CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA DE PERCEPÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE DE MENINAS NEGRAS

Carolina Angélica Ferreira Netto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Talita de Oliveira

Rio de Janeiro
Agosto de 2018

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA DE PERCEPÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE DE MENINAS NEGRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Carolina Angélica Ferreira Netto

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Talita de Oliveira (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Luciana de Mesquita Silva (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Mônica Pereira do Sacramento (UFF)

Rio de Janeiro
Agosto de 2018

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca Central

N476 Netto, Carolina Angélica Ferreira
Por uma educação antirracista : o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras/ Carolina Angélica Ferreira Netto.—2018.
186f. + apêndices : il. (algumas color.) , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2018.
Bibliografia : f. 180-186
Orientadora : Talita de Oliveira

1. Relações étnico-raciais. 2. Mulheres negras. 3. Antirracismo - Brasil. 4. Teatro e sociedade. 5. Letramento. I. Oliveira, Talita de (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

Dedicatória

Em memória dos meus ancestrais.
Aos meus avós: Idelgina, André, Benvindo (Em lembrança) e Eurídice.
Aos meus Pais: Madalena e Jorge.
Ao meu irmão Júnior e aos nossos descendentes.
Aos meus colegas professores e educadores.
A toda pessoa que se preocupa com uma educação antirracista.

Agradecimentos

Agradeço a todos e todas que vieram antes de mim, meus ancestrais, desde a África até as Américas. Sou grata pela resistência e sobrevivência diárias, que me sustentaram e me impulsionaram até aqui.

Em lembrança, integram o panteão de ancestrais reverenciados meus avós, que não mais se encontram presentes de corpo nesta caminhada: Idelgina e André. Sou grata por cuidarem de mim, pelas conversas, pelos conselhos e ensinamentos, pela comida gostosa, pela fé, pelas orações e pelo carinho; Avô Benvindo, sou grata pelo pouco tempo de convivência, me lembro pouco do seu rosto, mas minha maior lembrança são as manhãs tomando café na caneca de alumínio, escondido da minha mãe. Sou grata por me apresentar bebida tão saborosa ainda na primeira infância, bebida da qual sou fã até hoje.

À Vó Eurídice, sou grata por sua existência e resistência, sou grata pelo seu sorriso e alegria apesar de tanta adversidade na vida. Sou grata pelas conversas, conselhos, e contações de histórias de um passado não tão distante da Cidade do Rio de Janeiro.

Sem meus pais, não seria eu. Sou grata, Madalena e Jorge, por existirem, por serem meus pais, pelas escolhas e renúncias que fizeram, a fim de proporcionar sempre o melhor para mim e meu irmão. Sou grata pelo amor e cuidado, pelos nãos, pelos conselhos e ensinamentos. Sou grata, mãe, pelas brincadeiras com papel e caneta, desenhando as letrinhas, e, quando menos esperávamos, eu escrevia meu nome completo sozinha antes dos cinco anos. Eu amo papel, caneta e letrinhas e a culpa é toda sua. Ainda bem.

Obrigada, pai, pelo carinho e preocupação. Sou grata por sua dedicação e empenho em tantas horas de trabalho para nos proporcionar alimentação, moradia, vestimenta, brinquedos e educação. Agradeço também por me ensinar as primeiras marchas em dirigir um automóvel; sou uma ótima motorista, isso é mérito seu.

Ao meu querido irmão, Júnior, sou grata pela sua existência. Ao nascer, você me ensinou o que é compartilhar, me ensinou também a amar e a passar raiva ao mesmo tempo, com um menino tão levado e arteiro (até hoje). Me ensinou o que é cuidar e se

preocupar com a vida de alguém. É um aperto que dá no coração que eu não sei explicar, só de imaginar que possas estar em perigo. Obrigada pela infância divertida e por ser você.

Ao meu companheiro de vida, Hugo Lima, pelo amor, companheirismo, escuta e fala sincera, mãos dadas, passo a passo, pelo olhar que se transforma em arte, pelos planejamentos mirabolantes de dominação do mundo e pela paciência com minha pessoa. Sou muito grata por seu apoio e compreensão durante esse processo de escrita e por ter você ao meu lado nesta caminhada. Você é um presente.

Às companheiras e companheiros praticantes do Teatro do Oprimido e das Oprimidas, engajados na luta antirracista, em especial às integrantes do Coletivo Madalena Anastácia Rio: Bárbara Santos, Claudia Simone, Rachel Nascimento, Eloana Gentil, Fernanda Dias, Flavia Souza, Maiara Carvalho, Jucieni Oliveira, Lumena Aleluia, Priscila Ferreira, Ana Carolina Nascimento, e Mariama Bah. Carrego em mim, um pouco de cada uma de vocês. Depois que as conheci, “ao longo dos anos me transformei”. Obrigada.

Aos companheiros do Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil: Cristiano Mattos, Raphael Pippa, Dona Conceição, Gabriel Horsth, Edson Ramos, obrigada pela parceria e ensinamentos. Ao companheiro Alessandro Conceição, que foi a primeira pessoa do Teatro do Oprimido com quem tive contato e que me encorajou a realizar tanta coisa, obrigada pela amizade, pela parceria, pelos empurrões, pela alegria de viver, pelos planejamentos em voar alto. Você é um dos responsáveis pela conclusão desta etapa, e eu sou grata pela sua existência e resistência diárias.

Aos companheiros e companheiras de caminhada na produção da sétima arte: O Coletivo Siyanda de Cinema Experimental Negro, sou grata por me proporcionarem pôr em prática meus conhecimentos e meu corpo para a produção das nossas narrativas negras no cinema e no audiovisual. Cito, aqui, duas figuras fundamentais nesse processo de acreditar, arregaçar as mangas e batalhar pelas nossas produções: Hugo Lima e Nathali de Deus, dois cineastas incríveis de que o mundo ouvirá falar muito em breve. Muito obrigada.

Mulheres incríveis atravessam minha caminhada todos os dias e, quando penso que vou esmorecer, cada uma delas tem um jeito próprio de segurar a minha mão, ou de segurar o meu corpo não deixando ele cair. São elas: Patricia Netto, minha prima, sou

grata pelo abrigo, irmandade e pela infância feliz; Marcela Farfan, obrigada pelo apoio e generosidade; Danielle Anatólio, obrigada pelo cuidado com o Sagrado Feminino; Aline Rocha Monteiro, sou grata pela confiança, apoio e encorajamento; Talita de Oliveira, minha orientadora nesta caminhada acadêmica, obrigada por sulear meus passos de leituras e escritas com cumplicidade e generosidade. Nosso encontro foi, para mim, um presente.

Aos mestres que me formaram desde a infância, em especial: professora Nilzete, no ensino fundamental, com o concurso de redação, reconhecendo e encorajando minha escrita; professores Romildo e Elizete, no ensino médio, pela representatividade e pedagogias engajadas; professor Alexandre, pelas aulas de matemática apaixonantes no ensino médio.

A cada colega de trabalho nesses onze anos de rede municipal de Duque de Caxias: professoras, professores, profissionais da educação em geral, com vocês iniciei minha caminhada na militância sindical, dei meus primeiros passos e primeiros gritos públicos contra as injustiças advindas de quem administra nossa cidade. Aprendi e aprendo muito com vocês, obrigada. Agradeço igualmente a cada professor, professora e profissional da educação da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro, onde estive por oito anos e obtive muitos aprendizados. Representando essas duas redes, tenho um agradecimento especial a dois colegas de trabalho que, atualmente, são parceiros na vida: Rosana Rodrigues, obrigada pela amizade e sensibilidade poética; Higor Linhares, sou grata pelas orientações, encorajamento, sinceridade e parceria.

À família que se formou no Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), que é tão importante para a produção de novas epistemologias contra hegemônicas, novas narrativas, ou melhor, contranarrativas. Obrigada, professor Roberto Borges, pela resistência acadêmica e pelos ensinamentos. Sou grata a cada professor e professora deste programa e, em especial, aos que tiveram participação direta em meu crescimento pessoal: Elisângela Santos, Luciana Mesquita, Carlos Henrique Martins e Mário Souza.

Às queridas amigas conquistadas neste aquilombamento: Aline Nascimento, minha irmã; Marina Marçal, Ana Claudia Santos, Andreia Coutinho, Simone Braz, Priscilla Rosa, Mariane Marçal, Laura Rose, Evelyn Mello e Márcia Gonçalves,

obrigada a cada uma de vocês pelos estudos, trocas, viagens, risadas, choros, escuta, e pela parceria sempre. Carrego um pouco de cada uma comigo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

Epígrafe

Para a menina

Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.

Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.

Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.

Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.

Conceição Evaristo

RESUMO

Por uma educação antirracista: O Teatro do Oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras

Partindo do Teatro do Oprimido (T.O.)- metodologia teatral criada por Augusto Boal (1989), e de um movimento de mulheres difundido por Bárbara Santos (2016) - Rede Internacional Mada(g)dalena de Teatro das Oprimidas, propus ao Programa de Pós Graduação em Relações Étnico Raciais do CEFET/RJ um projeto de Pesquisa-ação Ativista para ser desenvolvido em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias/RJ. A metodologia consistiu em um laboratório de investigação cênica utilizando os jogos e técnicas teatrais do T.O. com meninas do 5º ano de escolaridade do ensino fundamental, para a criação coletiva de uma peça de Teatro Fórum que levasse as questões relacionadas a opressões vividas por esse grupo representativo à comunidade escolar, a fim de provocar discussão e reflexão através da linguagem do Teatro. Partindo do cotidiano e das narrativas das alunas, assim como defendia Paulo Freire (2016) [1974]: "*Quem, melhor que os oprimidos...?*", analisamos as categorias de gênero, raça e identidade, nas relações sociais e raciais do cotidiano escolar, amparados pelo papel de um Movimento Negro Educador e seus saberes estético-corpóreos, políticos e identitários, propostos por Nilma Lino Gomes (2017). Unindo a metodologia de Boal, ao conceito de letramento de Magda Soares (2010), investigamos o uso do T.O. enquanto ferramenta de linguagem para letrar-se nas questões étnico-raciais, um Letramento Racial Crítico de professores e alunos, como defende Aparecida de Jesus Ferreira (2016). Este trabalho apresenta percepções e desafios como pesquisadora na entrada em campo; os desafios metodológicos em propor uma *pesquisa-ação-ativista* sendo parte integrante desse campo; a trajetória teatral das interlocutoras e suas vozes; assim como a resposta da comunidade escolar em diálogo nas intervenções do Teatro Fórum.

Palavras-chave: Educação; Antirracismo; Letramento; Teatro do Oprimido

ABSTRACT

Toward an anti-racist education: Theater of the Oppressed as a tool for black girls to observe and transform their realities

Based on Theater of the Oppressed (T.O.) – a theatrical methodology created by Augusto Boal (1989)—, which was spread through a women's movement – the International Ma(g)dalenas Theater of the Oppressed Network –, by Bárbara Santos (2016), the present study was proposed to the Graduate Program in Racial and Ethnic Relations at CEFET/RJ as an activist-inspired participatory action research project developed in a public school in Duque de Caxias/RJ. The methodology utilized theatrical investigations, drawing on T.O. games, theatrical techniques, and a Forum Theater presentation. The interlocutors were girls in their fifth year of elementary school. The Forum Theater piece that they created was based on oppressions they had experienced at school, and were discussed and reflected on using Theater as a language. Stemming from the students' narratives, as emphasized by Paulo Freire (2016)[1974]: "*Who better than the oppressed…?*", we used the categories of gender, race and identity to analyze social and racial relations in everyday school life. This analysis was bolstered by Nilma Lino Gomes' (2017) idea of The Black Movement *O Movimento Negro* as an educator, with its aesthetic-corporeal, political, and identity-based knowledge. Bringing together Boal's methodology and Magda Soares' (2010) concept of literacy, we investigated T.O as a tool for ethnic and racial literacy—Critical Race Literacy, as proposed by Aparecida de Jesus Ferreira (2016)—for teachers and students. This work presents observations and challenges as a researcher entering into the school community; the methodological challenges of proposing an activist-inspired, participatory action research project as an active participant – teacher – in the school community; the theatrical trajectory of the interlocutors and their voices; and finally, the school community's response, as observed in the Forum Theater piece interventions.

