

Makunaimã: o papel do teatro-educação antirracista no Brasil

Makunaimã: the role of anti-racist theatre-education in Brazil

Alan ALVES-BRITO¹
Isael da Silva PINHEIRO²

Resumo

Este artigo discorre sobre o teatro-educação antirracista a partir da análise teórica da peça Makunaimã: o mito através do tempo. Ampliamos a discussão sobre o papel do teatro-educação, entendendo-o como uma poderosa ferramenta histórica, literária e epistemológica para a inserção da educação das relações étnico-raciais na cultura escolar e nos processos formativos de estudantes e professores da educação básica. Amparados no pensamento de intelectuais indígenas e pressupostos dos Movimentos Sociais Indígenas Educadores, concluímos que a peça analisada sintetiza um conjunto de conhecimentos e reflexões que fomentam de forma visceral práticas antirracistas cruciais para a promoção da interdisciplinaridade na educação básica.

Palavras-chave: Teatro-educação. Makunaimã. Lei 11.645/2008. Antirracismo.

Abstract

This article discusses the antiracist theater-education from the theoretical analysis of the play Makunaimã: the myth through time. We broadened the discussion about the role of theater-education, understanding it as a powerful historical, literary and epistemological tool for the insertion of education of ethnic-racial relations in school culture and in the formative processes of students and teachers of basic education. Supported by the thought of indigenous intellectuals and assumptions of Indigenous Social Movements Educators, we conclude that the analyzed piece synthesizes a set of knowledge and reflections that foster visceral antiracist practices crucial for the promotion of interdisciplinarity in basic education.

Keywords: Theater-education. Makunaimã. Law 11.645/2008. Antiracism.

1 Bacharel em Física (UEFS). Mestre e Doutor em Ciências (USP). Especialista em Literatura Brasileira (UFRGS). Doutorando em Educação (UFRGS). Professor Adjunto IV (UFRGS). Membro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Física e em Ensino de Física (UFRGS) e de Divulgação Científica, Tecnológica e da Saúde (Fiocruz). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2662775834462406>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5579-2138>. Email: alan.brito@ufrgs.br

2 Indígena do povo Guarani Nhandewa. Doutor em Educação (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914144130212350>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3124-2101>. Email: isaelsp.edu@hotmail.com

Introdução

É inegável o papel do teatro como uma atividade crucial para a construção da formação de estudantes e de professores da educação básica (Coelho, 2014; Ledubino, 2022), mesmo que as relações teatro-escola sejam ainda pouco aprofundadas e aplicadas nas escolas, sobretudo quando se leva em conta formas outras de se contar histórias.

Passados 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003); 15 anos da implementação da Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) que determinam, respectivamente, a obrigatoriedade do estudo das histórias e das culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas em todos os níveis da educação brasileira; após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (Brasil, 2004); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) (Brasil, 2012a) e Indígena (DCNEEI) (Brasil, 2012b), argumentamos neste artigo que as bases práticas e teóricas para a criação de projeto sistêmico do *teatro-educação antirracista* para o sistema básico de educação no Brasil precisam ser refletidas e fortalecidas. Curiosamente, a Lei 10.639/2003 expressa no seu segundo parágrafo que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira devem contemplar, especialmente, campos do conhecimento como educação artística (artes), literatura e história brasileiras. O teatro é uma linguagem nas disciplinas de literatura e artes e, o teatro-educação (Santana, 2002; Japiassu, 2008; Soares, 2009; Cabral, 2018; Ledubino, 2022), responsável pela criação de espaços de empoderamento e descoberta de si por meio das emoções.

Leal; Rossi (2020) apresentam um estudo detalhado sobre a história do *teatro-educação* como cultura escolar e sua institucionalização como disciplina no Brasil, no período de 1961 a 2016. As pessoas autoras mostram que ao longo da história, o teatro foi trabalhado na cultura escolar de formas distintas, mas sempre buscando a transgressão. No entanto, as questões étnico-raciais não são levadas em conta na revisão. Argumentamos que há a necessidade latente de criação de narrativas alternativas, em todas as linguagens, à colonização do pensamento e das formas de expressão artísticas impostas pelo projeto hegemônico da sociedade contemporânea.

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão teórica sobre o conceito de *teatro-educação antirracista* a partir da análise da peça *Makunaimã — o mito através do tempo* (Taurepang et al., 2019). Esta peça se constitui como um marco importante na história do teatro no Brasil, uma vez que é escrita majoritariamente por pessoas indígenas, que trazem os seus saberes, fazeres e perspectivas de mundo para a cena teatral. A peça foi escrita no contexto das celebrações dos 90 anos da obra clássica *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (1928), de Mário de Andrade (1893-1945), poeta, romancista, músico, crítico, fotógrafo e historiador da arte, um dos grandes nomes do Modernismo Brasileiro³ (Fischer, 2022). Notar que a acentuação nas duas palavras (*Makunaimã* vs *Macunaíma*) é distinta, pois elas per (formam) pronúncias e sentidos distintos.

O nosso percurso analítico-metodológico se baseia fundamentalmente nas ideias de educadores, intelectuais, artistas e políticos indígenas contemporâneos. Além disso, a nossa análise elabora incursões a partir da ideia básica de que os Movimentos Sociais Indígenas são educadores e, portanto, pautados em epistemologias que nos ajudam a construir um corpus teórico, metodológico e onto-epistemológico que não pode ser desprezado. Em particular, nos interessa articular a análise com a *pedagogia das belas palavras* apresentada em Pinheiro (2023), pesquisador indígena Guarani.

Percursos teóricos e metodológicos

Para construirmos a ideia de *teatro-educação antirracista* o nosso percurso analítico se baseia na forma como a peça de teatro *Makunaimã — o mito através do tempo* (Taurepang et al., 2019) é criada e estruturada, que se torna o corpus principal de análise no presente artigo.

Escrita de forma coletiva, a peça é uma contra-narrativa ao livro *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* (1928), símbolo do Modernismo brasileiro, escrito por Mário de Andrade, que teria se apropriado de um conjunto de informações sobre culturas de povos indígenas que são retratados no livro a partir de um trabalho científico realizado pelo

3 Movimento artístico-cultural ocorrido na primeira metade do século XX, na pintura, na escultura, na arquitetura, na literatura, na dança e na música.

etnólogo alemão Theodor Koch-Grumberg (1872-1924).

