


**“PERMITA QUE EU FALE, NÃO AS MINHAS CICATRIZES”:  
pedagogias antirracistas e ensino de teatro em tempos de pandemia**

“ALLOW ME TO SPEAK, NOT MY SCARS”:  
Anti-racist pedagogies and theater education in pandemic times

Victor Hugo Neves de Oliveira

 <https://orcid.org/0000-0003-2622-1277>

Ana Paula da Silva Santos

 <https://orcid.org/0000-0002-7053-2876>

**“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”:  
pedagogias antirracistas e ensino de teatro em tempos de pandemia**

**Resumo:** Este artigo é um relato de práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de teatro durante a pandemia da doença Covid-19. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em dados bibliográficos e documentais, e propôs-se a elaboração de um relato crítico-reflexivo por meio do qual se compartilha as dificuldades e os desafios relacionados ao ensino de teatro no ano de 2020.

**Palavras-chaves:** educação; ensino de teatro; ensino remoto; pandemia; antirracismo.

**“Allow me to speak, not my scars”:  
Anti-racist pedagogies and theater education in pandemic times**

**Abstract:** This article is an account of pedagogical practices developed for theater teaching during the COVID-19 pandemic. This was qualitative study based on bibliographic and documentary data, which proposed the elaboration of a critical-reflective report that aimed to share the difficulties and challenges related to theater education in 2020.

**Keywords:** education; theater teaching; distance learning; pandemic; anti-racism.



## 1 Introdução

Este texto é um relato crítico-reflexivo das práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de teatro durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença Covid-19, cuja origem foi associada ao contato de animais silvestres, possivelmente contaminados, com seres humanos na cidade de Wuhan, na China, no ano de 2019. O campo de abrangência da investigação foi a Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, localizada na cidade de Maceió, em Alagoas. Buscamos observar as dificuldades e os desafios relacionados ao ensino de teatro em ambiente virtual, especificamente no ano de 2020, a partir da experiência docente com as estudantes e os estudantes matriculados no Ensino Fundamental I.

Como se sabe, a partir de 17 de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) orientou o teletrabalho na Rede Pública Municipal de Ensino em todas as diretorias, coordenadorias e Unidades de Ensino da SEMED seguindo a portaria nº. 069/2020 Maceió/AL. A determinação foi parte das medidas preventivas à disseminação do novo coronavírus, durante o período de isolamento social, devido ao anúncio da pandemia. A medida de isolamento social da população durante o período da crise sanitária obedeceu: a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 30 de janeiro de 2020; a Instrução Normativa nº. 19 de 12 de março de 2020 da lavra do Secretário de Gestão e Desempenho de Pessoal; as recomendações expedidas pelo Ministério da Saúde em 13 de março de 2020; e as orientações do Decreto Presidencial nº. 10.282 de 20 de março de 2020 (SECRETARIA, 2020).

A portaria 069/2020 Maceió/AL considerou: os incisos I e IX, do art. 3º, da Lei Federal nº. 9.394/1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei Federal nº. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência pública de importância internacional; o Decreto Federal nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei Federal nº. 9.394/1996; o Decreto Municipal nº. 8.864, de 06 de abril de 2020, que dispõe sobre a prorrogação das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus no âmbito do Município de Maceió, e dá outras providências; a Medida Provisória nº. 934/2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência na saúde pública de que trata a Lei nº. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020; a Portaria nº. 030, de 23 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a organização do Ano Letivo 2020 da rede municipal de ensino de Maceió; a Nota Técnica nº. 03, de 18 de março de 2020, do Núcleo de Defesa da Educação do Ministério Público do Estado de Alagoas (CAOP); a Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação; a Nota Pública - Uso de Educação a Distância (EAD), de 30 de março de 2020, da União Nacional dos Dirigentes



Municipais de Educação; a Nota Técnica, de 01 de abril de 2020, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-AL) (SECRETARIA, 2020).