Keywords: Education; Antiracism; Literacy; Theater of the oppressed

Sumário

INTRODUÇÃO.....**13**
CAPÍTULO 1. DO TEATRO DO OPRIMIDO AO TEATRO DAS OPRIMIDAS.**29**
1.1- Madalena-Anastácia: uma investigação cênica de mulheres negras no Teatro das Oprimidas.....46
1.2 - Consciência negra do cabelo aos pés.....53
1.3 - Nega ou Negra? Desafios e avanços de sê-lA.....57
CAPÍTULO 2. EM CAMPO: O JOGO TEATRAL COMO METODOLOGIA.....**66**
2.1 – O campo dentro do “campo minado”.....75
2.2 – Laboratório Teatral com meninas na escola – uma Pesquisa-ação-ativista.....85
2.2.1 – Os saberes identitários e políticos na escolha do nome do grupo.....88
2.2.2 - Pesquisa-ação e pesquisa ativista.....93
2.2.3 – A catarse de Tatiane - um ensaio para a cena e para a vida.....97
2.3 - “Vamos brincar daquele jogo?” - Saberes estético-corpóreos nos jogos e exercícios teatrais.....101
2.4 – O Teatro Fórum como metodologia.....114
2.4.1 - Yone, um Fórum por Identidade.....117
2.4.2 - Ricardo, um Fórum por Analogia.....118
2.4.3 - Lara, um Fórum por Solidariedade.....119
CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E TEATRO DO OPRIMIDO - UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....**121**
3.1 - Escola: onde o contato com o racismo se intensifica.....131
3.1.1 – “O bicho é feio!” - Construções estéticas cristalizadas.....139
3.2 - Letramento para as relações étnico-raciais: o que os professores têm a ver com isso?.....143
3.3 – “Quem tem uma ideia?” - As narrativas de espect-atores e espect-atrizes nas intervenções do Teatro Fórum.....156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**173**
BIBLIOGRAFIA.....**180**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....**185**
APÊNDICES.....**187**
Apêndice 1:.....187
Apêndice 2:.....188
Apêndice 3:.....189

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem base na metodologia do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1931-2009), e no Teatro das Oprimidas, de Bárbara Santos e Alessandra Vannucci. Pretendemos investigar a abertura de diálogo dentro do ambiente escolar sobre racismo e práticas discriminatórias, utilizando um laboratório de Teatro do Oprimido com meninas do 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental de uma escola do município de Duque de Caxias, livremente inspirado no Teatro das Oprimidas, que a Rede Ma(g)dalena Internacional de Teatro das Oprimidas propõe.

O interesse de pesquisa surgiu a partir de duas experiências pessoais: a primeira no magistério, onde constantemente identificava nas relações entre alunos - a construção de uma autoimagem negativa desde a infância, especialmente entre as meninas negras - e o tratamento hostil entre os alunos, principalmente entre meninos negros e não negros para com as meninas negras. A segunda, de identificação e de reconhecer-me como mulher negra, processo iniciado há uns cinco anos. Aqui, reitero que esse processo de reconhecimento como mulher negra que se deu, foi um ato político, pois já tinha total ciência de minhas origens e de minha negritude, mas era algo que precisava ainda ser reafirmado positivamente. Esse processo se deu através do campo artístico.

Ao estudo atribuo o conceito de Letramento Étnico-Racial, que está apoiado nos estudos de Letramento Racial Crítico, de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), e nos conceitos de Letramento de Magda Soares (2010) e Angela Kleiman (1995), que serão desenvolvidos no primeiro capítulo deste trabalho.

Nas artes, meu primeiro contato foi com a música (hip-hop, rap e samba) e, em seguida, com o teatro em oficinas livre de teatro do SESI Caxias. Esse processo foi reforçado pelo contato com o Centro de Teatro do Oprimido (CTO), que conheci pela internet. Logo me inscrevi, em 2014, em oficinas de iniciação e me encantei com a metodologia que eu poderia, inclusive, agregar à educação. Paralelo a isso, eu deixava de usar química para modificar a estrutura de meus cabelos, iniciando, assim, o processo de transição capilar, no qual se abandona o uso de químicas para modificar a estrutura natural dos fios, deixando-os crescerem naturalmente e cortando-se os fios com química, gradativamente.

No primeiro contato com Centro de Teatro do Oprimido (CTO), conheci Alessandro Conceição[1] - Curinga[2] do Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil[3] -, com quem logo me identifiquei. Em 2015, com seu convite, passei a integrar o Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil. No final de 2015, participei do laboratório Madalena-Anastácia[4] com Bárbara Santos, no qual um grupo de mulheres negras pesquisam teórico-corporalmente, discutem e refletem sobre as opressões vividas pela mulher negra no passado e no presente.

Os temas que apareceram e foram mais abordados durante o laboratório Madalena-Anastácia foram: racismo, machismo, hipersexualização, sobrecarga de trabalho, sexismo, solidão, subserviência, humilhação, imposição de padrões estéticos e cultura do estupro[5]. Através de jogos teatrais, exercícios de sensibilização sensorial e motora, jogos de improvisação que possibilitam a preparação de atores e não atores, e de técnicas do teatro do oprimido como o Teatro Fórum - onde a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo implementado -, o grupo desenvolve o intercâmbio de experiências para identificar esses temas e trabalhar sobre eles em suas peças. A esta altura, eu finalmente conhecia o meu cabelo real da forma natural em que ele nascia e, com ele, estabelecia uma relação de encantamento, amor e ódio que ainda permanece.

Sobre essa relação, ainda na infância, os episódios de racismo começaram a me afetar. Na época, eu não sabia que aquilo era racismo, apenas que era algo que me

---

1 Mestre em relações étnico-raciais pelo CEFET/RJ, autor da dissertação intitulada “Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil - Os limites e potencialidades da discussão do racismo com o Teatro do Oprimido”- 2016.

2 “Curinga é o nome que damos ao mestre de cerimônias do espetáculo-fórum.” (BOAL, 2006, p.330) / “Curinga é artista-ativista em constante processo de aprendizagem […] precisa estar ciente dos fundamentos éticos, políticos, estéticos, pedagógicos e filosóficos do método. […] ter sensibilidade para identificar novas demandas impostas pela realidade e ter capacidade, para, junto com os integrantes do grupo reinventar o já conhecido...” (SANTOS, 2016, p.422)

3 GTO Cor do Brasil: Grupo de negros e negras que discutem o racismo e o genocídio do jovem negro através de suas peças de Teatro Fórum.

4 Madalena, por ser parte da Rede Magdalena Internacional de Teatro das Oprimidas. Anastácia, em homenagem à mulher africana de mesmo nome que veio do Congo para o Brasil escravizada em 1740. Por resistir aos apelos sexuais de seu senhor aos gritos, foi estuprada e amordaçada com a máscara de Flandres. Sua história é exemplo de fé e resistência. Sobre Anastácia, ver capítulo 1 - seção 1.3.

5 Cultura do estupro é um termo usado para abordar as maneiras em que a sociedade culpa as vítimas de assédio sexual e normaliza o comportamento sexual violento dos homens. É uma consequência da naturalização de atos e comportamentos machistas, sexistas e misóginos, que estimulam agressões sexuais e outras formas de violência contra as mulheres. Esses comportamentos podem ser manifestados de diversas formas, incluindo cantadas de rua, piadas sexistas, ameaças, assédio moral ou sexual, estupro e feminicídio. A intersecção da cultura do estupro com o racismo põe em risco a vida de meninas e mulheres negras, como apontam os dados do Mapa da Violência. Disponível em: https://nacoesunidas.org/por-que-falamos-de-cultura-do-estupro/ (Acesso em: 29/06/2018 às 10:12).

incomodava muito, me machucava e me deixava triste a ponto de eu desejar ser outra pessoa, ser diferente, ser mais bonita, parecida com algumas coleguinhas da escola. Na escola e na rua, eu recebia todo o tipo de apelido relacionado ao cabelo: *‘cabelo duro’, ‘de bombril’, ‘de vassoura’, ‘testuda’*

Era considerada uma criança feia, e assim eu me sentia. Após muitas reflexões infantis, resolvi investigar a possibilidade de meu destino ter sido mais feliz. Eu devia ter uns seis anos quando resolvi perguntar à minha mãe: “-Porque você não casou com um homem branco mãe? Assim meu cabelo seria bom!!”

Não me recordo de sua resposta. Considero essa pergunta bastante cruel, embora infantil. Fiz o resgate desse diálogo com minha mãe recentemente e ela disse lembrar da minha pergunta e também não se lembrar de sua resposta. Talvez ela tenha ficado mesmo sem resposta para a questão, na época.

O fato é que cresci odiando o meu cabelo e, para que eu me sentisse melhor (e eu já pedia por isso), fui submetida a processos químicos por volta desta idade. Processos esses que quase nunca davam certo, apresentavam resultados positivos de curta duração e, depois, o que eu via era meus cabelos não aguentarem e caírem, tendo que cortar algumas vezes – o chamado corte químico.

Na adolescência, quando o corpo começou a apresentar formas de mulher, as pessoas, principalmente do sexo masculino, começaram a enxergar beleza em mim. Os elogios vieram, mas, só depois de um tempo de experiência de vida, fui entender que aquilo estava relacionado com meu corpo, com sexo, com reprodução, com assédio; por isso, muitos olhares e comentários me incomodavam. Não sabia, na época, o que me causava o incômodo, só sentia.

Nesta fase, com elogios aparecendo e garotos se interessando por mim, a autoestima deu uma melhorada, até que um dia, estava eu sozinha no ponto de ônibus, nas imediações do meu bairro, São Bento (Duque de Caxias), me achando maravilhosa vestindo a minha *Calça da Gang* (a falsificada, obviamente) - marca famosa de roupas da década de 2000, cuja calça custava caríssimo, e havia até um funk[6] em sua homenagem, - quando um ônibus passa e, de dentro dele, um rapaz grita algo e eu só ouço o final: “Só falta o cabelo!”

---

6 Trecho da letra: “Calça da Gang toda a mulher qué/ uns R$ 200 pra deixa a bunda em pé”. Compositor: Dj Saddam, Rio de Janeiro - 2001.

Ali eu queria morrer, queria que um buraco abrisse no chão e eu pudesse entrar. Havia passado há pouco tempo por mais um corte químico e estava com os cabelos bem curtinhos. Um verdadeiro banho de água fria na autoestima recém construída. Como estava sozinha, não contei a ninguém. Guardei, porém nunca esqueci. Ficou bem marcado: a roupa que vestia, de onde eu vinha, para onde ia, as tonalidades do céu daquela tarde, os sons e o sentimento. Expus essa ferida recentemente, em um dos laboratórios de Teatro das Oprimidas com o Coletivo Madalena Anastácia e, posteriormente, com os companheiros de Cor do Brasil. Confesso que ainda me incomoda falar sobre isso e perceber que alguém achou graça da situação, por mais que a pessoa tenha afinidades e compartilhe experiências de racismo comigo.

Ainda discorrendo sobre amor e ódio pelos meus cabelos, o amor chegou, de fato aos trinta e dois anos de idade, quando comecei a conhecê-lo de verdade. Tinha dado início ao processo de transição uns dois anos antes e, durante esse período, passava a maior parte do tempo com os cabelos trançados, que é uma forma de fuga, sem precisar usar a química e, assim, me sentir mais bela. Sobre esse processo Kabengele Munanga (2012) discorre:

> Graças à busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (MUNANGA, 2012, p.19).

Ressalto, aqui, a importância do meu encontro com esses dois grupos negros: GTO Cor do Brasil e Coletivo Madalena Anastácia, onde a terapia de que Munanga fala ocorreu e ocorre, e é fundamental para a reconstrução diária de minha identidade negra positiva. A partir desta experiência, é possível pensar e defender a validade e a necessidade de existirem grupos e coletivos negros em diferentes espaços, não como ideologia separatista, como algumas pessoas nos acusam, mas onde indivíduos que experimentam formas de opressão iguais possam se fortalecer, e assim em sociedade junto a outros grupos de oprimidos tenham condição de dialogar e lutar contra outras formas de opressão que os atravessam como um todo.

Ainda sobre esse corpo negro, quando senti os primeiros cachinhos enrolados, bem pequeninos, lá na raiz, me emocionei. Fiquei feliz ao ser atendida por uma cabeleireira no bairro de Gramacho (também em Duque de Caxias) que não quis me empurrar um processo químico e a vi se emocionar junto comigo ao conhecer também meus cachinhos. Ela dizia, enquanto lavava e hidratava meus cabelos crespos: *"Nossa!! que gostoso!! Parece cabelo de criança!!"*. Amei, amei demais meus cabelos, mas era só ele secar que encolhia e ficava bem curtinho. Ao mesmo tempo, eu queria volume, queria um *black power* de respeito, queria cachos hidratados e brilhosos e me entristecia porque meus cabelos não se encaixavam no mais novo padrão de beleza negra: a ditadura dos cachos perfeitos.