Dividida em duas partes, Visitante (Ato I) e Mito (Ato II), a peça *Makunaimã* estrutura-se a partir do histórico acerto de contas entre indígenas Pemon, Taurepang, Wapichana e Macuxi e o próprio Mário de Andrade em relação à forma pejorativa e folclorizada com a qual o escritor tratou *Makunaimã* no seu livro clássico de 1928. Na peça, que acontece durante evento na Casa-Museu que pertenceu a Mário de Andrade, o escritor modernista volta do mundo dos mortos e passa a ser confrontado por Deborah (curadora do evento), Laerte (escritor indígena wapichana, que não vive mais na aldeia e sim na periferia de São Paulo), Bete (historiadora, professora indígena wapichana), Jaider (artista macuxi), Avelino Taurepang (indígena taurepang, convertido à igreja adventista do sétimo dia), Akuli-mumu (pai de Avelino Taurepang), Ariel (filósofo-poeta negro nascido na favela de Santos), Prof. Dr. Armando de Almeida Russ [PhD] (professor de literatura), Pedro (antropólogo), Iara (cantora) e Jefferson (ator, filho de neta de portugueses e cujo avô de seu pai era Xukuru de Ororubá, na região de Pernambuco).

A peça *Makunaimã* materializa um exemplo contundente de como o *teatro-educação antirracista* pode ser colocado em prática para questionar práticas de pilhagem e extermínio epistêmico e que sejam capazes de nos levar a entender que as linguagens, e o teatro em particular, têm, assim, papel crucial no desmantelamento das estruturas racistas que atravessam as instituições e a vida social brasileira. Histórica e epistemologicamente, baseamos a nossa interpretação nas ideias de pesquisadores indígenas como Linda Smith, Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Kaká Werá Jecupé (Munduruku, 2012; Smith, 2018; Krenak, 2019; Jecupé, 2020). Do ponto de vista da construção pedagógica, trazemos para a discussão as ideias de Pinheiro (2023) sobre a *pedagogia das belas palavras*, construída a partir de suas vivências com povos Guarani.

Do ponto de vista histórico e epistemológico, o conceito de *teatro-educação antirracista* está bem fundamentado a partir das ideias apresentadas em detalhes no livro Munduruku (2012). Ele nos apresenta o caráter educativo dos movimentos sociais indígenas e, portanto, pautados em epistemologias que nos ajudam a construir um *corpus* teórico, metodológico e onto-epistemológico que não pode ser desprezado. Ao longo do texto, Munduruku (2012) não vacila ao nos revelar as facetas do Brasil Colônia, Império e República na desarticulação de processos

educativos emancipadores que dessem conta das necessidades mais básicas dos povos originários. A linguagem teatral está localizada no sonho, o *lugar do pertencimento*⁴, onde as histórias ganham realidade. O corpo antirracista teatral é o lugar onde o sentido de razão, para além da intelectualidade valorizada pelo projeto ocidental, ganha outra dimensão. Os processos de educação ganham, assim, outros sentidos, a partir da ideia de que educar é “preparar o corpo para sentir, aprender e sonhar. Pode ser também para sonhar, aprender e sentir. Ou ainda, aprender, sentir e sonhar” (Munduruku, 2012, p. 73).

Linda Smith, por sua vez, enquanto uma competente pensadora dos povos originários da Nova Zelândia⁵, nos ajuda a tecer o conceito de *teatro-educação antirracista* a partir da ideia de que é preciso contarmos outras histórias (Smith, 2018). Para ela, cada história contada individualmente por um ancião ou por uma mulher indígena mobiliza poderes inimagináveis. Cada uma dessas histórias reposiciona pessoas indígenas em lugares de direito de onde foram excluídos ao longo dos processos históricos pulverizadores. Smith é considerada uma das principais expoentes mundiais dos Estudos Indígenas e da Educação Indígena, bem como da pesquisa Kaupapa Maori⁶. Sua obra, Smith (2018) — *Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas* —, originalmente publicada em 1999, foi publicada no Brasil com a tradução para o português de Roberto G. Barbosa. Sugerimos a leitura de Bergamaschi; Pinheiro (2021).

Krenak (2019), ao discutir profundamente sobre ideias necessárias para adiarmos o fim do mundo, ao discutir sobre o sonho e a terra e ao refletir sobre a humanidade que pensamos ser, nos dá elementos para pensar o *teatro-educação antirracista* que nos permita ampliar os horizontes existenciais para vivermos a liberdade que fomos capazes de inventar, desmercantilizando as nossas experiências. O *teatro-educação antirracista* pautado nas ideias de Krenak (2019) amplia as nossas possibilidades de

4 Em muitas vivências indígenas, os sonhos são os lugares de conexão entre mundos visíveis e invisíveis, humanos e não humanos, estes últimos dotados de subjetividade; desafiando as lógicas ocidentais, os sonhos são experienciados como formas eficazes de ampliar as perspectivas cosmológicas, os jeitos de ser e estar no mundo.

5 Linda Tuhiwai Smith, intelectual indígena pertencente ao povo Maori da Nova Zelândia, é professora na Universidade de Waikato, em Hamilton, Nova Zelândia e se autodeclara Ngāti Awa, Ngāti Porou.

6 Literalmente, tudo aquilo que está conectado à língua, história, cultura e filosofia, ou seja, ao ser Maori, em prol do bem-viver Maori.

sonharmos mundos aparentemente impossíveis em que todos nós possamos compartilhar experiências, sem excluirmos outras tantas.

Para Jecupé (2020), por outro lado, as palavras são como música porque elas traduzem o espírito. E, por isso, as palavras devem ser entoadas e encantadas, proferidas a partir do mais profundo do coração. É no teatro que a palavra tem o seu poder mais sublime. Jecupé (2020) é obra essencial para a análise da literatura indígena no Brasil. Ele apresenta pressupostos epistemológicos e ontológicos para entendermos parte das culturas indígenas no Brasil e que, de certa forma, reverberam no profundo que é colocado na peça *Makunaimã*. Em Jecupé (2020), vislumbramos bases teóricas sofisticadas para nos ajudar a desenvolver o conceito de *teatro-educação antirracista*, sobretudo quando diz respeito às linguagens e aos processos educativos que encorpam os jeitos de ser e de viver de povos indígenas no país.