Dessa maneira, o ensino remoto se tornou parte integrante das políticas públicas, apresentando-se, de um lado, como uma alternativa significativa para os processos educacionais no contexto da pandemia e, de outro, evidenciando as dificuldades enfrentadas por professoras/ professores e estudantes na continuidade das atividades escolares. Assim, o que verificamos é que a excepcionalidade do contexto pandêmico foi marcada por lacunas estabelecidas entre as exigências normativas e os recursos disponibilizados às comunidades escolares.

A ausência de suporte adequado por parte do estado na garantia de uma educação de qualidade resultou em um panorama de exclusão, agravando as desigualdades sociais, raciais e econômicas que marcam o sistema de ensino brasileiro, mas também deu origem a um conjunto de esforços profissionais que objetivavam asseverar a continuidade dos processos educacionais. Tais esforços nos levaram à seguinte questão: quais estratégias podem ser desenvolvidas para o ensino remoto de teatro que remontem a elaboração de práticas escolares antirracistas e promovam identificação étnica e acolhimento aos saberes dos educandos e das educandas? Este texto, portanto, resulta do esforço em responder, a partir de diálogos com as orientações normativas e da elaboração de propostas pedagógicas, a essa inquietação.

Propomos, especificamente, um relato das práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de teatro durante a pandemia da doença Covid-19. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em dados bibliográficos, documentais e empíricos, elaborando um relato crítico-reflexivo por meio do qual pretendemos compartilhar as dificuldades, os desafios e as reverberações relacionadas ao ensino de teatro no ano de 2020.

## **2 Sobre violência e desigualdade no campo educacional**

De imediato, salientamos que as orientações normativas e instrumentos legais não foram acompanhados de um suporte mínimo e necessário no que tange ao aparelhamento das professoras e dos professores, ao conhecimento das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de atividades de ensino e ao acesso à rede de internet. Ao longo dos meses e diante das demandas profissionais urgentes, profissionais da educação passaram a receber inúmeras formações pedagógicas sobre ensino remoto, ensino híbrido e sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Entretanto, contrariamente à realidade docente que teve a carga horária ocupada com excesso de conferências, formações continuadas, cursos, *webinários*, *lives* e reuniões pedagógicas, o corpo discente das escolas municipais de Maceió não teve nenhum tipo de instrumentalização para o uso dos recursos e dos suportes tecnológicos.



Além disso, vale sublinhar que a proveniência de todos os recursos para uso corrente dessa nova dimensão de trabalho era de caráter pessoal dos profissionais docentes. A portaria 069/2020 indicava que o servidor ou a servidora em teletrabalho deveria se manter disponível ao acesso via internet, telefone e demais mecanismos de comunicação, em seu domicílio funcional, durante a carga horária indicada em contrato de trabalho. Dessa forma, educadoras e educadores submeteram-se a um contexto de serviço composto por inúmeras obrigações, sem a devida disponibilização de recursos por parte do estado de Alagoas; assim como educandas e educandos que, conquanto dependessem diretamente de seus responsáveis ou do Estado, não receberam nenhum tipo de suporte tecnológico para executarem suas atividades educacionais na modalidade de ensino remoto.

Como resultado observamos, de um lado, uma sobrecarga de trabalho docente, porquanto educadoras e educadores passaram a conviver com a demanda de informatização de todos os serviços que envolvem a atividade pedagógica - a exemplo da elaboração e do envio dos relatórios e planejamentos mensais, através de endereço eletrônico, o que muitas vezes excedia a carga horária semanal de trabalho - e, de outro lado, identificamos um abandono dos processos de capacitação dos educandos, educandas e responsáveis para os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no ambiente virtual.

Os representantes públicos realizaram promessas de que entregariam *tablets* e *chips* com internet para a comunidade escolar, além de assumirem um compromisso com a distribuição ininterrupta da merenda para os educandos e educandas. Mas, infelizmente, esses projetos não foram efetivados, o que levou a um recrudescimento da fome no panorama da comunidade escolar e a um profundo agravamento das questões vinculadas às desigualdades educacionais.

