos estudantes: André Pinto Rebouças (1838-1898), Luiz Gama (1830-1882), Maria Tomásia Figueira Lima (1826-1902), Maria Firmina dos Reis (1822-1917) entre outros.

**Moana:** Bem, Branca, desta vez a culpa não é sua. A Princesa Isabel, assinou a abolição para não dar terras aos negros escravizados. Então, providenciaram que imigrantes europeus viessem para o Brasil trabalhar nas terras. Com a intenção de que o Brasil fosse uma nação de Brancos.

**Marcos Bezerra:** Isso mesmo, antes dela assinar, André Rebouças, um engenheiro negro, estava planejando uma maneira de dar terras para os escravos que fossem libertos. E também, quatro anos antes, já havia acabado a escravidão no Ceará e no Amazonas. Com a liberdade e sem terras e emprego, começou a desigualdade social, que vemos até nossos dias.

**Bela:** Eu vi sobre alguns heróis negros que foram abolicionistas: Luiz Gama que era advogado; Maria Tomásia, uma aristocrata que lutou para adiantar a abolição no Ceará; José do Patrocínio...

**Moana:** Eu também soube de alguns e algumas: Adelina que vendia charutos e atuava como espiã; Dragão do mar, o jangadeiro, que se recusou a transportar escravos para os navios; Maria Firmina dos Reis, a primeira escritora abolicionista.

**Bela:** A Maria Firmina dos Reis é maravilhosa. Estou lendo este romance dela chamado Úrsula, que é considerado o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. Onde ela fala das relações humanas na escravidão no século 19. Seria uma ótima leitura para você Branca.

**Branca:** Estou chocada, quer dizer que a história da princesa Isabel é tudo fake news?

**Branca:** E ainda ensinam isso nas escolas? E eu que sou a errada diante de vocês. Depois de todas estas informações, tenho que mudar meu modo de pensar. Eu realmente agi com racismo e percebi que agindo assim, mostro que fui muito ignorante. Podemos pesquisar juntas. Que tal? (FIASCHI, 2022, p.168).

O fechamento do texto dramático, na fala de Marcos Bezerra, mostra a necessidade de pesquisar sobre a história e cultura negra como uma forma de combate ao racismo.

**Marcos Bezerra:** Então, vamos finalizar este programa. Vocês estão convidadas para uma entrevista após essa pesquisa que farão. Desta forma podemos ampliar nossa visão de mundo e nos libertar das amarras do racismo. (FIASCHI, 2022, p.169).

A última etapa do processo do drama se concretizou com a apresentação do texto dramático elaborado pelos estudantes à comunidade escolar, em duas sessões, e à acadêmica, no evento promovido pela UFPR, o que se configurou em mais três encontros.

O espaço em que o texto dramático foi apresentado à comunidade do CMEC era a sala em que foi realizada o curso, com capacidade para 25 pessoas. A plateia sentiu-se impactada com a apresentação. Os pais ficaram emocionados com a apresentação de seus filhos e filhas, teceram elogios ao texto elaborado e disseram que a participação estudante no curso de teatro livre havia agregado melhor desempenho nas matérias escolares.

A apresentação no 1º Seminário do ErêYá aconteceu no período noturno e foi realizada na UFPR, Campus Rebouças. Os estudantes puderam apreciar o espaço da Universidade Federal do Paraná, os olhos brilharam e planos para o futuro foram feitos, ao se projetarem como futuros estudantes daquela instituição. Além disso, os estudantes tiveram o prazer de conhecer a professora Diva Guimarães<sup>3</sup>, que também estava participando do Seminário. Diva elogiou a apresentação teatral dos estudantes, ao mencionar que o texto dramático exibido pelo grupo lhe acendeu a esperança de superação do racismo por meio da educação.

### Considerações finais

A ampliação de visão de mundo requer uma reeducação para as relações étnico-raciais em todas as disciplinas escolares e, para além disso, o debate sobre temas relacionados ao racismo por parte dos professores e atores que fazem parte da escola e da comunidade escolar possibilitará a quebra de estereótipos sobre a história e a cultura da população negra. No curso livre constatou-se que o ensino de teatro por meio do drama, em conjunto com os jogos de improvisação teatral, possibilitou o reconhecimento da identidade negra dos estudantes e houve o fortalecimento da autoestima do grupo como um todo. Essa identidade foi construída no decorrer das fases que envolveu o drama como alude Cabral (2006), visto que, as improvisações teatrais propostas durante o curso foram realizadas em grupo, em que cada estudante se revezava nos papéis atribuídos, a cada jogo proposto. Assim, interagiam na medida em que opinavam sobre as produções dos colegas, e construíam suas identidades ao refazer as cenas com suas propostas. As cenas ao serem modificadas pelos estudantes possibilitavam diferentes arranjos cênicos e novas questões eram lançadas ao grupo durante o percurso do curso. (FIASCHI, 2022).