E, por fim, a *pedagogia das belas palavras*, discutida em detalhes por Pinheiro (2023), também traz vários elementos para nos ajudar na composição do que aqui denominamos *teatro-educador antirracista*. Segundo Pinheiro (2023), a palavra representa tudo na vida dos Guarani, é a história de suas palavras, palavras inspiradas, rezadas e pronunciadas. A palavra representa tudo, e é por meio dela que constroem os processos de ensino e aprendizagem na educação comunitária, as palavras inspiram e fundamentam reflexões sobre o mundo Guarani, seus conhecimentos e saberes tradicionais, tendo como interlocutores os tudjás (pessoas mais velhas da comunidade). Para Pinheiro (2023), as palavras proferidas são palavras sagradas, verdadeiras revelações de mundos diferentes do qual conhecemos a partir dos fundamentos eurocêntricos e cristãos. Segundo ele, trata-se de um mundo permeado de mistérios, desejos, alegria e sonhos.

Análise da obra e reflexões sobre o *teatro-educação antirracista*

A peça *Makunaimã* sintetiza, 90 anos após a publicação do livro de Mário de Andrade, as vozes dos povos indígenas Pemon, Taurepang, Wapichana e Macuxi, herdeiros de *Makunaimã*, divindade que habita o Monte Roraima, na Região Norte do país. A partir das ideias de Smith (2018), a peça pode ser tratada como forma poderosa de promoção de

justiça cognitiva, pois pela primeira vez, nesse caso, os próprios povos originários puderam contar as suas histórias, levando em conta as suas especificidades. Além disso, o livro traz belas ilustrações artísticas feitas pelo ativista, educador e artista visual Macuxi Jaider Esbell (1979-2021), que nos deixou recentemente como parte das estruturas racistas do país que adoecem as pessoas indígenas e negras⁷.

A discussão, carregada de humor inteligente e provocador, traz questões cruciais para o entendimento dos processos de alteridade no país, sobretudo em torno do que significa a miscigenação e o projeto de construção de brasilidade colocados no cerne do Modernismo tendo como objetivo principal o extermínio de pessoas e culturas indígenas. A peça gira em torno do fato de que Mário de Andrade teria cometido vários erros históricos e epistemológicos por meio do seu livro mais famoso, *Macunaimã*, ao homogeneizar e desqualificar os povos originários e negros em suas humanidades. Por outro lado, reconhece-se que se o mesmo não tivesse feito o registro das histórias, ainda que de forma questionável, estas poderiam ter se perdido.

Ao longo do debate, a peça sintetiza, a nosso ver, o conceito mais profundo de *teatro-educação antirracista* que trazemos à discussão no presente texto, pois ela dá luz aos direitos indígenas, à exclusão social, à arte e à literatura indígenas. Na voz de Ariel, um dos narradores do livro, destacamos a questão existencial por trás do projeto cosmopolítico do *teatro-educação antirracista*:

O que vem primeiro: o livro [*teatro*] ou a vida? É uma questão existencial. É isso que Avelino tenta desvendar. É nisso que ele pensa nas noites insones no Bananal. A vida sem o livro [*teatro*] tem valor? Ou será que o que dá valor à vida hoje é o livro [*teatro*]? (Taurepang et al., 2019, p. 59, grifos nossos).

Do ponto de vista da educação, a primeira questão destacável em termos de composição presente na obra em análise é que a trama do livro acontece em uma Casa-Museu, em que os narradores se mesclam entre mundos reais e fictícios, de vivos e mortos. Além disso, os narradores

⁷ Disponível em: <https://www.brasiledefato.com.br/2021/11/03/jaider-esbell-arte-indigena-desperta-uma-consciencia-que-o-brasil-nao-tem-de-si-mesmo>. Acesso em: 9 set. 2023.

materializam universos que ocupam lugares importantes para a construção do imaginário social brasileiro sobre o que é ser indígena, como, por exemplo, as artes, a museologia e a antropologia. Esses fatos nos trazem questões adicionais que estão na base do *teatro-educação antirracista*: como pensarmos a construção identitária brasileira a partir das vertentes indígenas sem levarmos em conta o papel por vezes de construção (como o que fez o antropólogo Pedro, um dos narradores da peça, ao liderar a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, uma das maiores do Brasil) mas, por tantas vezes, também de desconstrução (tutela, apropriação e pilhagem epistêmica) que a antropologia desempenhou (e ainda desempenha) ao longo dos anos quando se pensa a questão indígena no Brasil? Como esquecermos a forma estereotipada, limitada, onírica e folclorizada que a *literatura e o teatro brancos brasileiros* têm narrado os jeitos de ser e de viver dos povos originários no país?

No Ato I (Visitante), o primeiro aspecto notável do livro gira em torno da discussão corrente sobre quem tem o direito de falar e de ouvir (Spivak, 2010; Smith, 2018) e, por que não, de escrever sobre algo. Pela primeira vez na história da literatura e do teatro, mais de 90 anos após o lançamento do livro *Macunaíma*, vozes indígenas são ouvidas para dar a sua versão dos fatos sobre a por vezes considerada problemática narrativa perpetrada por Mário de Andrade em *Macunaíma* para se referir a *Makunaimã*. No livro, o narrador Avelino, neto de Akuli Taurepang que narrou os mitos para o etnólogo alemão Theodor Koch-Grumberg, cujo trabalho serviu de inspiração para a escrita de Mário de Andrade sobre *Macunaíma*, explica que “*Avelino — Porque Makunaimã é como Roraimã, grande. O que termina com “mã” é grande, Makunaimã.*” (Taurepang et al., 2019, p. 26). Nesse contexto, a invisibilidade e a subalternização de saberes indígenas demarcados na peça são extratos do racismo⁸ e da pilhagem epistêmica (Smith, 2018). Toda e qualquer proposta de *teatro antirracista*⁹

8 Compreendido no sentido moderno do termo, como uma ordem sistêmica que, com base na ideia de raça, uma construção social e política, opera um conjunto de discriminações e opressões contra a existência, no Brasil, principalmente de pessoas negras, indígenas e de outros grupos étnico-raciais diferenciados. Trata-se, sobretudo, de uma tecnologia social do colonialismo, articulada ao capitalismo e ao patriarcado, que tem sido dinâmica no Brasil atingindo frontalmente as pessoas e as experiências indígenas no país.