"Por que você não deixa seu cabelo igual ao da atriz X. Ou da cantora Z.?" Já estava e estou cansada de ouvir esses questionamentos e ter que explicar que meu cabelo natural não é igual ao da atriz ou o da cantora que está na mídia. E o amor bateu à minha porta novamente quando, em 2016, fiz dois trabalhos que utilizam a minha imagem com os cabelos naturais.

O primeiro, no audiovisual - O curta "Siyanda"[7], que foi produzido por um grupo de amigos de maneira colaborativa e dirigido por Hugo Lima, meu companheiro, para concorrer ao Festival 72 horas, um festival de curta metragens que acontece no Rio de janeiro. Nosso filme recebeu dois prêmios: melhor roteiro e 3º melhor filme do festival, dando origem a um novo coletivo, o Coletivo Siyanda Cinema Experimental do Negro.

No segundo trabalho, fui convidada por um amigo artista visagista para ser sua modelo no 21º Prêmio Avon de maquiagem, um concurso de maquiagem artística para o audiovisual em que ele iria concorrer. Era mais um trabalho entre amigos, em regime colaborativo, no qual ele escolheu quatro modelos negros para transformar em Orixás. Em seu resultado final, parecíamos super-heróis de histórias em quadrinhos. Foi lindo e, qual não foi a surpresa, Rodrigo Reinoso foi finalista do processo seletivo, com nossos corpos políticos e sua arte impressa neles.

Rodrigo foi ao evento da final em São Paulo e, de lá, transmitiu ao vivo um pequeno vídeo onde podíamos ver nossas fotos em um grande telão em um grande

7 Sinopse: A nova diáspora negra. Nós, negros, somos irmãos porque a África é mãe. No solo sagrado da cidade do Rio de Janeiro onde, em outros tempos, foi regado com sangue negro, nossos Orixás não ignoram o sofrimento de uma negra/negro, vindo da África ou de qualquer lugar do mundo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HmmRM5znMfU&t=43s .Acesso em 03/04/2018 às 21h52

evento, cheio de pessoas famosas, aquelas que estão sempre na mídia e aprendemos a vê-las como padrões de beleza estabelecido para todos. Me senti maravilhada, nem acreditei. Ambos são trabalhos visualizados por muita gente que nem eu tenho o controle.

Eu jamais poderia me imaginar bonita com meu cabelo naturalmente seco e crespo que em mim nasceu. Quem diria, expondo essa minha imagem desnuda de processos de camuflagens em um trabalho de maquiagem criativa e fotográfica e em um filme, ambos vistos por sabe-se lá quantas pessoas pelo Brasil, quiçá pelo mundo. É inacreditável para aquela menina de seis anos.



Imagem 1: Representando a Orixá Ewá, para o 21º Prêmio Avon.
Fotos de João Paulo Casalino.

Falar da situação dos negros, e especificamente da mulher negra, na sociedade brasileira hoje e não falar da própria história é praticamente impossível. Formada em Pedagogia há treze anos, atuei na rede pública municipal do Rio de Janeiro por oito anos e atuo na rede municipal de Duque de Caxias como docente há onze anos.

É importante ressaltar que o Município de Duque de Caxias é a cidade onde minha família se estabeleceu no início do século XX, vinda do interior de Minas Gerais,

Espírito Santo e da Cidade de Campos – Interior do Estado do Rio de Janeiro, para tentar uma vida melhor na então capital do país, ambas as famílias, materna e paterna, descendentes de povos africanos que no Brasil chegaram escravizados.

Crescer em uma família que ascende lentamente, de forma quase imperceptível, nos faz comemorar e se alegrar por coisas muito simples como ter a *mistura*[8] para o almoço, por exemplo. Analisando meu núcleo familiar de ascendência direta, fui a primeira a ingressar no ensino superior, o que foi visto por muitos como algo inacreditável e, ao mesmo tempo, como uma injeção de ânimo, algo a se comemorar. Escrevo e falo isso sem orgulho, com um certo pesar e revolta até, pois a falta de acesso dos meus ancestrais à educação prejudicou toda a minha geração, onde muitos se enxergam sem um modelo positivo a seguir, e sem perspectiva.

Hoje não é diferente: somos três mulheres e um homem com o ensino superior completo e dois homens jovens em curso. Com origem em duas famílias numerosas, isso é muito pouco. Outro dado que me intriga é que meus avós maternos eram analfabetos e, de sua origem, somos apenas eu e um primo formados no ensino superior. Já meus avós paternos aprenderam minimamente a ler e escrever e, de sua descendência, somos cinco que obtiveram acesso ao ensino superior, sendo duas mulheres que concluíram, um jovem em curso, e dois com a matrícula trancada.

Levando em consideração as trajetórias de meus avós, pais, tios e tias, é inegável que o acesso à educação faz diferença, faz o indivíduo enxergar positivamente e a valorizar esse acesso, impulsionando os que vem depois. Faz o indivíduo pensar duas vezes antes de optar por priorizar a educação dos filhos, e não das filhas, que terão como destino cuidar do lar, sendo menos importante estudar.

Carregando parte da história daquele município, vivenciando experiências semelhantes e estando em contato com famílias de comunidades em situação de vulnerabilidade que estão no entorno da escola em que trabalho, tudo isso me fez perceber o quão importante seria contribuir possibilitando caminhos que levam à transformação na vida de algumas mulheres que são a base de suas famílias. Refleti que só dessa forma a realidade de muitas crianças mudaria.

---

8 No contexto das camadas populares da sociedade, mistura é o complemento da alimentação comumente consumida (arroz e feijão). São consideradas misturas: carne, salada, massas e outros acompanhamentos do arroz e feijão.

É muito importante para meninas e mulheres negras conhecerem sua história, suas raízes, compreenderem sua identidade cultural e social e seu presente para transformarem seu futuro, "*empoderar*" outras meninas e mulheres negras e as gerações que estão por vir. Diante das atuais discussões a respeito da banalização do uso do termo empoderamento, trago aqui algumas conceituações.

Rute Baquero (2012) historiciza o surgimento do conceito *empoderamento* nos Estados Unidos como *empowerment* e relata sua crescente utilização através de movimentos sociais emancipatórios de mulheres, negros, homossexuais, por exemplo, na segunda metade do século XX, e relata suas raízes ainda na reforma protestante comandada por Lutero no Século XVI. À época de sua escrita, o termo não estava cunhado em dicionário brasileiro, portanto na tradução de Portugal:

> O neologismo "empoderamento" está, no entanto, consignado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e registrado no Mordebe – Base de Dados Morfológica do Português. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder (BAQUERO, 2012 p. 174).

Neste artigo, Rute Baquero relata que o termo é utilizado em várias áreas do conhecimento, educação, ciências sociais, saúde, política, psicologia, inclusive constituindo-se como ferramenta de governos, empresas e organizações da sociedade civil, chamando atenção para o perigo do uso indiscriminado do termo por essas instituições.

Realizei, então, uma rápida pesquisa em dicionários da língua portuguesa online para os termos *empoderar* e *empoderamento:* Empoderar, no Dicionário Aurélio Online, significa: "*Dar ou adquirir poder ou mais poder.*" No dicionário Michaelis: "*Investir(-se) de poder, a fim de promover ações que possam provocar mudanças positivas no grupo social.*"[9]

Para a palavra Empoderamento, o Dicionário Aurélio traz: "*Ato ou efeito de empoderar ou empoderar-se.*" Já o dicionário Michaelis explica que:

> SM. SOCIOL. Ação coletiva desenvolvida por parte de indivíduos que participam de grupos privilegiados de decisões. Envolve consciência social dos direitos individuais para que haja a consciência coletiva

9 Disponíveis em: https://dicionariodoaurelio.com/empoderar e http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empoderar/ (acesso em 02/09/2017 às 14h37).

> necessária e ocorra a superação da dependência social e da dominação política. É um processo pelo qual as pessoas aumentam a força espiritual, social, política ou econômica de indivíduos carentes das comunidades, a fim de promover mudanças positivas nas situações em que vivem. Implica um processo de redução da vulnerabilidade e do aumento das próprias capacidades dos setores pobres e marginalizados da sociedade e tem por objetivo promover entre eles um índice de desenvolvimento humano sustentável e a possibilidade de realização plena dos direitos individuais.

Analisando os significados dos dois dicionários, há que se tomar cuidado com o termo *empoderar*, por isso fiz seu uso pela primeira vez com as aspas, para chamar a atenção. Cecília Sardenberg (2006), Professora Doutora da UFBA, especialista em estudos feministas, conceitua empoderamento através de uma perspectiva feminista:

> Para nós, feministas, o empoderamento de mulheres, é o processo da conquista da autonomia, da autodeterminação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latino americanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. Isso não quer dizer que não queiramos também acabar com a pobreza, com as guerras, etc. Mas para nós o objetivo maior do "empoderamento" é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre "nossos corpos, nossas vidas." (SARDENBERG, 2006, p. 2).

Cecília Sardenberg faz, em seu texto, uma defesa do empoderamento feminino. Pauta-se na *Pedagogia do Oprimido* de Freire ([1974]2016), entre outros autores, e critica o uso indiscriminado do termo por governos e empresas. Mas e a mulher negra, se encaixa perfeitamente nesse cenário? Se ela se encaixa, como isso acontece? Como se engajar na luta contra o patriarcado por inteira se antes essas mulheres precisam dar conta da própria sobrevivência? Sendo pobre e morando muitas vezes em periferias que vivem em constantes conflitos em decorrência do narcotráfico e disputa por territórios, tendo os piores salários, tendo formação e empregos mais precários, sobrecarga de trabalho, vendo os filhos morrerem, é possível estabelecer prioridades na luta emancipatória? As prioridades de todas as mulheres são as mesmas? Onde moram a maioria das mulheres negras e quais são suas prioridades?

Para compreendermos melhor o contexto destas perguntas, trarei para a discussão o conceito de interseccionalidade de gênero e raça cunhado por Kimberle

Crenshaw (2002), Professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, importante pesquisadora e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo. Ela conceitua interseccionalidade como “especificamente a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outros” (Crenshaw, 2002, p.177).

A autora usa a metáfora de vias de trânsito, em que cada opressão citada anteriormente trafega por uma via e que, em determinado momento, essas vias se entrecruzam, e é neste cruzamento que as mulheres racializadas, frequentemente, estão localizadas devido a suas identidades específicas. Sujeitas a serem atingidas pelo grande fluxo, elas são obrigadas a negociar esse tráfego o tempo todo, uma tarefa que se torna perigosa, segundo Crenshaw (2002), pois além do impacto que lança vítimas em várias direções, ocorrem também colisões simultâneas. Importante ressaltar que a autora usa o termo racializadas para se referir a mulheres negras, nativas ou originárias em suas regiões, e/ou pertencentes a etnias minoritárias em seus territórios.

Diante da metáfora de Crenshaw (2002), ainda não encontro respostas para as perguntas anteriores, e a sensação que fica é de aflição diante desse cruzamento perigoso, onde mulheres negras tentam se manter vivas, negociando, direcionando suas energias para o combate da opressão que chega mais perto ameaçando suas vidas, e em quase todo tempo não é possível escolher qual opressão combater primeiro. Elas chegam ao mesmo tempo, sem dar trégua e nos atropelam. Um caminhão de racismo passa por cima, enquanto o ônibus de machismo não consegue desviar a tempo e nos acerta em cheio. Ao tentarmos nos levantar, o carro da classe atropela mais uma vez. E no fim, estamos exaustas, com a saúde física e mental abalada, mortas.

Diante de um cenário tão cruel, como o feminismo dá conta das especificidades dessas mulheres? É possível para mulheres brancas aliarem-se às mulheres racializadas com o objetivo de superarem juntas esse quadro? No decorrer deste trabalho, traremos reflexões a respeito de possíveis caminhos para, minimamente, igualar a corrida feminista contra o machismo, sexismo e o patriarcado, corrida esta em que, tecnicamente, as mulheres negras parecem estar muito atrás, porém as mesmas apontam caminhos há bastante tempo. Só para citar alguns exemplos: Sojourner Truth, no século

XIX, Beatriz Nascimento, Lelia Gonzales e Angela Davis, no século XX, são mulheres que revolucionaram o feminismo produzindo um conhecimento contra-hegemônico e, por isso mesmo, rejeitado e invisibilizado propositalmente pelo segmento dominante.

Símbolos de resistência, os conhecimentos difundidos por estas mulheres, atravessaram as barreiras de impedimentos impostas pelo racismo e sexismo, e hoje influenciam uma nova geração de mulheres negras, feministas negras. Trago para este debate uma delas: Djamila Ribeiro (2017) - feminista e pesquisadora na área de Filosofia política - em recente artigo[10] a respeito do tema, defende que, para o feminismo negro, empoderamento possui um significado coletivo, trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres negras como sujeitos ativos de mudança.