Por isso, se, em princípio, tentamos efetivar as aulas de teatro de forma síncrona e simultânea, logo percebemos que devido às múltiplas realidades encontradas dentre nossos educandos e educandas, não se fazia viável garantirmos a continuidade dessa proposta. Identificamos que as educandas e os educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmento, com faixa etária entre 6 e 11 anos de idade, além de sofrerem com as desigualdades sociais, eram em grande maioria dependentes dos responsáveis para acesso à internet e acompanhamento das atividades.

Nesta direção, pudemos observar que grande parte do corpo discente não possuía *notebook*, *desktop*, *tablet*, tampouco celular ou internet, fazendo uso na grande maioria das vezes dos aparelhos celulares dos pais, mães ou outros integrantes da família. O uso desses aparelhos, entretanto, encontrava-se dependente de situações que inviabilizavam as atividades remotas de forma síncrona. Em alguns casos, os responsáveis e proprietários dos aparelhos telefônicos precisavam trabalhar e portavam consigo os celulares, condicionando os educandos e educandas a realizarem suas tarefas somente no período noturno. Além disso, pudemos verificar a existência de famílias que possuíam apenas um aparelho celular com dados móveis, para o uso de dois a três estudantes matriculados na escola, e casos em que o acesso à internet era inexistente.



Dessa forma, a partir das primeiras reuniões pedagógicas com os responsáveis pelos estudantes e pelas estudantes, firmamos o compromisso de aplicarmos as atividades de ensino por meio de uma plataforma digital comum à grande maioria da população local: o *WhatsApp*. O desafio de ensinar teatro sem contato corporal-presencial subsistiu durante todo o processo pedagógico; entretanto, criamos estratégias possíveis de contato e aproximação multimídia. Com o objetivo de diminuir a dificuldade de acesso à internet, optamos por oferecer os conteúdos programáticos de forma assíncrona. Formamos grupos via plataforma *WhatsApp*, onde aulas gravadas passaram a ser postadas e acessadas por educandos e educandas assim como respondidas em momentos diversos do dia. De acordo com as listas de frequência e horários de ingresso, aproximadamente 35% do corpo discente respondia quase instantaneamente às atividades, 20% dos educandos e educandas entregavam as atividades no período noturno, 15% oscilavam em participação e 30% tinham ausência permanente na rede midiática.

Apesar desses esforços, percebemos que educandas e educandos oriundos de regiões periféricas, em grande maioria, pretos, provenientes de famílias monoparentais ou com indivíduos que precisavam trabalhar, sem condições de manter o isolamento domiciliar, apresentavam as maiores dificuldades no uso contínuo da plataforma digital de acesso à aula *online*, se encontrando, muitas vezes, às margens do processo educacional em relação a outras educandas e educandos com condições familiares mais favoráveis.

Esses educandos e educandas perderam o prazer de estudar e foram violentados de um modo destruidor pela ausência de suporte do Estado, sofreram uma violência de caráter colonial que inclusive tem dificultado percepções e reflexões sobre as desigualdades nos processos de ensino-aprendizagem e sobre os modos de funcionamentos racistas e classistas das instituições de ensino e da estrutura social. Aquilo que Veiga (2019) chama de “efeito diáspora”, a sensação de não ser integrado aos modos de produção de conhecimento, de não se perceber pertencente ao ambiente em que se vive e de não ser incluído nas dinâmicas sociais numa posição equânime com os demais membros da comunidade. Um efeito provocado por políticas contrárias à população preta ou indígena, periférica e pobre.

Por isso, com o escopo de garantir continuidade aos processos educacionais desses educandos e dessas educandas nos perguntamos sobre que tipos de estratégias poderiam ser desenvolvidas para o ensino remoto de teatro que fomentassem práticas escolares antirracistas e promovessem identificação étnica e acolhimento aos saberes deles e delas. Partimos da hipótese de que a contação de histórias pautada em narrativas afrodiáspóricas poderia se estabelecer como um recurso metodológico de ensino fundamentalmente significativo por provocar associações entre as realidades contadas e as realidades vividas, aproximando os educandos e as educandas de questões sensíveis vinculadas à existência do corpo negro, à desigualdade social e étnico-racial. Afinal, conforme Hartmann e Silva (2019), a prática da contação de histórias é bastante comum nas escolas brasileiras, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja ação performativa permite a emergência de novas poéticas nos processos educacionais.