9 Visto como a adesão, com consciência histórica e política, a cosmopercepções, atitudes ou ações éticas direcionadas a garantia da existência plena de populações negras e indígenas no Brasil, bem como à promoção da justiça étnico-racial e cognitiva dos povos etnicamente e/ou racialmente diferenciados que têm, desde o século XV, enfrentado políticas de morte física e epistêmica de base racista colonial.

deve ter o racismo epistêmico¹⁰ no horizonte de suas ações educativas, epistemológicas e ontológicas, que são cosmopolíticas, no sentido de que transitam entre-mundos (culturas).

No âmbito da resignificação dos termos e das pessoas, a peça propõe que os *pajés* indígenas são os seus filósofos, os seus mais velhos. E, nesse sentido, eles e elas são muito mais do que bibliotecas com os livros de palavras tranquilas e sem sons. Os *pajés* sabem sobre a roda da vida e comunicam mundos visíveis e invisíveis (Smith, 2018; Jecupé, 2020). Para Pinheiro (2023), os *tudjás* (sábios e sábias) são os guardiões dos conhecimentos originários, transmitidos de geração para geração.

No âmbito do racismo epistêmico, os saberes dos *pajés* são considerados de forma pejorativa pelas culturas ocidentais como *pajelança*, que articula sistemas de pseudoconhecimentos. Pinheiro (2023) elenca formas de se trabalhar com os conhecimentos indígenas a partir de metodologias próprias, como a roda de conversa, utilizada pelos Guarani. Trata-se de uma metodologia que possibilita a troca de experiência, contribui para a produção e transmissão de conhecimentos assentados na oralidade. Para Pinheiro (2023), é uma metodologia de fala e escuta, que molda caminhos, produz dados e informações para o envolvimento de pesquisas, que são aqui vistos como essenciais para os processos educativos acionados pelo teatro. Segundo ele, a roda de conversa para o povo Guarani é uma forma de participação/observação praticada pelos *tudjás* (sábios e sábias), que são os detentores das *belas palavras*, e pela geração mais jovem que aprende a escutar e a compreender de diferentes formas, inclusive com o silêncio. Para além do silêncio, existe o vazio que, segundo ele, é o lugar onde ocorre a reflexão espiritual. A roda de conversa apresentada por Pinheiro (2023) possui procedimentos próprios, tais como oralidade, cantos, danças, reciprocidades, conhecimentos, escutas, aprendizagens e descrições, considerando que, para os Guarani, os momentos de escuta são mais importantes do que os de fala. Nesse aspecto, o *teatro-educação antirracista* é libertador, pois é na roda que ele acontece, quando todos em roda exercitam não apenas a fala, mas

10 Todas as estratégias do racismo, enquanto sistema de dominação que trabalha com a ideia de superioridade de certas pessoas (brancas) em detrimento a outras (não brancas), em aniquilar ou reconhecer outras estruturas de pensamento que não aquelas das pessoas brancas. Pessoas indígenas e negras têm sido historicamente no Brasil as mais vilipendiadas do ponto de vista do racismo epistêmico.

sobretudo, a escuta, compartilhada numa vivência que foge a marcadores ocidentais de gênero, raça, classe, entre outros. O *teatro-educação antirracista* não começa com a *tragédia* grega e nem tenta, por meio dela, separar o gênero poético em palco — onde ficam as pessoas que falam em prosa — e coro — onde ficam as pessoas que cantam em versos o que se passa no palco. Na roda, a palavra (e o silêncio) ganha sentido não apenas de compartilhamento de mundos, mas também de criação de estratégias de resistência e de celebração de vida.

Destaca-se ainda no Ato I da peça o momento em que os narradores salientam que o Brasil não se interessa pelo Brasil e que até mesmo pensadores europeus, como o filósofo francês Michael Foucault (1926-1984), questionam a falta de pessoas negras nos espaços de poder que elas frequentam enquanto visitam o país. Nessa perspectiva, as alteridades são pontos marcantes ao longo de toda a narrativa de *Makunaimã*. Por exemplo, a identidade gay e negra de Mário de Andrade são trazidas para a discussão, mas sem qualquer objeção ou argumentação contrária de Mário de Andrade. Há uma disposição na peça para a composição e interpretação coletiva de intertextos.

Além disso, há reflexões ao longo do texto sobre como as políticas de embranquecimento no país (Munduruku, 2012; Munanga, 2019) funcionam de forma tão eficaz que grandes escritores como Mário de Andrade e Machado de Assis (1839-1908) foram sendo, historicamente, embranquecidos, retirados de suas origens negras. As alteridades são discutidas na peça como parte das violências ditadas pelas fronteiras físicas e simbólicas que são impostas às pessoas negras e, principalmente, às pessoas indígenas.

O livro traz, no Ato I, várias inquietações sobre a forma desrespeitosa que Mário de Andrade juntou e misturou em seu livro famoso as variadas histórias indígenas como se estas fossem todas iguais. É dessa forma que os narradores indígenas se veem motivados a mudar esse dado histórico: “*aprender a contar outras histórias por meio da escrita, do celular, das redes sociais, das palestras*” (Taurepang et al., 2019, p. 37). Para Krenak (2019) e Smith (2018) não há outra possibilidade de existência para os povos não brancos se não à frente dos processos mobilizadores de contação de suas próprias histórias. O *teatro-educação antirracista* desenvolve papel crucial nesse sentido.

Ainda na relação intertextual, a periferia é retratada na peça como

um lugar potente de reinvenção de reimaginação da realidade para onde o sistema empurra o preto, o pobre e o *viado*¹¹ pobre. A periferia, no âmbito do *teatro-educação antirracista*, é também o lugar dos indígenas e quilombolas urbanos, que tampouco são considerados como parte dessas cartografias, geográficas ou literárias. Indígenas e quilombolas que, quer na cidade ou no campo, estão sujeitos ao perigoso processo de assimilação das práticas ancestrais indígenas e negras pelas espiritualidades dos cristãos evangélicos (Taurepang et al., 2019), sobretudo àqueles e aquelas que funcionam a partir de lógicas espirituais de mercado (Krenak, 2019).