A filósofa chama atenção para as interpretações equivocadas que se fazem do conceito, que não consiste em tomada de poder para perpetuar situações de opressão, e sim um comprometimento com a luta pela equidade em coletivo. Uma mulher, estando fortalecida, seria possível promover fortalecimento entre outras mulheres em diversas esferas da sociedade. Segundo a autora, “empoderamento é a luta pelo fortalecimento das mulheres de forma coletiva a fim de se mudar espaços e instituições” (Ribeiro, 2017, p.1).

Portanto, o processo de empoderamento a que me refiro neste trabalho não é o de dar poder, nem se pauta em uma hierarquia de opressões onde se elege um “objetivo de luta maior” em detrimento de outras que podem esperar. O processo sócio-político de empoderamento que defendo é de construção coletiva, de facilitação dos meios, de reflexão em conjunto. Desta forma, ninguém concede poder a outrem, Esse é um caminho que se faz em conjunto, na práxis. Portanto, meu papel social dentro da escola, como professora ou pesquisadora, não é o de levar a salvação do empoderamento, e sim de caminhar e crescer junto, próximo do significado que o dicionário Michaelis traz, e embasando-me na perspectiva defendida pela filósofa Djamila Ribeiro (2017).

A partir disso, o objetivo principal desta pesquisa consiste em investigar o uso do Teatro do Oprimido no processo educacional como ferramenta em busca de um letramento étnico-racial e de transformação social de meninas, especialmente meninas negras, visando o diálogo e reflexão a respeito da construção de suas identidades e subjetividades, bem como da naturalização de opressões. Aqui, alinhamos nosso

10 Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/revista/971/o-que-e-o-empoderamento-feminino (Acesso em: 03/04/2018 ás 22:40).

pensamento com o conceito de Letramento Étnico-racial, apoiados nos estudos de Letramento Racial Crítico, de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), e com base nos conceitos de Letramento de Magda Soares (2010) e Angela Kleiman (1995), para compreender como se dá entre as interlocutoras da pesquisa o processo de reflexão sobre a própria vivência e suas identidades; como a partir do Teatro Fórum, os e as participantes espect-atores e espect-atrizes interviram e debateram as possibilidades de soluções para o bullying fruto do racismo; e como a comunidade escolar recebeu e refletiu sobre o tema.

No primeiro capítulo, abordaremos o Teatro do Oprimido, contextualizando historicamente seu surgimento e proposta social, assim como as bases teórico-metodológicas que influenciaram Augusto Boal em seu processo de criação do método. Utilizaremos como bases teóricas para esta escrita e análise a seguinte autora e autores: Bárbara Santos (2016), Augusto Boal (1980, 2009), Paulo Freire ([1974]2016) e Abdias do Nascimento ([1978]2016).

Partindo do Teatro do Oprimido, um movimento internacional de mulheres, difundido por Bárbara Santos e Alessandra Vanucci, se fez necessário diante da necessidade de tratar as opressões vividas por pessoas socializadas como mulheres. Nasce, no Brasil, então, a Rede Ma(g)dalena de Teatro das Oprimidas, em 2010, que logo se expande pela América Latina, Europa e África entre mulheres praticantes de Teatro do Oprimido. Dentro da Rede, as questões interseccionais de raça apareceram e houve a necessidade de espaços para discutir questões de gênero e raça, onde mulheres negras pudessem produzir conhecimento teórico-estético-político para levar suas questões e tensões à Rede e ao mundo.

O Coletivo Madalena-Anastácia nasce em 2015, no Rio de Janeiro. A partir de laboratório de investigação cênica, dá vida a duas peças de teatro fórum intituladas “Consciência do cabelo aos pés” e “Nega ou Negra?”. A primeira contesta os padrões de beleza eurocêntricos estabelecidos e impostos sobre os corpos de mulheres negras desde a infância. Esta peça foi apresentada primeiramente no I Festival Magdalena Internacional, ocorrido em Puerto Madryn, na Argentina, em setembro de 2015, e no IV Encontro Latino Americano de Teatro do Oprimido, na Nicarágua, em janeiro de 2016.

A segunda peça do coletivo foi encenada pela primeira vez no I Festival Internacional de Mulheres nas Artes Cênicas – Multicidades, ocorrido no Rio de

Janeiro, em novembro de 2015, e trata da objetificação da mulher e de seu corpo, em especial o da mulher negra, e da cultura do estupro difundida em músicas da MPB, como: “Marina Morena”, “País Tropical”, “É o Tchan” e “Nega do Cabelo Duro”.

Ainda no primeiro capítulo, temos o objetivo de analisar a experiência em andamento do coletivo Madalena-Anastácia de Teatro das Oprimidas, a partir de seu processo criativo, o discurso introjetado na linguagem utilizada pelas “Artivistas[11]”, o impacto desse discurso na Rede e nos “espectatores e espectatrizes”, e investigar o método como ferramenta didática e com potencial na desconstrução de práticas racistas e machistas.

Para esta análise, traremos os estudos de Angela Davis ([1981]2016), a respeito da luta das mulheres pelo sufrágio no contexto estadunidense do século XIX, suas relações com a luta antiescravista e o racismo que permeavam essas relações. Para analisar as questões de raça e racismo, traremos a abordagem de Lia Schucman (2012), Kabenguele Munanga (2012) e Clóvis Moura (1994). Neste capítulo, o discurso de Grada Kilomba (2016) dialoga com a experiência de sermos mulheres negras descendentes de Anastácia – as que vieram para não se calar mais.

Sendo o Coletivo Madalena Anastácia um grupo de mulheres negras em movimento – portanto, parte do Movimento Negro, que utiliza uma ferramenta de diálogo através da arte que é o Teatro das Oprimidas –, que provocam subjetividades positivas e produtoras de conhecimento, trago esta experiência até aqui para pensarmos esse Coletivo enquanto parte de um Movimento Negro Educador, proposto por Nilma Lino Gomes (2017). De que maneira os saberes questionadores produzidos por estas mulheres dialogam com o campo educacional? Que contribuições efetivas o encontro entre arte e educação pode gerar? A proposta é a partir de então, costurar teoria e prática nos próximos capítulos, realizando um diálogo com o campo, para compreendermos os aportes teórico metodológicos da pesquisa e apontar caminhos para uma educação antirracista.

No segundo capítulo, detalharemos a metodologia de trabalho baseada na Pesquisa-ação, conceito metodológico que Thiollent (1998) nos ajuda a entender e que consiste em uma intervenção no espaço escolar, onde a proposta tem objetivo de transformação. Propomos como projeto inicial um laboratório de Teatro do Oprimido

11 Artivista é a união dos termos: artista e ativista. É utilizado para designar artistas que usam a sua arte como forma de ativismo ou militância.

com meninas negras e que, na prática, se deu um laboratório para meninas negras e não negras em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias.

Aqui, apresentamos e contextualizamos o campo de pesquisa que vai além dos muros da escola, entendendo a dinâmica espacial e social do macro ao micro, a saber, do município de Duque de Caxias, do bairro Gramacho e do seu entorno, até chegar na escola. Trataremos das dificuldades e desafios no campo em realizar o recorte de gênero e raça. As técnicas e ferramentas de pesquisa utilizadas em campo, os desafios metodológicos em propor uma *pesquisa-ação-ativista*, sendo parte integrante deste campo, e não contaminar com minhas expectativas seus resultados; e também a trajetória teatral que se desenhou nesta pesquisa a partir de suas interlocutoras e o que elas querem dizer, alinhando a isso a ideia de que não há fazer despretensioso, não há neutralidade na proposta desta pesquisa, há um objetivo evidente de educar as futuras gerações para relações étnico-raciais sadias. A pergunta é: como fazê-lo da melhor maneira? Ou melhor, quais os limites e possibilidades ou potencialidades?

Para compreender e desenvolver a proposta de pesquisa-ação-ativista, trabalhamos com o conceito de Pesquisa Ativista (D'Souza, 2010; Lemos, 2016; Vilaça, 2016). Partindo da hipótese do racismo estrutural e estruturante, desenvolvemos teoricamente neste capítulo, os conceitos de raça e racismo a partir dos pensamentos de (Hall, 2006; Moura 1994; Fanon, 2008) para entender a relações sócio-raciais que se dão na escola e fora dela.

Apresentamos o laboratório teatral, e a partir de então dialogamos com dados do campo, para descrever a metodologia teatral de jogos e exercícios trabalhados com as interlocutoras e a metodologia do Teatro Fórum enquanto ferramenta de diálogo com a comunidade escolar. Teoria e prática estarão entrelaçados neste capítulo na medida em que alguns casos do campo nos ajudarão a compreender a intersecção de Pesquisa-ação e Pesquisa Ativista. Os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos defendidos por Gomes (2017), como ações de um Movimento Negro educador, serão analisados em dados concretos do campo, como a escolha do nome do grupo de teatro, nos ensaios de cena, nos jogos e exercícios teatrais e na metodologia do Teatro Fórum, analisando a intervenção de alunos enquanto espect-atores e espect-atrizes, a partir de três modalidades de intervenção, no problema que a narrativa da peça expõe: o bullying fruto do racismo.

No terceiro capítulo, continuaremos dialogando com dados do campo de pesquisa, partindo de histórias reais de racismo vivenciadas por crianças no contexto escolar, abordaremos a problemática de um modelo educacional que ainda reproduz e perpetua o racismo desde a infância, tanto no âmbito familiar como no escolar. Entendemos aqui, a partir dos estudos da psicanalista Isildinha Baptista Nogueira (1998), que o racismo afeta as crianças negras e brancas desde muito cedo, desde a concepção em alguns casos, e após o nascimento, ainda em contato com a família nuclear, é possível para crianças negras e brancas vivenciar o racismo a partir do comportamento dos adultos que a educam. Schucman (2017), nos ajuda a compreender como se dá esse processo principalmente em famílias inter-raciais, onde a criança negra já sofre os primeiros ataques racistas, e crianças brancas aprendem o que é privilégio.

Pensando a escola como o ambiente social de intensificação do racismo para a maioria das crianças negras, abordaremos os estudos de Eliane Cavalleiro (2010) a respeito de práticas racistas que acontecem ainda na educação infantil e seus desdobramentos, através de sua pesquisa sobre o silêncio tanto no lar quanto na escola, que resultam em construções estéticas de negros e brancos cristalizadas, distorcidas e racistas, como um caso relatado em campo poderá nos apontar e Neusa Santos Souza (1983), nos ajudará a compreender.

Abordaremos neste capitulo, a formação de professores e a necessidade do letramento para as relações étnico-raciais tanto de alunos como de professores, partindo dos estudos sobre Letramento Racial Critico de Aparecida Ferreira de Jesus (2015). Partindo de um caso relatado em campo, analisamos o papel do professor nas relações raciais cotidianas, problematizamos a formação na universidade e continuada, e apontamos o prejuízo para alunos negros e negras quando as relações raciais não são sadias na infância, com o apoio de Oliveira e Sacramento (2010).

A partir do exposto sugerimos caminhos iniciais, pela via da legislação educacional brasileira e de documentos que podem *sulear* uma prática pedagógica antirracista. Ana Lucia Souza de Freitas, baseada em Paulo Freire, afirma que:

> Sulear expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano

> para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias. (FREITAS, 2013, p. 206)

Ressaltamos a valorização do magistério, a necessidade de formação continuada e tocamos em um ponto delicado para a questão: o fato de professores e professoras considerarem a formação em relações étnico-raciais importante ou não.

As narrativas que surgirem durante o laboratório de teatro nos darão alguns apontamentos a respeito das experiências das interlocutoras da pesquisa com o racismo na escola, para aqui analisar o impacto direto que o racismo tem diante da subjetividade dessas meninas, principalmente as meninas negras, e se o processo de teatro fórum pode contribuir na busca de soluções. Com base na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire ([1974]2016), proporemos o Teatro do Oprimido como uma ferramenta de linguagem possível para abertura de diálogos dentro da escola sobre racismo, práticas racistas e suas consequências concretas e subjetivas sobre os indivíduos, proporcionando assim um dos caminhos para a desconstrução de ideias e práticas racistas – o letramento étnico-racial. Nesta pesquisa, a partir do Teatro Fórum.

Na seção final deste capitulo teremos acesso às narrativas que surgiram no diálogo do teatro fórum a partir das intervenções realizadas pelos espect-atores e espect-atrizes na peça: “Respeito é bom, preconceito não!”, criada pelo grupo de interlocutoras, que se autodenominam: Coletivo Maria Dandara da Penha, para então analisar como o grupo de alunos refletem e debatem as possibilidades de soluções para as opressões que lhes afligem.