Dessa maneira, optamos por utilizar a contação de história de base afrodiáspórica como ferramenta de ensino-aprendizagem. Elaboramos um projeto afro-referenciado com as turmas, intitulado “Dandarinha - Zumbizinho”, iniciado em 2020, o qual visava estimular o reconhecimento identitário dos educandos e educandas no percurso de narrações de histórias baseadas na tradição oral afro-alagoana. Além disso, iniciamos vídeo-contações da tradição o *Mané do Rosário*<sup>1</sup> e do *Maracatu Nação A Corte de Alagoas*<sup>2</sup>, organizando dispositivos de aprendizagem sobre corporeidade e etnicidade onde educandos e educandas protagonizavam as histórias narradas e contadas por meio de encontros com mestres populares e pensadores orgânicos.

### 3 Projetos educacionais em pauta: “Dandarinha - Zumbizinho”

A atividade pedagógica intitulada “Dandarinha - Zumbizinho” procurou, no período da pandemia, estimular o senso de pertencimento, territorialidade e posicionamento racial das educandas e dos educandos. Além disso, no intuito de refletir sobre os valores de africanidade que perpassam a ancestralidade, a oralidade, a corporeidade, entre outros aspectos, dialogamos com Trindade (2010) cuja perspectiva teórica estabelece para a etapa da Educação Infantil processos de compreensão das representações de ascendência africana no Brasil como valores civilizatórios afro-brasileiros. De forma interseccional, experienciamos tais valores no ensino da cultura afro-alagoana aplicado ao teatro na educação. A respeito desses valores civilizatórios afro-brasileiros a educadora afirma:

Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE (Trindade, 2010, p.14).

---

1 Conforme Silva (2013), O Mané do Rosário é uma manifestação cultural autêntica de Poxim (Coruripe, Alagoas/Brasil). O folguedo, desde sua origem, é tradicionalmente celebrado nas ruas do povoado durante as festividades religiosas comemorativas ao padroeiro católico São José. Intimamente relacionada ao meio religioso, a manifestação teria surgido espontaneamente a partir do momento em que um homem, conhecido como Mané, realizou o pagamento de uma promessa. Ele teria saído de sua residência até a Igreja dançando com rosários pendurados no pescoço, o que explica a denominação “O Mané do Rosário.” Além desta, existem muitas outras histórias sobre a origem do folguedo popular.

2 Na monografia intitulada “A reinvenção do Maracatu em Alagoas no século XXI”, Lima (2011) explica por meio do depoimento de Pai Elias, responsável espiritual do *Maracatu A Corte de Airá* e rei do mesmo, como se deu o nascimento do *Maracatu Nação A Corte de Airá* em 2009. Esse fenômeno se deu com a permissão do seu orixá, que além de apontar o caminho, o abençoou para a realização de todos os procedimentos sagrados de fundação do grupo. Mais tarde, *A Corte de Airá* se transformaria no *Maracatu Nação A Corte de Alagoas*.





Dessa maneira, investimos em ações pedagógicas mediadas por valores civilizatórios afro-brasileiros objetivando fraturar as estruturas hierárquicas que tentam legitimar as opressões étnicas e invisibilidades historicamente incorporadas ao espaço educacional. Além disso, no plano teórico e político, nossas práticas pedagógicas encontravam-se alicerçadas no conceito da afrografia, que situa o corpo e o gesto como lugar de memória e na noção de oralitura. Essas categorias, fundamentadas por Leda Maria Martins (2003), circunscrevem às ideias de oralidade e corporeidade como possibilidades de performance.