No Ato II (Mito), os mitos indígenas são tratados como sendo a própria literatura e não apenas como uma base textual para se construir literatura. No caso particular de Mário de Andrade, a peça questiona que os direitos autorais do livro sequer foram para as comunidades indígenas, mas pondera que, talvez, conforme já dissemos anteriormente, se o livro não tivesse sido escrito, muitas das histórias já teriam se perdido. Esse é um aspecto que precisaria de maior reflexão, mesmo porque também sabemos que os mitos são criados e recriados nas dinâmicas próprias das culturas. No entanto, em tom reflexivo, é dito no texto, na voz do narrador Ariel, para denunciar o caráter extrativista das relações: “Levaram as histórias, não devolveram o livro. Roubaram as imagens, não devolveram as fotos” (Taurepang et al., 2019, p. 64).

O Ato II da obra é dedicado aos mitos dos povos tratados no livro, devolvendo a singularidade de cada um deles, totalmente perdida na narrativa de Mário de Andrade. Os mitos apontam, na contemporaneidade, para a ideia de que a periferia é a grande aldeia modernista (Taurepang et al., 2019). Os mitos materializam a cosmopolítica por trás do jeito de ser e de viver de indígenas que não diferenciam as pessoas dos outros animais, nem o bem do mal (Taurepang et al., 2019). Por meio dos mitos, fica latente que os pensamentos indígenas transcendem as dicotomias do ocidente (Taurepang et al., 2019). A divindade *Piai'mã* é mais próxima de um vilão tosco e terrível que foi levada para a rapsódia¹² de Mário de

11 Palavra pejorativa para se referir às pessoas gays, mas que tem sido politicamente ressignificada pelos movimentos sociais.

12 Expressão que quer dizer, em literatura, composição de textos épicos, cinscunstiros a um certo povo ou contexto cultural.

Andrade. O conteúdo sagrado é despido completamente.

Na peça *Makunaimã*, nota-se a expressão literária tão presente na obra de Jecupé (2020), pois ela também torna visível a voz de povos originários brasileiros, que resistem há séculos à máscara do silenciamento dos processos coloniais. A oralidade manifestada na peça é parte importante da expressão das culturas indígenas no país, representadas nas obras artísticas de Jaider Esbell que oferecem outra estética ao texto, às palavras e ao livro.

Dito isso, com base nas questões históricas e epistemológicas colocadas na peça *Makunaimã*, podemos seguir refletindo não apenas sobre o que é, mas principalmente sobre qual é o papel do *teatro-educação antirracista* no Brasil. Para isso, partimos, primeiro, da ideia de que o racismo contra pessoas indígenas no país é revestido de sadismo e negação, o que faz com que os povos originários sofram os mais variados tipos de preconceitos e violações, como os denunciados de forma ampla na peça *Makunaimã*. A obra é mais um retrato da verdade incontestável de que, ao longo da história, os povos originários têm sido retratados de forma pejorativa pela maioria da população brasileira, em todas as formas de linguagens que se expressam no país; são povos homogêneos, desumanizados, tratados como preguiçosos, sujeitos, estáticos no tempo e no espaço, sem história, e, cognitivamente, inferiores às pessoas não indígenas. Vivem a barbárie cotidianamente, por mais de cinco séculos.

Com base no enredo da peça, argumentamos que a literatura e o teatro têm, ao longo da história, papel relevante na fundamentação e propagação de estereótipos e de ideias racistas contra a população indígena. Alternativamente, entendemos que a educação das relações étnico-raciais, com *práticas teatrais antirracistas* nas escolas, é uma estratégia crucial no combate a ideias que colocam os povos indígenas no *não lugar* das existências possíveis.

Em a *História Concisa do Teatro Brasileiro: 1570-1908* (1999), por exemplo, o pesquisador Décio de Almeida Prado nos alerta que:

O teatro brasileiro nasceu à sombra da religião católica. A primeira pessoa a escrever peças com certa regularidade na terra que a princípio se chamou de Santa Cruz foi, apropriadamente, um santo - ou quase. E se oito dos seus textos dramáticos chegaram aos dias atuais, deve-se exatamente a isto, ao fato de terem sido enviados sob forma manuscrita a Roma, para instruir o processo de beatificação

do seu autor, há poucos anos concluído favoravelmente. O padre jesuíta José de Anchieta (1534-1597), quando escreveu nos três últimos decênios do século XVI, em versos de ritmo popular, não tinha em vista a arte teatral. Servia-se desta, sem se importar muito com a sua natureza, para compor o que se poderia qualificar de sermões dramatizados (Prado, 1999, p. 19).

Em sua síntese sobre a história do teatro, Décio menciona a palavra *indígena* três vezes no texto, uma delas quando se refere à peça indígena, *Cobé*, feita por um homem não indígena, o escritor Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882). A palavra *índio*, hoje interpretada como pejorativa pelos Movimentos Sociais Indígenas (Munduruku, 2012), também é mencionada três vezes no estudo. Em ambos os casos, as palavras *índio* e *indígena* não necessariamente estão ligadas à participação de indígenas nas peças de teatro mencionadas. Nota-se, assim, que entre 1570-1908, ao menos no trabalho supracitado de Décio de Almeida Prado, há um apagamento de indígenas na História do Teatro no Brasil, o que não é de se espantar quando se leva em conta, segundo o próprio autor, que “*o teatro brasileiro nasceu à sombra da religião católica*” (Prado, 1999, p. 19).

Sabemos, historicamente, o papel que a Igreja Católica teve no projeto de extermínio físico e epistêmico dos povos originários no Brasil, negando-lhes inclusive o direito de *ser* humano, de ter alma (Munduruku, 2012). O teatro foi, no Brasil, uma das estratégias usadas pelos colonizadores para catequizar os povos originários (Saviani, 2013). Historicamente, o auto de Pregação Universal (1567-1570), de Manuel da Nóbrega (1517-1570) e José de Anchieta (1534-1597), marca a inauguração do teatro brasileiro.