CAPÍTULO 1. DO TEATRO DO OPRIMIDO AO TEATRO DAS OPRIMIDAS

O Teatro do Oprimido é um conjunto de técnicas e jogos destinados ao exercício teatral, com o propósito de fortalecer a formação política e estética de sujeitos oprimidos, visando à humanização e à busca pela superação das opressões, seja de ordem social, psicológica ou simbólica. Foi criado por Augusto Boal[12], a partir da década de 1960. Nascido no Bairro da Penha, no Rio de Janeiro em 1931, com formação inicial em química, Boal foi diretor, autor e dramaturgo, referência no teatro brasileiro.

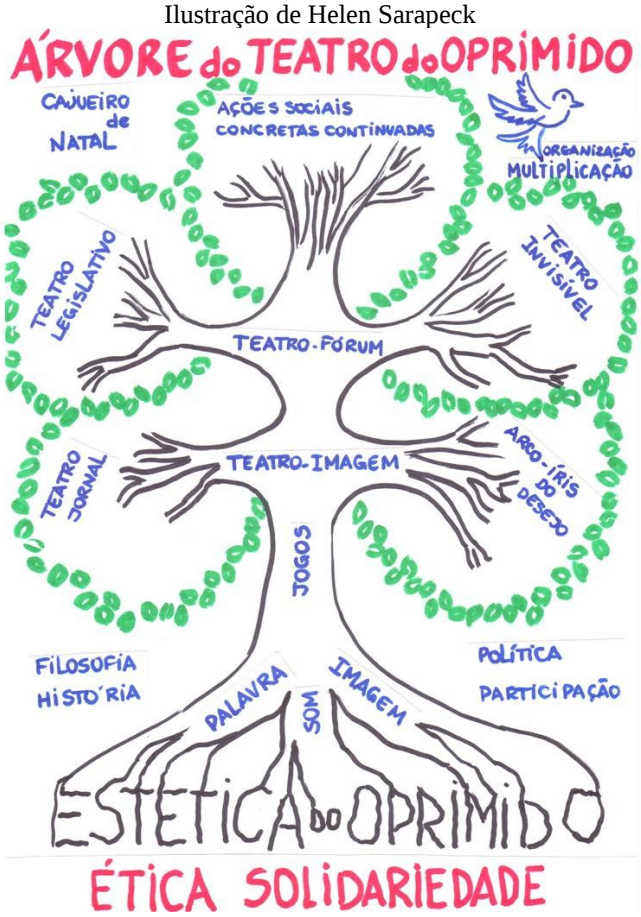
Boal escrevia sobre o próprio trabalho, criando, assim, sua metodologia reconhecida mundialmente, que é representada por uma árvore. A árvore é o símbolo escolhido por Boal para representar o Teatro do Oprimido, porque é um ser vivo, em constante transformação e tem a capacidade de gerar frutos e se multiplicar, o que dialoga com a proposta do seu método.

A metáfora da árvore traz, em suas raízes, a essência do Teatro do Oprimido em que todo praticante dessa metodologia deve se pautar: a ética e a solidariedade. O tripé-base para o trabalho teatral é palavra, som e imagem. É a partir deste tripé que os jogos teatrais são desenvolvidos com o objetivo de desmecanizar o corpo e a mente. Os jogos teatrais de imagem nos proporcionam ver através, analisar relações de opressão naturalizadas.

A partir desses jogos e exercícios de investigação teatral, as técnicas de teatro do oprimido foram surgindo, não por “inspiração divina”, mas com Boal trabalhando coletivamente, junto a grupos de oprimidos e oprimidas, junto a movimentos sociais diversos, em parceria com muitas mãos, corpos e cabeças, no Brasil, na América Latina e na Europa. Podemos visualizar a árvore que expõe a metodologia do Teatro do Oprimido na figura 1:

12 Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal (Acesso em 05/04/2018 às 17h44).

Figura 1- Árvore do Teatro do Oprimido
Ilustração de Helen Sarapeck



Fonte: somostodosartistasboal.blogspot.com.br

O Teatro Imagem e o Teatro Fórum concentram-se no tronco central da árvore, por serem técnicas iniciais, não no sentido cronológico de criação, mas no sentido de que são as técnicas mais utilizadas por grupos de teatro popular, pelo menos na América Latina, talvez no mundo todo. Afirmo isto pautada nas experiências de intercâmbio com grupos brasileiros no Centro de Teatro do Oprimido aqui no Rio de Janeiro desde 2015, pela participação nos Encontros Latino Americanos de 2016 em Matagalpa, Nicarágua, e de 2018 em Montevidéu, Uruguai, além do II Festival Internacional Magdalena de Teatro das Oprimidas de 2017, em Berlim, Alemanha.

A maioria das obras apresentadas nesses contextos tem como referência o Teatro Imagem e Teatro Fórum para desencadear discussão e reflexão. Em seguida, as técnicas teatrais que aparecem são o Teatro Jornal e o Teatro Legislativo, que tenho tido a oportunidade de aprender e desenvolver recentemente junto ao Coletivo Madalena Anastácia, do qual falarei mais adiante neste texto. As técnicas do Teatro Invisível e do

Arco-Íris do Desejo são trabalhadas em menor escala, pelo menos nos grupos com os quais obtive contato. São técnicas que ainda não tive a oportunidade de experimentar, desta forma sigo estudando-as na teoria, por enquanto. O objetivo, aqui, é apresentar a árvore através de minha percepção, e não teorizar cada técnica do Teatro do Oprimido, devido às inúmeras obras já existentes que dão conta destas explicações. A técnica utilizada nesta pesquisa será o Teatro Fórum. Sobre ele, explicarei mais adiante.

Para Boal (1996), o teatro é a primeira invenção humana, nasce quando o ser humano percebe que pode observar a si mesmo, ver-se em ação, possibilitando assim outras invenções e descobertas sobre si. Para ele, o ser torna-se humano quando inventa o teatro, portanto a vocação teatral pertence a todos. Segundo o autor, o teatro do oprimido é:

> um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais (BOAL, 1996 p. 27-29).

Trago, ainda, definições de Bárbara Santos sobre o Teatro do Oprimido, ela que é uma das mais importantes pesquisadoras no método de Boal, que com ele trabalhou por quase duas décadas auxiliando na sistematização do método, e que ainda hoje continua a pesquisar e sistematizar novos caminhos para o *ensaio da revolução* de um método que é vivo, e que, portanto, acompanha a evolução histórica da sociedade em seus retrocessos e avanços.

Seu empenho e dedicação *artivista* tem contribuindo enormemente com inúmeros grupos populares de Teatro do Oprimido e das Oprimidas em todo o mundo. Nas palavras da autora, este é “um método crítico-investigativo de trabalho que busca alternativas para desenvolver o que ainda parece insuficiente, gerando inquietude e satisfação. Essa sensação de incompletude move a busca, mantém em movimento, impulsiona descobertas e transformações” (Santos, 2018, p.8).

Para a autora, o Teatro do Oprimido é

> um método estético que - a partir de produções artísticas e da promoção do diálogo social e através de ações sociais, concretas e continuadas, geradas pela associação solidária entre grupos de

> oprimidos e oprimidas – visa contribuir para a transformação de realidades injustas (SANTOS, 2016, p. 52).

Boal foi uma das principais lideranças do Teatro de Arena em São Paulo nos anos 1960 até início de 1970, trabalhando com figuras importantes do teatro brasileiro como Fernanda Montenegro, Oduvaldo Vianna Filho, Gianfrancesco Guarnieri, Cacilda Becker, entre outros. Foi no Teatro de Arena, durante a ditadura civil-militar brasileira, que estes artistas tiveram que se adaptar à repressão para continuarem fazendo um teatro político, e uma das primeiras técnicas que mais tarde integraria a metodologia do Teatro do Oprimido surgiu sob a orientação de Boal como alternativa: O Teatro Jornal. Segundo Santos (2016), consistia em revelar a manipulação apresentada nos textos jornalísticos da época, através de técnicas de leitura variadas, criando imagens que dessem visibilidade a ausências, a absurdos, ao texto fora de contexto.

É importante ressaltar, aqui, a influência e inspiração que duas figuras importantes tiveram no processo de criação de Augusto Boal com o Teatro do Oprimido. A primeira influência ocorre quando ele é ainda muito jovem, bem antes de toda a sua vivência no Teatro de Arena. Abdias do Nascimento[13], após ser duas vezes preso político durante a ditadura do Estado Novo (1937-1946), e de já ter viajado pela América Latina durante seu exílio - assistiu no Peru à peça de teatro *O Imperador Jones*, onde o herói da história era um homem negro, porém quem o representava era um homem branco com o rosto pintado de preto (*black face*). Abdias volta ao Brasil com a missão de criar um teatro essencialmente negro para que negros e negras pudessem se formar enquanto cidadãos, atores e atrizes, denunciar o racismo e valorizar uma estética negra.

Em 1944, nasce o Teatro Experimental do Negro (TEN). Os atores eram membros da sociedade civil, trabalhadores, domésticas, etc. Seu projeto incluía aulas de alfabetização, produção teatral, interpretação, canto, etc. Boal conheceu Abdias em 1948 aos 17 anos; Abdias tinha o dobro de sua idade. A partir daí, surgiu a amizade e parcerias, tendo Boal escrito quatro peças para o TEN.[14] Em sua autobiografia, *Hamlet e o Filho do Padeiro*, Boal descreve seu primeiro encontro com Abdias em um bar que era ponto de encontro de artistas e intelectuais do Rio de Janeiro na época:

---

13 Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/10/abdias-nascimento (Acesso em 05/042018 às 17:48).

14 Disponível em: https://institutoaugustoboal.org/tag/hamlet-e-o-filho-do-padeiro/ (Acesso em 06/04/2018 ás 00:10).

> Foi no Vermelhinho que conheci Abdias. Antes, minha relação com os negros era de piedade: sentia pena dos negros da Penha. Depois, passou a ser de admiração: como era possível, cercados por tanto preconceito, que os negros sobressaíssem, fosse no que fosse? No teatro, por exemplo, personagem negro era escravo ou criado. Para o papel de *Otelo*, nem pensar! Pele: estigma!
> Meus personagens passaram a ser menos piegas e mais revoltados. Passei a gostar de subversivos combatentes. Abaixo a melancolia! (BOAL, 2000, p.113, 114).

Geo Britto, que trabalhou com Boal durante anos e que hoje coordena junto a um colegiado o Centro de Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro, traz em sua pesquisa de mestrado registros do encontro, amizade, admiração entre os dois e influência de Abdias no que seria mais tarde a concepção do Teatro do Oprimido. Em sua pesquisa, ele traz uma carta de Boal a Elisa Larkin - esposa de Abdias, sobre a comemoração dos 90 anos de Abdias, ocorrido em 2004, carta esta que pode ser acessada no arquivo do Ipeafro[15] e que aqui apresento um trecho:

> Abdias me ajudou muito no meu começo em teatro: lia minhas peças e me dava conselhos, sempre úteis, não só do ponto de vista teatral, mas, o que era para mim mais importante, do ponto de vista ético e político.
> Eu tinha um contato direto com a pobreza, morando na pobre Penha daquela época, mas foi o Abdias que me ensinou a compreender as causas daquela pobreza. Eu via e odiava o racismo, explícito ou disfarçado, mas foi o Abdias que me ensinou a compreender as razões e a extensão, às vezes até mesmo inconscientes, do racismo brasileiro.
> Não esqueci, nem vou esquecer nunca, as conversas que tínhamos, vez por outra, tomando café de pé, em frente ao Vermelhinho, e que tanto me ajudaram na minha formação.
> Abdias me ajudou muito, não só a mim mas a muito mais gente – gerações! Não só com aquilo que nos dizia com veemência – Abdias sempre foi um apaixonado! – mas principalmente com o seu exemplo de vida, de integridade, de trabalho: era impossível não ser influenciado por ele" (BOAL, apud BRITTO 2015, p.34).

Na ocasião desta carta, por estar fora do país, Boal não pôde estar presente nas comemorações de aniversário de Abdias. Sua carta é carregada de memórias, amizade e admiração pelo então mestre, assim, ele escreve a Elisa Larkin, desculpando-se por sua ausência. É importante destacar aqui a função educadora de Abdias do Nascimento sobre as relações raciais no Brasil, foi a partir do encontro e convívio com ele no Teatro

15 Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros, fundado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro em 1981. Disponível em: http://ipeafro.org.br/ (Acesso em: 04/05/18 às 21:46).