As hipóteses lançadas se confirmaram com a proposta teatral realizada. Foi possível constatar a negação da identidade negra atreladas ao padrão branco institucionalizado na sociedade brasileira com seus reflexos nas instituições, tais como a escola e o ambiente

---

<sup>3</sup> Diva Guimarães, conhecida por sua participação na Flip, Feira Literária de Parati, em 2017.

familiar. O racismo imprimiu suas marcas até mesmo na negação e desconhecimento da identidade negra. O drama contribuiu para a construção de uma identidade afirmativa dos estudantes negros/as através da conscientização do racismo e discussões com base em uma postura antirracista, proporcionada por uma ampliação do conhecimento ligado à história, cultura e beleza afro-brasileira. Contudo, há necessidade de avançar na pesquisa ampliando o conhecimento de autores/as negros/as ligados ao teatro e construir propostas pedagógicas com base nesse aporte teórico.

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Editora: Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de Feiurinha*. 3 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 11a. Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Dorothy Heathcote – Mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo. In: TELLES, Adilson F. Narciso; et al. (org.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009, p.37-48.

CABRAL, Beatriz Biange; PEREIRA, Diego de M. O espaço de jogo no contexto do Drama. *Urdimento*, v.1, n.28, p.285-301, jul. 2017.

DAMACENO, Janaína. Por que você deve parar de afirmar que o racismo reverso existe? *Portal Geledés*. 03 de fevereiro de 2016. Disponível em:  
<<https://www.geledes.org.br/por-que-voce-deve-parar-de-afirmar-que-o-racismo-reverso-existe>>

*Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 80-101, mai - ago de 2023: "**Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas**". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.73671>



e/>. Acesso em 02 de jan. 2022. Entrevista concedida a Michelli Oliveira e Nathalia.

DESGRANGES, Flávio. O drama: Construção coletiva de uma narrativa teatral. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 4ª. Ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2017.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo (Feminismos Plurais)*. São Paulo: Editora Jandaíra. 1ª Edição do Kindle, 2021.

FIASCHI, Genice de Fátima Fortunato da Silva. *Narrativas de uma professora negra sobre a educação antirracista e as pedagogias do teatro na educação básica*. 211f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. ISBN 978-85-326-6148-7 – Edição digital

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação Episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. 1ª.ed. Rio de Janeiro Cobogó, 2019.

RIBEIRO, Raquel Martins. Doze vezes em que Paula foi preconceituosa no BBB19. *Metrópolis*. Brasília, 27 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/entretenimento/bbb/videos-veja-todos-comentarios-preconceituosos-de-paula-no-bbb19>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. Editora: Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2019.

ROSSETO, Robson. *Jogos e improvisações teatrais*. Guarapuava: Unicentro, 2012.

*Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 80-101, mai - ago de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.73671>*

ROSSI, Amanda; COSTA, Camila. Muito além da princesa Isabel, 6 brasileiros que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil. *BBC NEWS*, São Paulo, 13 de maio 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091469>>. Acesso em: maio 2019.

ROSSI, Amanda. Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador. *BBC NEWS*, São Paulo, 13 de maio 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>>. Acesso em: maio 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

VAQUER, Gabriel. - Paula é indiciada por intolerância religiosa contra Rodrigo no BBB19. *Notícias da TV*, UOL. São Paulo, 18 de abril de 2019. Disponível em: <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/bbb/paula-e-indiciada-por-intolerancia-religiosa-contrarodrigo-no-bbb19-26156?cpid=txt>> Acesso em: 16 de Outubro 2019.

VAZ, Adriana; FIASCHI, Genice de Fátima Fortunato da Silva; SCHUINDT, Silvana Mendes. Na escola vejo cores: identidades de mulheres negras, reflexões sobre o 'eu' e os 'outros'! *Revista Teoria e Cultura*. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (UFJF), v.17, n.3, p.32-45, dez. 2022. Disponível em: <Na escola vejo cores: | Teoria e Cultura (ufjf.br)>. Acesso em: 16 jan.2023.

XAVIER, João Paulo. *Racismo Estético: Decolonizando os corpos negros*. Projeto editorial: João Paulo Xavier. 2020. Edição do Kindle.

XONGANI, Ana Paula; SCHWARCZ, Lili. *O mimimi do racismo reverso*. 4 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/cRCxiDEjZdE>> Acesso em: abr. 2019.