De acordo com Ferreira (2008), o início da modernidade nas artes brasileiras é associado à *Semana de Arte Moderna*, que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1922. No entanto, uma vez mais, a autora não menciona se houve contribuição dos povos originários para o que se chama de *teatro moderno* brasileiro e tampouco cita, em sua análise, o Teatro Experimental do Negro¹³, criado em 1944 pelo ativista, político e intelectual brasileiro

13 Disponível em: https://www.geledes.org.br/abdias-do-nascimento-teatro-experimental-do-negro-trajetoria-e-reflexoes/?gclid=CjwKCAjw_YShBhAiEiwAMomsEJneR_DfPezeZPRbhh1S7NcfQqAsYi0o6odmfRVw3FTtc8Yi7EpLohoC4JUQAvD_BwE. Acesso em: 9 set. 2023.

Abdias do Nascimento (1914-2011), uma das grandes referências para os Movimentos Sociais Negros. O Teatro Experimental do Negro pode ser lido, já na metade do século XX, como o prenúncio de um *teatro-educação antirracista* que foi silenciado tanto na literatura tida como universal, quanto no entendimento do *teatro-educação* hegemônico. Há várias críticas na literatura especializada sobre como a *Semana de Arte Moderna* deixou de lado expressões populares de arte realizadas por pessoas negras e indígenas e, principalmente, de fora do circuito de São Paulo¹⁴.

Ainda segundo Ferreira (2008), apenas a partir dos anos 1940 o teatro brasileiro passou a discutir as questões sociais do país — e, obviamente, discussão feita completamente alheia às questões étnico-raciais, que se interseccionam com as questões de classe e de gênero. Infelizmente, até o momento, 2023, as narrativas negras e indígenas levadas para o *teatro brasileiro* são ainda incipientes. E, mesmo quando levadas, a produção e a criação teatral ainda não passam, em geral, de forma marcante, pelas mãos, pelos pensamentos e corpos de pessoas negras e indígenas.

O que denominamos no presente texto de *teatro-educação antirracista* no Brasil diz também respeito à perspectiva de que o teatro não é somente aquele praticado no mundo grego europeu, e tampouco associado (na forma, no pensamento e no entretenimento) às elites brancas brasileiras. O *teatro-educação antirracista* no Brasil reconhece, assim, as várias dimensões do *racismo à brasileira* — o racismo subjetivo (individual), institucional (colocado em prática por meio das instituições), cultural (folclorização e exotização dos corpos e pensamentos negros e indígenas), epistêmico (apagamento dos conhecimentos, das filosofias e das estéticas negras e indígenas) e estrutural (questões políticas, econômicas e sociais globais são levadas em conta) — ver Munduruku (2012), Almeida (2018), Krenak (2019), Alves-Brito; Macedo (2022) e Alves-Brito (2022) para uma discussão detalhada sobre o racismo e sobre o racismo anti-indígena em suas variadas facetas. O *teatro-educação antirracista* no Brasil é, sobretudo, político, entendendo o papel que o teatro tem na construção de outros pluri-versos de imaginação e estéticas (realidades) em que as pessoas negras e indígenas sejam consideradas humanas. Ele se

14 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/17/excludente-elitista-e-patriarcal-pesquisadora-amplia-olhar-critico-sobre-semana-de-22>. Acesso em: 9 set. 2023.

compromete, em todas as suas dimensões, com um dos maiores desafios para que o Brasil alcance, no presente século, um lugar de destaque no cenário mundial como um país pautado na justiça social e cognitiva, sinônimo de uma verdadeira democracia: a luta antirracista.

Dito isso, reconhecemos que no presente momento histórico, não nos é suficiente apenas construir um *teatro brasileiro* ou um *teatro-educação* no Brasil, tão bem discutido na literatura especializada (Santana, 2002; Japiassu, 2008; Soares, 2009; Cabral, 2018; Ledubino, 2022); eles precisam ser fundamentalmente *antirracistas*. Entendemos que enquanto houver racismo e preconceitos destinados especificamente aos povos originários, negros e a outros grupos ainda minoritários ocupando posições de poder, não poderemos afirmar que vivemos em um país verdadeiramente democrático.

Do ponto de vista epistêmico e metodológico, pensamos que o *teatro-educação antirracista* no Brasil deve recuperar as suas bases históricas, pautadas nas experiências seculares de pessoas negras e indígenas — o que é teatro, por exemplo, para povos indígenas que enfrentam há séculos os efeitos da colonização? O que é teatro para povos negros descendentes de africanos que foram sequestrados de seus países de origem? Qual é a função do teatro e do *teatro-educação antirracista* no Brasil? O que é o teatro praticado, por exemplo, em territórios *bantu-iorubá* que têm ligação histórica e cultural com o Brasil? Que significam artes cênicas para povos contra-hegemônicos? Como a formação inicial em teatro, em universidades e companhias, poderão articular práticas antirracistas para nos ajudar a avançar no fortalecimento da democracia no país?

Dessa forma, do ponto de vista das legislações educacionais, pensamos que o *teatro-educação antirracista* no Brasil deve também se basear nos princípios colocados nas DCNERER e nas DCN para a EEQ e EEI. E, mais importante, o *teatro-educação antirracista* no Brasil deve ser exercido a partir dos fundamentos basilares — educadores e epistemológicos — colocados na luta histórica dos movimentos sociais indígenas e negros (Munduruki, 2012; Gomes, 2017). Sem essa articulação não teremos como de fato recuperar a história e nos responsabilizar no presente pela construção de outras estratégias de existência e resistência, com consciência política. Apenas

representatividade, sem consciência política, tampouco é salutar, pois o *teatro-educação antirracista* deve ter no horizonte um compromisso ético com o coletivo de existências indígenas e negras que, aldeados ou aquilombados, anseiam em ter as suas questões filosóficas, estéticas, epistemológicas, cosmopolíticas e existenciais também colocadas no teatro no Brasil, a partir de suas epistemes e formas de se relacionar no Universo. Não se trata da mera criação de *teatro panfletagem* ou *teatro engajado*. É muito mais do que isso: é construir um corpus artístico teatral comprometido com a vida e com a democracia, distopias para os corpos indígenas e negros no Brasil profundo.