Experimental do negro, que Augusto Boal - homem branco, teve contato com essas questões, pode-se dizer aqui que seu L*etramento Racial Crítico* que Aparecida de Jesus Ferreira (2015) defende ocorreu, através de um dos membros de um M*ovimento Negro Educador* que Nilma Lino Gomes (2017) nos apresenta. Sobre o Letramento Racial Crítico trataremos de forma mais aprofundada no terceiro capítulo deste trabalho.

Em *O Genocídio do Negro Brasileiro* ([1978]2016), Abdias traz, em seu décimo quarto capítulo, os objetivos básicos da necessidade de criação do Teatro Experimental do Negro:

> … a. resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b. Através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar **educar a classe dominante "branca"**, **recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia**, cristã, branca, latina e ocidental; c. Erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática do intérprete; ... (NASCIMENTO, 2016, p. 161) [Grifos nossos].

Abdias traz em seu texto-denúncia um aspecto construtor da branquitude nas relações sócio-raciais brasileiras: a crença doentia do branco em ser uma "raça superior", e ainda traz a preocupação de educá-los com a estética proposta em seu teatro, um teatro didático e pedagógico. Sobre branquitude, me aproximo do conceito de Lia Schucman (2012), portanto seria uma:

> construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos (SCHUCMAN, 2012, p. 7).

Hoje, 2017, percebo que pouco avançamos em relação a este "educar o branco". O fato é que tal tarefa torna-se praticamente impossível quando o outro não quer ouvir e nem ver, pois não há o que discutir. O padrão e a norma já estão dados e são brancos. Como dialogar? A relação de amizade e parceria teatral de Abdias e Boal nos dão alguns caminhos: é preciso estarmos todos, negros e negras, e principalmente brancos e brancas, *atentos e fortes*, para captar e utilizar as ferramentas de luta contra um sistema de opressão que nos foram deixadas.

A segunda grande influência de Boal na construção da metodologia do Teatro do Oprimido acontece concomitantemente com sua vivência no Teatro de Arena: Paulo Freire, que, durante o período da ditadura civil-militar, foi perseguido e exilado, trabalhou e influenciou processos pedagógicos de vários países da América Latina, escrevendo *Pedagogia do Oprimido*, em 1967.

Boal, assim como Freire, sofreu perseguições e precisou exilar-se em alguns países da América do Sul e, posteriormente, Europa. Durante esse período, aliou-se a educadores e intelectuais da América Latina dispostos a desenvolverem uma tomada de consciência da base, os oprimidos. Em 1973, no Peru, envolveu-se em um Programa de Alfabetização Integral (ALFIN), programa baseado na metodologia de alfabetização de Paulo Freire, que consiste na formação do cidadão como um todo, alfabetizar para a vida, o letramento.

Freire não utiliza o termo Letramento em suas obras. Esta é uma associação que faço com seu método de alfabetização, que consiste em aprender a ler e escrever a partir das palavras que fazem parte da vivência e experiência dos alunos, palavras e frases que fazem sentido, que fazem parte de seus contextos, para então poder fazer uso da leitura e escrita no cotidiano, apropriando-se da função social dessas duas práticas, como aponta Magda Soares (2010).

O professor Ernani Maria Fiori, em 1967, escreveu no Chile, o prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, ressaltando a importância do método de alfabetização.

> alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura", e conceitua que: "Em regime de dominação de consciências, […] os dominadores mantêm o monopólio da palavra, […] os dominados para dizerem sua palavra, têm que lutar para tomá-la. […] é a 'pedagogia do oprimido' (FIORI apud FREIRE, [1974]2016, p.25,30).

Essa é, basicamente, a ideia central que permeará o Teatro do Oprimido posteriormente, onde o ser que vive uma opressão toma os meios de produção teatral para conscientizar-se, refletir em coletivo, contar sua própria história e propor diálogos para a transformação.

> Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? **Libertação** a que

> não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de **lutar** por ela. […] **forjada com ele e não para ele**, […] **Pedagogia que faça da opressão e se suas causas objeto da reflexão dos oprimidos**... (FREIRE, 2016-62ª ed., p. 43) [Grifos nossos].

Boal escreveu diversos livros durante o período do exílio, entre eles *O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1975), título inspirado na obra de Paulo Freire. Segundo Boal, para se compreender a *Poética do Oprimido*, deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: “transformar o povo, "espectador", ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática.” (BOAL, 1980, p. 126). Para a iniciação teatral, Boal defende que o processo deve iniciar-se por processos de investigação através do próprio corpo dos atores, e não pela imposição de exercícios teatrais que não se possa compreender o objetivo ou sentido:

> O simples fato de que o alfabetizador vem com a missão de alfabetizar (que se supõe ser uma ação coercitiva, impositiva) tende a afastá-lo da gente do lugar. Por isso, convém que a aplicação de um sistema teatral comece por algo que não seja estranho aos participantes (como por exemplo certas técnicas teatrais dogmaticamente ensinadas ou impostas); deve, ao contrário, começar pelo próprio corpo das pessoas interessadas em participar da experiência (BOAL, 1980, p. 133).

Diante das considerações de Boal, é possível identificar influências do método de alfabetização de Freire em sua proposta teatral: o corpo dos atores como primeira etapa para o entendimento do fazer teatral através de jogos teatrais que revelem a mecanização dos corpos e cooperem para desmecanizá-los. Na primeira página do seu livro, Boal explica a razão de tê-lo escrito:

> Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro e esta é uma atitude política. Neste livro pretendo igualmente oferecer algumas provas de que o teatro é uma arma. Uma **arma** muito eficiente. Por isso, é necessário **lutar** por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o "teatro". Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de **liberação**. […] Assim tem que ser a "Poética do Oprimido": **a conquista dos meios de produção teatral.** (BOAL, 1980, p. 1-2) [Grifos nossos]

Os grifos que realizamos nas citações de Paulo Freire e Augusto Boal nos indicam um diálogo político-ideológico, um ideal de conquista de ideais muito

parecidos: uma sociedade onde todos tenham voz, protagonismo, e não sejam apenas seres receptores de informações previamente organizadas, seja nas cadeiras da escola ou do teatro. Segundo Bárbara Santos:

> O teatro de Boal e a pedagogia de Freire, por caminhos distintos e complementares, estimulam o oprimido a construir sua própria visão de mundo e a ter uma experiência estética original e inclusiva, para que possa se libertar da dominação do opressor (SANTOS, 2016, p. 87).

O Teatro do Oprimido surge como um campo de expressões humanas, produção de sentidos, de vivências coletivas e formação política. O tripé base (palavra, som e imagem) está inserido em todas as técnicas e jogos teatrais combinando estes três elementos fundamentais. Esse tripé compõe a estética do oprimido, baseada sempre na ética e solidariedade, levando a ações concretas e continuadas. Trata-se de um teatro essencialmente político, feito pelo oprimido para o oprimido, onde o oprimido detém a conquista dos meios de produção teatral. Segundo Augusto Boal:

> O teatro é instrumento libertador de ações e visões, tem objetivo de trazer à cena o ator e o não ator com vontade de dizer algo através da linguagem do teatro. […] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas (BOAL, 1980, p.1).

Inúmeros grupos de teatro popular estão espalhados pelo Brasil e pelo mundo, utilizando-se do teatro para discutir questões que lhes oprimem e, junto à sociedade, buscar soluções. No Centro de Teatro do Oprimido (CTO), Rio de Janeiro, há os grupos: Cor do Brasil, composto por negros e negras para discutir o racismo e o genocídio do jovem negro; Marias do Brasil, grupo composto por domésticas que tratam das questões trabalhistas que as afligem; os grupos MaremoTO e MareDoze, ambos compostos por jovens moradores da comunidade da Maré, no Rio de janeiro, que discutem as opressões que abarcam o ser jovem favelado (violência, machismo, racismo, homofobia, lgbtfobia e transfobia); e o grupo Madalenas Rio, composto por mulheres para discutir opressões de gênero.

Temos uma metodologia teatral eficaz reconhecida e difundida mundialmente por mais de quatro décadas, capaz de proporcionar diálogos e reflexões entre nações. Eficaz até onde? Para quem? De que oprimidos e de que opressores estamos falando? Questões de classe apenas? Proletariado *versus*. burguesia? E as especificidades que se

dão dentro das categorias sociais? Como o Teatro do Oprimido, seus Curingas, praticantes e *espectatores* estão inseridos na sociedade, nada mais comum do que opressões sendo reproduzidas dentro desse *ethos*, e discussões como o machismo, por exemplo, acabavam invisibilizadas ou postas em segundo plano em privilégio de uma "opressão maior" que contemplasse um grupo misto de homens e mulheres.

Logo, mulheres praticantes de teatro do oprimido sentiram necessidade de estarem em espaços onde pudessem discutir as opressões de gênero sem a interferência silenciadora masculina. Partindo da iniciativa de Alessandra Vannucci - diretora e dramaturga, italiana de Gênova que trabalhou com Boal, foi Curinga e idealizadora do Teatro das Oprimidas; e de Bárbara Santos – trabalhou com Boal por duas décadas (1990-2009) como coordenadora do Centro de Teatro do Oprimido, trabalhou na concepção do teatro legislativo como assessora de Boal na câmara de vereadores do Rio de Janeiro, diretora artística de Kuringa Berlim, e da Rede Ma(g)dalena Internacional - em 2010, aconteceu o primeiro laboratório Madalenas, exclusivamente para pessoas socializadas como mulheres no CTO Rio.

> O programa que desenvolvemos teve como proposta a experimentação. Encaixamos ideias e exercícios de construção de cena e de personagem, tirados de nossos percursos, no teatro profissional como diretora e na pesquisa da Estética do Oprimido como Curinga. Criamos um caminho em aberto, deixando coisas por descobrir, por isso "laboratório" e não "oficina". A partir da pesquisa temática e de imagens, desenvolvemos dinâmicas que investigassem perguntas essenciais: quais modelos ancestrais ainda agem no "ser mulher" hoje? Quais contextos sociais condicionam o comportamento e o corpo desse ser mulher? Quais lugares ocupamos e quais queremos ocupar? Quais expectativas, quais sonhos? Quais alternativas? (SANTOS e VANUCCI, 2010).[16]

A movimentação de mulheres em emancipação dentro do Teatro do Oprimido gerou obviamente desconforto e questionamentos, principalmente por parte de homens praticantes do Teatro do Oprimido e que, ao mesmo tempo, eram parceiros de lutas em variadas frentes. As mulheres da rede relatavam que, em seus grupos mistos de homens e mulheres, era pouca ou nula a preocupação de se discutir as relações de gênero. Nos festivais de Teatro do Oprimido, a maioria dos Curingas, palestrantes, oficineiros, mediadores, autores e organizadores eram homens.

16 Disponível em: http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com.br/2010/08/laboratorio-madalena-teatro-das.html (último acesso em 28/10/1017 às 22h25).

Essa rede de mulheres feministas praticantes de Teatro do Oprimido se estendeu pelo Brasil, Guiné-Bissau e Moçambique e, posteriormente, pelo mundo. Uma rede: a Rede Internacional Ma(g)dalena de Teatro das Oprimidas. O depoimento de uma *Madalena* enviado por e-mail em maio de 2016 e que aqui, por questões éticas, terá seu nome preservado, deixa evidente o teor de tal desconforto:

> Desde que os primeiros Laboratórios Madalena foram feitos, o incômodo foi gerado. No início, como estávamos nos primeiros passos, esse incômodo era suportável dentro das cabeças machistas, sexistas e racistas de alguns de nossos companheiros e companheiras. Ele cresceu e se externalizou à medida que a Rede se expandia, que avançávamos Brasil à dentro mundo a fora, tendo Barbara Santos à sua frente (Depoimento MADALENA).

A Rede Internacional Ma(g)dalena é composta por diferentes coletivos de mulheres feministas e *artivistas* praticantes do Teatro das Oprimidas, como explica o manifesto da Rede escrito no IV Encontro Latino Americano de Teatro do Oprimido em Matagalpa, Nicarágua: “Somos múltiplas em origens, em culturas, em etnias e raças, em classe social, em orientação sexual… Nosso movimento está baseado no reconhecimento e respeito a essas especificidades” (Revista Metáxis nº8, 2016, p. 130).