A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção do termo a singular inscrição cultural que, como letra (*littera*) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhado ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, alteração significante, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas (Martins, 2003, p. 77).

Podemos compreender que enquanto a afrografia se relaciona a um complexo de formas de expressões que inscrevem memória e cultura negra em atos de performance, uma grafia de histórias, narrativas e ancestralidades desde o corpo, o conceito de oralitura conjuga performances corpORAIS grafadas pela voz e pelo corpo inscritas nas pessoas, nas práticas sociais e nos rituais comunitários. Ambos conceitos transcendem a noção da escrita ocidental formalizada e preconizam a ideia de performance como lugar de fixação e compartilhamento de saberes.

Na atividade pedagógica, instauramos um espaço de aprendizagem cuja lógica se relacionasse com aspectos dessa ideia de performance. A proposta era estimular o protagonismo das crianças através de exercícios musicais, corporais, visuais e teatrais relacionados com dinâmicas e estéticas de ascendência africana. Deste modo, utilizamo-nos de oficinas para elaboração de instrumentos percussivos associados à cultura negra, com a colaboração de batuqueiros do *Maracatu Baque Alagoano*; realizamos exercícios de expressão corporal por meio de videoconferência buscando despertar relações entre corpo-espço e suscitando processos de reconhecimento das práticas negras em nossas corporeidades e territorialidades. Além disso, geramos oficinas para confecção de bonecas abayomis<sup>3</sup>, por meio de tecidos reciclados-retalhados, e operações teatrais com fantoches e com o teatro de sombra.

As crianças postaram os processos referentes à produção de instrumentos (tambor e ganzá); à elaboração das bonecas abayomis; à confecção dos fantoches e às contações de histórias a partir de suas vivências ou das suas tradições familiares nos grupos do *WhatsApp*. Essas atividades contaram com a participação dos familiares na confecção dos adereços e na encenação teatral afrocentrada, suscitando a criatividade e a construção de narrativas das educandas e dos educandos sobre temáticas relacionadas à identidade étnico-racial e às tradições familiares. Em nosso entendimento, a relação estabelecida entre as propostas pedagógicas antirracistas, inclusivas e participativas aplicadas ao

---

<sup>3</sup> Abayomis são bonecas afrodiáspóricas feitas com pedaços de tecidos que remontam à produção artística elaborada pela maranhense e militante negra Lena Martins nos anos 1980.





teatro aproximou nossas práticas de ensino da filosofia do congolês Bunseki Fu-Kiau que organiza ideias sobre as performances africanas por meio de um princípio composto pela tríade batucar-cantar-dançar (Ligiéro, 2011). Essa tríade reflete a inseparabilidade das dimensões do corpo nas formas de preservação da memória, transmissão de conhecimentos, valorização das identidades e religiosidades negras.

[...] o cantar-dançar-batucar é a base de distintas celebrações, tanto nos rituais afro-brasileiros como também em festejos não religiosos, como é o caso do carnaval, em que escolas de sambas, afoxés e blocos de rua incendeiam as cidades, trazendo para o corpo do folião a síntese da performance africana que passou a ser sinônimo de festa brasileira (Ligiéro, 2011, p. 145).

#### **4 ReverberAÇÕES das práticas**

Indicamos, entretanto, que a despeito da condição exitosa das atividades que integram nosso relato crítico-reflexivo, passamos a nos deparar com dificuldades relacionadas à limitação dos aparelhos eletrônicos dos responsáveis pelos educandos e educandas, porquanto os celulares passaram a não comportar o volume de mídias e documentos que transitavam no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem escolar.

Assim, apesar das inúmeras tentativas de explicarmos que existem formas de manter imagens e vídeos salvos em espaço virtual ou que é possível limitar a visibilidade dos recursos midiáticos sem o necessário *download* de todos os itens compartilhados, alguns pais e mães exigiram que não mais solicitássemos atividades em formato de vídeo. Além da falta de espaço para armazenamento, alguns dos responsáveis alegaram falta de tempo para auxiliarem seus filhos e filhas nos trabalhos mais elaborados, solicitando que apenas compartilhássemos atividades que pudessem ser desenvolvidas por meio do caderno.