Do ponto de vista dos mitos que são trabalhados na obra *Makunaimã*, argumentamos que o teatro historicamente no Brasil é de fato extremamente baseado e influenciado pelos mitos do mundo grego. Está na hora, quiçá, de também levarmos para todos os rincões do país e, principalmente para as escolas, outra forma de fazer teatro em que os mitos indígenas e negros africanos e afro-brasileiros ganhem o espaço de articulação de novas formas, estéticas, potências epistêmicas e existenciais (Alves-Brito, 2023 a; b). Que outras experiências sensíveis possam finalmente contar as suas histórias. Essa é a essência do *teatro-educação antirracista à brasileira*: o reconhecimento da multiplicidade de formas de enxergar e sentir o mundo (realidades), vivas e não vivas, a partir de povos originários e negros. Vale lembrar que as cosmologias indígenas brasileiras¹⁵ perpassam mais de 300 etnias com cerca de 270 línguas reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Apesar disso, grande parte do país desconhece o rico acervo linguístico, literário, teatral e cosmológico dos seus povos originários.

Passados cinco séculos desde o encontro violento entre os invasores europeus e os milhões de povos originários que residiam nas terras atualmente denominadas Brasil, o *teatro-educação antirracista* sintetizado nas discussões postas na obra *Makunaimã* desenvolve papel crucial na criação de processos de conscientização sobre o significado do colonialismo para a nossa história e como podemos corroborar para a desestruturação do *racismo à brasileira*¹⁶ (Munduruku, 2012;

15 O que é ser, do ponto de vista das identidades, brasileiro? Há um só Brasil?

16 Diferentemente do racismo nos Estados Unidos, o fenômeno no Brasil é marcado pelas questões e diferenciações fenotípicas, estruturado e articulado pelo negacionismo insistente.

Munanga, 2019; Taurepang et al., 2019).

É nesse sentido que intelectuais e educadores/as indígenas têm nos alertado, há décadas, que o processo de colonização europeu está em curso e há uma guerra instaurada nessas terras *Abya Ayala*¹⁷ desde que os invasores europeus chegaram em 12 de outubro de 1492 e, no Brasil, em 1500. Reconhece-se, assim, o papel transformador da educação e do teatro antirracista na *en-cena-ação* desses processos.

O Quadro 1 sintetiza elementos da história da educação, do teatro, do teatro-educação e do *teatro-educação antirracista* no Brasil a partir de diferentes olhares que foram mobilizados ao longo do texto.

Quadro 1: Elementos da história da educação, do teatro, do teatro-educação e do *teatro-educação antirracista* no Brasil a partir de diferentes perspectivas apresentadas neste artigo.

Teatro e educação no Brasil (perspectiva histórica oficial)		Teatro e educação no Brasil (perspectiva dos indígenas)
século XVI	- o Auto de Pregação Universal; - educação libertadora; - teatro: ação jesuítica sobre a vida dos santos.	- paradigma exterminacionista; - <i>teatro e educação</i> coloniais. - extermínio físico e epistêmico.
século XVII	- decadência do teatro jesuítico; - teatro e educação catequizadores.	- paradigma exterminacionista; - <i>teatro e educação</i> coloniais.
século XVIII	- caráter educativo do teatro; - teatro provedor de noções básicas sobre política, moral, amor à pátria, valor, zelo e fidelidade aos soberanos.	- paradigma exterminacionista; - <i>teatro e educação</i> coloniais; - extermínio físico e epistêmico.
século XIX	- primeiras construções arquitetônicas para apresentações teatrais; - surgimento do <i>teatro-educação</i> .	- paradigma integracionista; - <i>teatro e educação</i> coloniais; - <i>teatro e educação</i> imperiais; - <i>teatro e educação</i> republicanos (excludentes); - racismo científico;

17 Como povos originários de certas etnias chamam as Américas.

		- extermínio físico e epistêmico.
século XX	- teatro do brinquedo; - os comediantes; - teatro infantil; - escolinha de arte do Brasil; - livro <i>Macunatma</i> (1928); - teatro-educação na educação básica como forma de arte (1970-1980).	- organização dos movimentos sociais indígenas; - promulgação da Constituição Federal (1988): reconhecimento de indígenas como pessoas; - extermínio físico e epistêmico.
século XXI	- aprovação das DCNERER; - aprovação da DCNEEI; - aprovação da DCNEEQ.	- livro <i>Makunaimã</i> (2019); - <i>teatro-educação antirracista</i> ; - <i>pedagogia das belas palavras</i> ; - extermínio físico e epistêmico; - metodologias próprias.

Fonte: Munduruku (2012); Campani; Rocha (2021); os autores.

Considerações finais

A partir da análise da peça de teatro *Makunaimã: o mito através do tempo*, em que as histórias são narradas por diversos contadores da tradição oral de povos indígenas Taurepang, Macuxi e Wapichana, discorreremos no artigo sobre a ideia do *teatro-educação antirracista*. Ampliamos, em particular, a discussão sobre o papel do *teatro-educação* amplamente discutido na literatura (Santana, 2002; Japiassu, 2008; Soares, 2009; Coelho, 2014; Cabral, 2018; Ledubino, 2022), entendendo-o como uma poderosa ferramenta histórica, literária e epistemológica para a inserção da educação das relações étnico-raciais na cultura escolar e nos processos formativos de estudantes e professores da educação básica.

Criado como uma contra-narrativa ao livro *Macunatma*, de Mário de Andrade, que apresenta *o herói sem nenhum caráter* que foi construído para ser um espelho da formação do Brasil a partir da ideia de fusão entre as matrizes europeias, indígenas e africanas, o livro-peça *Makunaimã* nos alerta, no entanto, que é preciso rompermos, em todas as áreas do conhecimento, com a ideia de que as histórias dos povos originários são as

mesmas, homogêneas e folclorizadas. É preciso, na escola, humanizar os corpos-pensamentos-territórios dos povos indígenas e construir, paulatinamente e de forma radical, o projeto de educação antirracista para quem sabe assim, rompermos com a verdade inconveniente de que o Brasil está entre os países que mais praticam o extermínio físico e epistêmico de seus povos originários na América Latina. Enquanto *Macunaíma* trata-se de um personagem individualista e preguiçoso, que articula um misto de inocência, malandragem, egoísmo extremo e sentimento de vingança, além de ser dado aos prazeres fáceis e incongruentes, *Makunaimã* diz respeito a outras qualidades e mistérios de povos originários do norte do país que são minimizados. Mário de Andrade, como convicto modernista, tenta plasmar em um só personagem o que seria a identidade brasileira nacional, transformando *Macunaíma* em uma rapsódia, ou seja, uma (bri)colagem de histórias, lendas, mitos e folclores da cultura popular. Sem contar que entra para a história como um dos grandes escritores do país, que faz fama e dinheiro com o livro, cuja história não é sua.