Voltando ao primeiro laboratório Madalena em 2010, relato aqui uma técnica de investigação teatral chamada *O percurso das ancestrais*, que consiste em experimentar em nossos corpos, reativando memória vivida e memória imaginativa às nossas ancestrais, as mulheres que nos antecederam. A Curinga Claudia Simone Santos Oliveira[17], que participava do laboratório, escreveu um artigo para a Revista Metáxis sobre seu processo:

> Olhava ao meu redor e havia poucas mulheres negras que, como eu, também pareciam estancar em alguns momentos. Enquanto isso várias mulheres brancas, que me pareciam de classe média, avançavam a passos largos em direção a suas avós, bisavós, seus tataravós. Quanto mais recuavam, mais tranquilas ficavam, quase não se mexiam, pareciam rainhas e princesas. As poucas negras que estavam junto comigo apanhavam, trabalhavam duro, algumas até foram chicoteadas. Era um contraste tão grande entre mulheres brancas e mulheres negras que chocava (OLIVEIRA in Metáxis, 2010, p. 105).

17 Curinga Internacional - Diretora Artística de Pas à Passo Théâtre de L'Opprimé e de Madeleine Théâtre de L'Opprimées (France/Amiens) Produtora da Rede Ma(g)dalena Internacional. No Brasil, foi Curinga do Cto Rio e do Grupo Pirei na Cena, que trata das opressões vividas por usuários da saúde mental, integrou o Grupo Cor do Brasil e integra o Coletivo Madalena Anastácia.

Este contraste de que Cláudia Oliveira fala me remete a duas questões e/ou conceitos por mim estudados recentemente: a primeira trata-se do conceito da construção de identidade e educação de que fala Kabengele Munanga (2012), em artigo sobre negritude e identidade negra, onde discorre sobre identidade coletiva como categoria de autodefinição e defende que o primeiro fator que constitui essa identidade coletiva é a história.

> No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do "outro", de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2012, p.10).

Em sua escrita intitulada "A árvore da minha vida", Cláudia relata ser "*filha de mãe preta que não conheceu sua mãe, muito menos sua avó"*. Ela não conheceu parte de sua própria história, assim como acontece com inúmeras famílias afro-brasileiras que trazem no seu histórico episódios de abandono e separação por inúmeros motivos desde a escravidão.

E é aí que se encontra o perigo de uma história única de que fala Chimamanda Ngozi Adichie (2009)[18]. Nascida na Nigéria, é uma das mais importantes jovens autoras africanas que tem feito sucesso em atrair uma nova geração de leitores de literatura africana, mundialmente. Na conferência (TED) realizada em 2009, Adichie dissemina seus pensamentos:

> É impossível falar sobre a história única sem falar do poder. Há uma palavra, uma palavra malvada, em que penso, sempre que penso na estrutura do poder no mundo. É "nkali". É um substantivo que se pode traduzir por "ser maior do que outro". Tal como os nossos mundos econômico e político, as histórias também se definem pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando são contadas, quantas histórias são contadas, estão realmente dependentes do poder. O poder é a capacidade de contar a história de outra pessoa, tornando-

18 TED - O perigo de uma história única. 2009. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-560832. (Acesso em 07/04/2018 às 13h20).

> a na história definitiva dessa pessoa. […] A história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é eles serem mentira, é serem incompletos. Fazem com que uma história se torne na única história. (ADICHIE, 2009, 10’ - 13’)

No imaginário coletivo da população brasileira, a história dos descendentes de africanos inicia-se na escravidão, apenas. Não temos repertório, não temos histórias bonitas de que possamos nos orgulhar. Por isso os corpos dessas mulheres estancavam no ar tentando resgatar ou imaginar alguma memória ancestral e caía no mesmo: escravidão, dor, chicote, sofrimento e só.

Existem histórias lindas que antecedem o período da dominação e colonização portuguesa sobre os corpos de africanos e africanas em África, mas foram apagadas, não chegaram até as crianças na escola, foram demonizadas. As poucas histórias que resistiram tomaram a forma de lendas, contadas através de história oral pelos mais velhos e, em uma sociedade moderna, o que não está registrado nos livros sagrados ou acadêmicos não é considerado válido como registro oficial da história de um povo, o que é uma contradição, pois o conceito de Letramento que defende Magda Soares (1999) não está pautado apenas nas cartilhas de leitura e aprendizado mecânico da junção de letras. Para a autora:

> Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento) [...] se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, [...] Da mesma forma a criança que ainda não se alfabetizou, [...] ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, [...] mas já penetrou no mundo do **letramento**. (SOARES, 1999, p.24) [Grifos da autora]

A criança mergulha no mundo do letramento ao ouvir histórias lidas para elas, e aqui eu acrescento: histórias contadas a elas, portanto a oralidade tem papel fundamental no processo de leitura de mundo, de autoconhecimento e na construção da identidade de um indivíduo. Por isso, a contação de histórias é tão importante na cosmovisão afro-brasileira e africana. Segundo Angela Kleiman:

> De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. [...], em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação

> com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento [...] também está aprendendo uma prática discursiva letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada… (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Complementando o pensamento de Angela Kleiman, em todas as classes sociais é possível, através da oralidade, inserir uma criança no universo do letramento, não só em "certas classes", como ressalta a autora. Seu recorte, aqui, nos transmite uma ideia de que pessoas desprovidas de recursos estão em maior número sujeitas ao analfabetismo por completo. Confesso que, há bem pouco tempo atrás, eu poderia endossar seu texto, porém podemos observar o uso da oralidade na construção do letramento em qualquer classe, etnia, grupo ou nacionalidade.

Em uma comunidade quilombola distante, as crianças estão sendo letradas ao ouvir e compreender do que trata a mensagem do ponto de jongo cantado pelo seu mais velho. Este ano (2017), um aluno de sete anos, nascido na República Democrática do Congo[19], me ensinou como a oralidade é especial em um processo de reconhecer-se como pessoa: ao perguntá-lo sob sua aprendizagem de línguas, ele relatou falar francês porque aprendeu na escola (língua oficial em seu país desde a colonização) e Lingala[20] (Língua materna da sua região), além do português. Sua explicação para o aprendizado de Lingala foi uma das coisas mais bonitas que já ouvi de uma criança: *"Lingala, não dá pra esquecer, já nasce com a gente."*

Ali, percebi o real significado de língua materna. Uma criança africana de sete anos me ensinou, e eu levarei esse ensinamento para toda a vida. Ele relatou, ainda, que seu avô não aprendeu o francês, portanto, dentro de sua casa, a língua oficial era o Lingala. Hoje ele vive no Brasil com parte da família que aqui chegou em situação de refúgio. Percebi também como nosso parâmetro para alfabetização/letramento ainda é

---

19 O Município de Duque de Caxias, tem recebido desde a segunda metade da década de 1990 um fluxo migratório de angolanos e congoleses em situação de refúgio. Mais informações estão disponíveis em: https://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense-refugio-de-60-familias-do-congo-que-fugiram-da-guerra-civil-21276399.html e no vídeo produzido pelo Museu Vivo do São Bento - Presença Ango-Congolesa em Gramacho, Duque de Caxias: https://www.youtube.com/watch?v=AlvOiNj3ZxY (acesso em 28/06/2018 às 14:29)

20 O lingala (ou *ngala*) é uma das grandes línguas bantus, falada como idioma materno na região noroeste da República Democrática do Congo, (Congo Kinshasa) e uma grande parte da República do Congo (Congo Brazzaville). Além disso, serve como língua franca em toda a extensão do território do primeiro país, e goza também de certa importância em partes de Angola e da República Centro Africana. É falada por mais de dez milhões de pessoas.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_lingala (Acesso em: 16/10/2017 às 22:34).

ocidentalizado e europeu, vide os contos de fadas, que são histórias infantis, utilizadas como base nas maiorias das salas de aula do país, porém estas trazem em suas narrativas, por exemplo, a fragilização da mulher que espera a salvação vinda de um príncipe encantado, todos brancos. Precisamos levar em consideração que oralidade é história, história é língua e linguagem é poder.

Por meio da resistência e da oralidade, as histórias de nossos ancestrais africanos começam a chegar com mais intensidade para todos em meados do século XX - o que considero muito recente em comparação a outros povos e nações; chegam ainda muito timidamente, sob muita resistência acadêmica, de quem enfrenta os cânones e as normas literárias para escrever sua própria história. É preciso ainda um esforço de pesquisa e divulgação enorme de quem se interessa pelo assunto, por isso a importância da Lei 10.639/2003, e da lei 11.645/2008, que a complementa, que instituem:

> Artigo 26 A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96)[21]

A lei inicial de 2003, completa quinze anos e ainda não é posta em prática de maneira efetiva, encontrando resistência por conta do racismo estrutural que permeou e permeia ainda hoje as relações sociais brasileiras e, muitas vezes, sendo posta em prática de maneira imprópria, reforçando estereótipos negativos do negro na sociedade brasileira, como, por exemplo, professoras fantasiarem crianças de “nêga maluca” - personagem que representa negativamente a mulher negra - para uma apresentação de dança na festa da escola.

---

21 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm (Acesso em 07/04/2018).

Ainda assim, por meio de muitos profissionais da educação negros e negras, muitos deles e delas, atuantes em movimentos negros diversos, e, através de educadores não negros aliados, as leis 10.639 e 11.645 vêm contribuindo para a superação do racismo, fortalecendo a autoestima de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras através de ações e materiais que foram e estão sendo construídos pautados na lei. Aqui, sem dúvida, podemos concordar com o caráter educador do Movimento Negro, assim como defende Gomes (2016), o qual abordaremos mais no segundo capítulo deste trabalho.

A segunda questão a que me refiro, a partir da experiência de Claudia Oliveira, trata das divergências entre mulheres brancas e negras dentro do contexto do movimento sufragista feminino nos Estados Unidos do século XIX e que se arrasta dentro do movimento feminista até os dias atuais. Segundo Angela Davis, “as mulheres negras eram iguais aos seus companheiros na opressão que sofriam” (Davis, 2016 [1981], p. 35), portanto tinham a mesma carga de trabalho e de castigos, e da mesma forma resistiam igualmente em prol da liberdade. A exploração escravista não fazia distinção de sexo, portanto,

> as mulheres brancas quase nunca conseguiam compreender a complexidade da situação da mulher escrava. As mulheres negras eram mulheres de fato, mas suas vivências durante a escravidão - trabalho pesado ao lado de seus companheiros, igualdade no interior da família, resistência, açoitamentos e estupros - as encorajavam a desenvolver certos traços de personalidade que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas. (DAVIS, 2016 [1981], p. 39)

Diferenças estas que, por muito tempo, atribuíram-se a condições supostamente biológicas e que se perpetuam ainda em alguns meios sociais atualmente. É importante observar e levar em consideração o contexto histórico e sociológico em que vive um indivíduo para tratarmos de questões que os diferenciam de outros indivíduos, como defende Munanga:

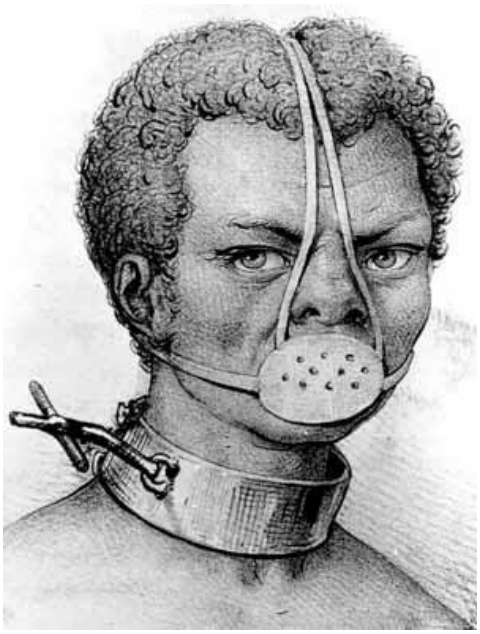
> O fator psicológico é outro fator constitutivo da identidade. Mas neste caso, devemos perguntar-nos se existe um temperamento do negro diferente do temperamento do branco que podemos considerar como característica de sua identidade. Tal diferença, se for comprovada, deveria ser explicada a partir notadamente do condicionamento histórico do negro dentro da estrutura sociopolítica assimétrica, e também de acordo com suas estruturas sociais comunitárias, e não

> com bases nas diferenças biológicas, como pensaram os racialistas e racistas ocidentais. (MUNANGA, 2012, p. 11)

Tanto se perpetuou a crença da diferença entre negros e brancos por questões biológicas, quanto as más condições sócio-históricas de sobrevivência da população negra no pós-abolição se multiplicavam nas Américas. Assim como nos Estados Unidos, no Brasil não foi diferente, e arrisco dizer que fora pior. Sendo o último país a extinguir o processo escravista, e não realizando um processo de integração da população africana e afro-brasileira que vive em sua maioria à míngua até hoje, fica quase impossível trabalhar com o termo igualdade entre a população negra brasileira. E, em pleno século XXI, a história se repetia dentro de um grupo de mulheres feministas praticantes do Teatro das Oprimidas.