Diante do exposto, pudemos perceber que as tentativas de combater as desigualdades educacionais por meio de estratégias que promovam inclusão e participação compõem um panorama de estudos, proposições, trocas e diálogos incessantes com a comunidade escolar. O ensino de teatro no ambiente escolar, durante o período da pandemia, encontrou-se associado a inúmeras dificuldades, vinculadas à desigualdade socioeconômica e racial, à ausência ou precariedade de recursos técnicos para o desenvolvimento de atividades de ensino remoto, à inabilidade dos responsáveis para atuarem como coparticipes do processo pedagógico, à falta de investimento no aparelhamento e preparação técnica dos educandos, educandas e responsáveis para a implementação e desenvolvimento de práticas de ensino não presenciais, dentre outras.

Além disso, as práticas pedagógicas elaboradas para o ensino de teatro tiveram sua relevância constantemente desafiada, o que nos provocou a estabelecer diálogos ainda mais profundos e significativos com pais, mães, responsáveis e estudantes. De modo geral, a perspectiva do ensino



de artes como algo supérfluo fez com que os responsáveis se sentissem autorizados a intervir nos processos educacionais, ditando o que precisava ser feito, diferentemente do que ocorria em outros componentes curriculares de ensino.

Esse desafio não foi algo negativo sobretudo porque apontou para as possibilidades de percebermos o ensino de teatro como arte do encontro, da solidariedade e da cooperação cujas práticas escolares não se encontram restritas apenas às crianças e aos jovens. Percebemos como se faz necessário refletir sobre os impactos das práticas teatrais em toda a comunidade escolar e familiar porquanto as dinâmicas da aprendizagem antirracista, inclusiva e participativa por meio do ensino de teatro são capazes de aproximar as famílias das escolas através da valorização das culturas locais e das narrativas existenciais.

Outrossim, o ensino de teatro no contexto escolar, por meio de poéticas afrodiáspóricas, encontrou-se vinculado à celebração de práticas pedagógicas contra-hegemônicas e, por isso, as ações de ensino representaram uma aprendizagem fundamental para a promoção de novos entendimentos, estéticas, perspectivas, cosmopercepções que vêm sendo, historicamente, desarticuladas, desvalorizadas e perseguidas no Brasil.

## 5 Considerações finais

As práticas antirracistas aplicadas ao ensino de teatro ampliaram noções espaço-temporais, friccionaram interações entre realidade e ficção, vincularam agentes sociais e criaram uma poética particular: uma poética relacionada com as trajetórias, realidades e subjetividades etnicamente minorizadas. Por isso, acreditamos que o ensino de teatro desenvolvido por meio de práticas pedagógicas antirracistas é um ato de transgressão (hooks, 2017) capaz de gerar resistência para a crise de ordem ambiental, econômica, viral, étnico-racial, educacional, em suma, colonial-capitalista a qual estamos relacionados.

A pandemia causada pelo novo coronavírus expandiu e ampliou nossas possibilidades críticas com relação à crise estrutural instituída em nosso país e no mundo, levando-nos não apenas a refletir sobre quais seriam as possibilidades de efetiva participação do campo do ensino de teatro nesse ambiente de crise global, como também a criar abordagens críticas para temas relacionados à urgência do fortalecimento das identidades e culturas afro-alagoanas.

Nesse contexto, identificamos que o campo do ensino de teatro encontra-se em crise. Vivemos uma crise dentro da crise, dentro da crise, dentro da crise (Oliveira *et al.*, 2020; Oliveira, 2022). E, por isso, percebemos a importância das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de teatro se voltarem para pressupostos que se relacionem com as experiências de combate às opressões e com as dinâmicas de inclusão e transformação social. A crise viral nos apontou, de modo bastante acertado, que os desafios para os processos pedagógicos teatrais estão relacionados com os modos a partir dos



quais estabelecemos parcerias solidárias, práticas políticas engajadas e operações colaborativas que reduzam as desigualdades sistêmicas produzidas pelos condicionamentos coloniais e pela lógica de produção extrativista-predatória que não considera a importância da sustentabilidade global.