O teatro *Makunaimã* também trabalha com uma narrativa de caráter mítico, mas diferentemente da obra de Mário de Andrade, considerado um *pajé* para o sistema de branquitude modernista, o livro não é um retrato do povo brasileiro, por meio do *herói sem nenhum caráter*. Alternativamente, ele é, na verdade, a expressão das diversidades de povos indígenas que vivem nessas terras que o projeto colonial denominou Brasil e que precisam ser cada vez mais ouvidos, percebidos e respeitados em suas multiplicidades de ser e estar no mundo.

Com base em argumentações históricas e epistemológicas trazidas à baila por meio do pensamento de indígenas (Munduruku, 2012; Smith, 2018; Krenak, 2019; Pinheiro, 2023), ampliamos no texto a discussão sobre a definição e o papel do *teatro-educação antirracista* no Brasil alinhado aos pressupostos dos movimentos sociais indígenas educadores. Concluimos que a peça analisada sintetiza um conjunto de conhecimentos e reflexões que fomentam de forma visceral práticas antirracistas cruciais para a promoção da interdisciplinaridade na educação básica. Ela nos ajuda a refletir sobre os processos de subjugação histórica e epistemológica que têm oprimido pessoas indígenas no Brasil há séculos. Além disso, ela amplia o conceito de teatro, de apresentação e representação artística e do poder que a palavra

(escuta, fala e silêncio) tem na formulação de mundos inacessíveis e inimagináveis para estudantes e professores, indígenas ou não. As *belas palavras* (Pinheiro, 2023) surgem como centelhas de expressão corporal que, pelo teatro, podem transbordar pensamentos, sentimentos e outras noções de territórios que ampliam as noções de ensino-aprendizagem por meio do teatro feito a partir da *roda de conversa*. Por fim, argumentamos que o teatro, que não nasce na Grécia, verdadeiramente ético e comprometido com a educação e com a transformação efetiva do país, não pode se furtar de ser constituído em movimentos e perspectivas antirracistas tão cruciais para o Brasil do século XXI, capaz de repensar o seu passado-presente para vislumbrar um futuro muito mais inclusivo, capaz de reconhecer as histórias e as culturas dos povos originários. E como nos lembra Jaider Esbell:

Minhas andanças por tantos cantos talvez tivessem me preparado para enxergar e sentir aquilo que a colonização tirara dos nossos povos quando aqui chegaram, a alma maior. Eu agora posso entender melhor o sentido desses encontros que ocorrem sempre, desde sempre, mas que, pela urgência da derrocada humanitária sobre a ecologia, é preciso que nos exibamos em simultâneo. É preciso falar, escrever, performar, atuar, enfeitiçar, pois, em matéria de arte para nós, povos indígenas, a obra não basta (Esbell, 2021, p. 11, grifos nossos).

Referências

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento: 2018.

ALVES-BRITO, A. Oríki Orìṣà: canção e poesia oral iorubana no Brasil. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 75, p. 1-21, 2023a.

ALVES-BRITO, A. Cosmopolíticas da tradução: a potência epistêmica das literaturas negras e indígenas. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 75, p. 1-22, 2023b.

ALVES-BRITO, A. O racismo institucional e a retomada da UFRGS pelos povos originários. In: ALMEIDA, L (Org). **Racismo Institucional: o papel das instituições no combate ao racismo**. Porto Alegre: Clube dos Leitores, 2022.

ALVES-BRITO, A.; MACEDO, J. R. A história da ciência e a educação científica pelas perspectivas ameríndia e amefricana. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 15, p. 400-417, 2022.

BERGAMASCHI, M. A. PINHEIRO, I. S. Resenha: Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas, **Rev. Bras. Educ.**, vol. 26, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Brasília**: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Brasília**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, **Brasília**, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. **Brasília**: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Brasília**, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Diário Oficial da União, **Brasília**, DF, 20 nov. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012b.

CABRAL, B. A. V. Mediação em teatro: o professor como artista e pedagogo. In: CONTIERO, L.; SANTOS, F. F. dos; FERNANDES, M. V. de S. (orgs.). **Pedagogia do teatro** [recurso eletrônico]: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal: EDUFRN, 2018.

COELHO, M. A. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. **Revista Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1-12, 2014

ESBELL, J. O'ma'kon – Bicharada – Reunião de bichos. In: MACHADO, E.; ALVES, C.; ESBELL, J.; BERBET, P.; CESARINO, P.; SALEM, R.; PAPÁ, C.; KADIWEL, I. AYER, M.; BENNET, D. M. CAMPO, E. **Moqué_m_Surari: arte indígena contemporânea**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, p.11, 2021.

FERREIRA, C. O. Uma breve história do teatro brasileiro moderno. **Revista Nuestra América**, n. 5, p. 131-143, janeiro-julho, 2008.

FISCHER, L. A. **A ideologia modernista: a semana de 22 e sua consagração**. São Paulo: Todavia, 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2008.

JECUPÉ, K. W. A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEAL, T. M.; ROSSI, E. R. História do teatro-educação como cultura escolar e sua institucionalização como disciplina (1961-2016). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES.a. 17, v. 22, n.52, p.132-146, 2020.

LEDUBINO, A. O processo colaborativo no teatro educação: indagações e reflexões sobre sua aplicação na escola. **Pitágoras** 500, v. 12, n. 00, p. e022009, 2022.

MUNANGA, K. **Negritude, Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PINHEIRO, I. S. TEKOPORÁ: A Pedagogia Guarani das Belas Palavras. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 240–259, 2023.

PRADO, D. A. **História Concisa do Teatro Brasileiro: 1570-1908**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1999.

SANTANA, A. P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. In: Revista Sala Preta, São Paulo, USP, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOARES, C. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. In: TELLES, N.; FLORENTINO, A. (orgs.). Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia: EDUFU, Abrace, 2009.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAUREPANG, A. et al. **Makunaimã: o mito através do tempo**. São Paulo: Elefante, 2019.

Recebimento em: 19/09/2023.

Aceite em: 28/05/2024.