O cenário pós-pandêmico passou a solicitar a presença de profissionais da educação que ao operarem com pedagogias teatrais estejam conscientes de que, embora a crise do novo coronavírus esteja passando, a crise estruturada pelo esgotamento dos recursos naturais, pela crescente desigualdade econômica, pela ausência de responsabilização dos poderes que fomentam o genocídio das populações negras e indígenas no país, vai continuar. A crise sistêmica, portanto, perdurará. E reconhecemos que a valorização de narrativas, histórias e teatralidades pretas é um dos caminhos vinculados à possibilidade de encher o ensino de teatro de vida. Um caminho bastante significativo para que as pessoas deste país possam falar mais do que suas cicatrizes.



## Referências

HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, [S. l.], v. 1, n. 34, p. 19-35, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019019>. Acesso em: 25 mar. 2024.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIGIÉRO, Zeca. Batucar-Cantar-Dançar: desenho das performances africanas no Brasil. In.: *Revista de Estudos de Literatura Aletria*, vol. 21, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18430>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LIMA, Carlos Eduardo Ávila Casado de. *A reinvenção do Maracatu em Alagoas no século XXI*. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais Monografia de Conclusão de Curso). Instituto de Ciências Sociais – ICS, . Universidade Federal de Alagoas, – UFAL. Maceió, 2011.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, In.: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFSM, n. 26, p. 63-77, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 25 mar. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. Políticas culturais antirracistas e crise pandêmica: Estratégias de fortalecimento das capacidades criativas de artistas pretos. *Cuadernos De Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 17, n. ( II), p. : 112–123. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae17-1.pcap>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de; CHAVES, Andreza Rodrigues; BARBOSA, Melquisedec Abrantes; SILVA, Flávia Paiva; SABINO, Lis Maria Souza. “Cada um no seu quadrado”: Processos artísticos em tempos de isolamento domiciliar. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66750> . Acesso em: 20 out. 2024.

SECRETARIA Municipal de Educação - (SEMED). Portaria nº 069, de 17 de abril de 2020. Maceió, -AlagoasL. Diário Oficial dos Municípios SIGPub - Sistema Gerenciador de Publicações Legais. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/maceio/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVA, Priscylla. Orgulho ou vergonha? O Mané do Rosário: manifestação do patrimônio cultural intangível de Poxim, Coruripe, AL, Brasil. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v. 11, n. 2, p. 343-350, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/27221204.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In.: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (orgs.) *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 31, p. 244-248, set. 2019. Disponível em: [https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i\\_esp/29000](https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000). Acesso em: 20 mar. 2024.



**Biografia acadêmica**

Victor Hugo Neves de Oliveira - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

E-mail: [dolive.victor@gmail.com](mailto:dolive.victor@gmail.com)

Ana Paula da Silva Santos - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Mestra em Artes pelo PROFARTES na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

E-mail: [paulaquintino8@gmail.com](mailto:paulaquintino8@gmail.com)

**Financiamento**

Não se aplica

**Aprovação em comitê de ética**

Não se aplica

**Conflito de interesse**

Nenhum conflito de interesse declarado

**Contexto da pesquisa**

Não declarado

**Direitos autorais**

Victor Hugo Neves de Oliveira e Ana Paula da Silva Santos

**Contribuição de autoria (CRediT)**

Escrita - original e revisão: Victor Hugo Neves de Oliveira e Ana Paula da Silva Santos

**Licenciamento**

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Modalidade de avaliação**

Avaliação Duplo-Cega

**Editores responsáveis**

Marcelo Rocco

André Magela

**Histórico de avaliação**

Data de submissão: 30 de março de 2024

Data de aprovação: 22 de outubro de 2024