1.1- Madalena-Anastácia: uma investigação cênica de mulheres negras no Teatro das Oprimidas

Figura 2: Anastácia.
De Jacques Arago. “Escrava Anastácia”, 1817-18



Fonte: http://www.pretaenerd.com.br/2017/02/mascara-grada-kilomba.html

> “Na sala de estar da casa da minha avó, havia uma imagem da Escrava Anastácia, pregada acima do sofá, no lado esquerdo da parede. Toda sexta-feira, colocávamos uma vela, uma flor branca, um copo de água limpa e uma tigela de café fresquinho – sem açúcar. A minha avó costumava me contar como Escrava Anastácia havia sido encarcerada numa máscara – como isso era comum e se passava com todos aqueles/as que falavam palavras de emancipação durante a escravidão – e eu, dizia minha avó, deveria sempre me lembrar dela. [...] A máscara não pode ser esquecida. Ela foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de 300 anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar, cacau ou café, enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo.” (Grada Kilomba - Uma palestra Performance em 06/03/2016 - São Paulo - Tradução Jéssica Oliveira)

A existência e origem de nascimento de Anastácia são contraditórias e alguns historiadores duvidam da sua existência por não haver provas materiais, assim como contam as narrativas orais a respeito de sua origem. A primeira conta que ela era uma princesa Bantu e foi trazida na condição de escrava para o Brasil, em 1740. A segunda, que seus pais que eram realeza em seu país, foram trazidos para o Brasil como escravos no navio Madalena, sua mãe teria sido estuprada por um homem branco e, por isso, Anastácia teria nascido com os olhos azuis. Dona de extrema beleza e altivez, despertava o desejo dos "sinhôs", a raiva das "sinhás" e a admiração do povo africano escravizado. Ao resistir a um estupro, gritar e lutar, recebeu como castigo uma mordaça que só era retirada para comer sob espancamentos. Sua vida durou muito pouco diante de tantos castigos físicos, porém são atribuídos a ela alguns episódios de cura apenas na imposição de suas mãos sob o corpo do doente. Hoje é cultuada como santa por religiosos católicos e não católicos, milagres lhe são atribuídos e há uma movimentação de várias entidades para pedir ao Papa sua beatificação.

Assim como o movimento feminista compõe uma parte da sociedade onde as representações de classe estão postas o tempo todo e em choque muitas vezes, as representações de raça e racismo também acontecem ali. Dentro desse estrato, há intersecções de variadas ordens e pautas consideradas importantes para o movimento feminista que, muitas vezes, não contemplam mulheres negras, principalmente se essa mulher negra é periférica. A pauta das questões emergenciais da mulher negra, de maneira geral, fica sempre em segundo plano. Essas questões são, de certa forma, silenciadas em prol de um "objetivo de luta maior".

Angela Davis (2016), no sétimo capítulo de *Mulheres, Raça e Classe*, relata mais um episódio que exemplifica o que está exposto no parágrafo anterior. Durante convenção da Nawsa[22] de 1899, o apelo de uma mulher negra por uma resolução contra as Leis Jim Crow[23] foi totalmente ignorado pelas sufragistas. Lottie Wilson Jackson[24]

22 NAWSA: National American Woman Suffrage Association [Associação Nacional Estadunidense pelo Sufrágio Feminino]

23 Leis Jim Crow - são leis estaduais e locais decretadas nos Estados sulistas e limítrofes nos Estados Unidos, em vigor entre 1876 e 1965, afrontando e discriminando afro-americanos. As leis mais importantes exigiam que as escolas públicas e a maioria dos locais públicos (incluindo trens e ônibus) tivessem instalações separadas para brancos e negros. Fonte: https://www.geledes.org.br/origens-conceitos-e-sistemas-racistas-por-martiniano-j-silva/ Acesso em: 16/10/2017 ás 22:48.

24 Lottie Wilson Jackson- sufragista negra admitida na convenção de 1899 da Nawsa, porque o estado-sede era Michigan, um dos poucos em que a associação sufragista era receptiva a mulheres negras

havia sofrido humilhações devido à política segregacionista da companhia ferroviária na viagem de trem a caminho da convenção. Sua resolução era simples: “ela contestava que mulheres de cor não fossem obrigadas a viajar em vagões para fumantes e que as acomodações fossem dignas” (DAVIS, 2016 [1981], p. 124).

A presidente da convenção encerrou a discussão com o discurso de que não caberia às mulheres, enquanto lutavam pelo voto, aprovarem resoluções contra uma Cia. Ferroviária nem contra qualquer outra pessoa. Dessa forma, ela garantiu a derrota da resolução proposta por Lottie.

> Ao recusar defender sua irmã negra, a Nawsa simbolicamente abandonava toda a população negra no momento de seu sofrimento mais intenso desde a emancipação. A associação sufragista atenderia as necessidades da supremacia branca. (DAVIS, 2016 [1981], p. 125)

No contexto brasileiro, o surgimento do movimento feminista no início do século XX foi liderado por mulheres que, em grande maioria, eram brancas e pertencentes à classe média e que reivindicavam, dentre muitas coisas, o direito de trabalhar sem a autorização prévia do marido. Enquanto isso, mulheres negras já trabalhavam há muito tempo, antes escravizadas e, no pós-abolição, precisavam dar conta da sobrevivência dos seus, continuando a trabalhar, nas ruas, nas lavouras, nas cozinhas, nas casas, cuidando dos filhos dessas mulheres brancas de classe média para que estas pudessem ir à rua manifestar-se pelos seus direitos.

Aqui retomo a discussão a respeito do conceito de interseccionalidade, a partir de Kimberlé Crenshaw (2002, 2012), para dialogarmos. A autora, que é responsável pelo desenvolvimento do conceito de intersecção das desigualdades de gênero e raça, influenciou a elaboração da cláusula de igualdade da Constituição da África do Sul com um dos seus artigos: o Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban, 2001), traduzido por Liane Schneider e publicado com autorização da autora pela Revista Estudos Feministas, nº1, 2002, sob a coordenação e revisão de Luiza Bairros, da Universidade Católica de Salvador. Segundo a autora:

> Experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade

(DAVIS, 2016 p.124).

> interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero. (CRENSHAW, 2002 p. 174)

Neste artigo/documento/dossiê, a autora sugere como as experiências de mulheres étnica e racialmente identificadas são muitas vezes obscurecidas ou marginalizadas nos discursos sobre direitos, ela utiliza alguns exemplos reais de desigualdades, discriminações e de violações dos direitos humanos ocorridos no contexto estadunidense e mundial, apresentando o que a autora chama de catálogo das vulnerabilidades. O objetivo é, a partir desses exemplos, traçar um protocolo que pode ser usado na identificação de situações em que a discriminação de gênero é ampliada pela ou combinada com a discriminação racial, ou vice-versa (CRENSHAW, 2002).

O papel de Crenshaw, sob minha ótica, é de pesquisadora ativista, que denuncia o perigo da invisibilidade das opressões vividas por mulheres negras dentro de um movimento que se propõe progressista, mas que ainda reproduz relações opressivas: o movimento feminista. Mas também é um papel de educadora, pois, com seu protocolo praticamente desenhado passo a passo, ela aponta caminhos para uma análise justa das intersecções de desigualdades a serem realizadas por qualquer movimento social progressista, que vise minimamente a garantia dos direitos humanos para todos e todas. Mais uma vez, o Movimento Negro, na figura de Kimberlé Crenshaw, mostra o seu papel educador, como aponta Nilma Lino Gomes (2017), no livro O *Movimento Negro Educador.*

Segundo a autora, o Movimento Negro é um movimento social brasileiro diverso e complexo, um ator coletivo e político, e sua atuação tem dentre variados fins, o de educar a sociedade para as relações étnico-raciais a partir de ações que acontecem em diferentes campos. O movimento negro na figura de seus inúmeros e diversos componentes, levou e tem levado

> as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contras as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p. 17)

Retomando o contexto brasileiro de movimentos feministas, não aconteceu diferente dentro do Grupo Madalenas Rio, que já contava com a maioria de mulheres brancas pertencentes à classe média, não periféricas, com maior facilidade de locomoção e flexibilidade de horários para ensaio e apresentações. Mulheres negras que compunham o grupo foram sentindo dificuldades em acompanhar e acabaram se distanciando do grupo e da Rede como um todo. Não havia tempo – muito trabalho, estudo (quando dava), filhos, etc. -, a residência distante, transporte ineficiente e caro. Tudo era um fator dificultador.

Claudia Simone e Bárbara Santos, na iminência do Festival Ma(g)dalenas em Puerto Madryn (Patagônia, Argentina), em setembro de 2015, já sentiam a falta e a necessidade da presença de mulheres negras nesse espaço. Articularam a ida de um grupo de mulheres de Guiné Bissau que, após conseguirem financiamento e estarem com tudo pronto para a viagem, não conseguiram o visto para entrada na Argentina – e até hoje me pergunto: por que será? Com uma onda crescente de oriundos da África e da região do Oriente Médio solicitando refúgio na América Latina, um país que se utilizou de práticas extremamente higienistas e que erradicou quase por completo o número de negros em seu território[25] não iria mesmo abrir essa oportunidade.

Ao mesmo tempo em que articulava com as mulheres de Guiné-Bissau, Bárbara Santos articulava, no Brasil, com mulheres negras que já praticavam o Teatro do Oprimido - a maioria no Grupo Cor do Brasil, justamente onde as primeiras sementes Anastácia foram plantadas ainda em laboratórios mistos em gênero e raça desde 2010 - e estavam de alguma maneira ligadas à Rede. Conseguiram mobilizar três cariocas, uma pernambucana e, junto a elas e a Claudia Simone, formaram o Coletivo Madalena Anastácia de Teatro das Oprimidas.

Nascia, então, o primeiro grupo de mulheres negras fora da África praticantes do Teatro das Oprimidas e que, além de questionar o patriarcado e o machismo, almeja também o fim do racismo. Sobre o conceito de racismo, trago as considerações de Kabengele Munanga:

---

25 Argentina passou pelo mesmo processo de escravidão que o Brasil. O país foi povoado por negros oriundos da África. Em meados de 1780, a população negra chegava a 50%; hoje, pouco mais de 2 séculos depois, essa população reduziu-se a aproximadamente 4%. Na literatura, existem vários argumentos: morte de boa parte dos homens jovens nos fronts de guerras pela independência e na guerra do Paraguai; abandono pós abolição que levou muitos à morte; afastamento dessa população para as regiões periféricas; migração livre ou forçada para Uruguai e Brasil. Destaco nesta pesquisa uma autora como referência no assunto: Gomes, Miriam Victoria (1970).

> O racista cria a raça no sentido sociológico […], em sua concepção, é um grupo social com traços culturais linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. […] Racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p. 24)

Neste sentido, é importante ressaltar que, segundo Clóvis Moura, o racismo moderno pode ser considerado um braço ideológico do capitalismo, pois ele

> é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras. […] o qual procura justificar a dominação de um povo, nação ou classe sobre outra invocando argumentos "científicos". (MOURA, 1994, p. 1-2)

Portanto, a categoria racismo com que trabalhamos aqui refere-se a um viés sociológico, uma estrutura que hierarquizou e hierarquiza pessoas, que definiu e define a classe social de um grupo, hoje não mais pautado em razões biológicas, mas, por assim ter ocorrido ao longo da história, confina atualmente um grupo fenotipicamente negro às classes mais baixas da pirâmide social. E na pirâmide sócio-racial, a mulher negra, em grande maioria, continua confinada na base, recebendo os menores salários e submetidas a condições de formação, trabalho e de sobrevivência precárias, e correndo risco de morte em maior proporção.

Em pesquisa realizada entre os anos de 2003 e 2013, por instituições em parceria como a ONU Mulheres, Organização Mundial da Saúde, Secretaria de Política para Mulheres e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, sob supervisão de Julio Jacobo Waiselfisz, tivemos dados concretos sobre a morte de mulheres no Brasil neste período: houve um aumento na morte de mulheres negras em 54,2%, enquanto que houve uma diminuição na morte de mulheres brancas em 9,8%. (Mapa da Violência 2015 p. 30).[26]

Segundo Crenshaw, isso ocorre devido ao fenômeno da 'superinclusão', que ocorre

26 Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf (Acesso ás 18:36 de 10/06/2018).

> na medida em que os aspectos que o tornam um problema interseccional são absorvidos pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância. O problema dessa abordagem superinclusiva é que a gama total de problemas, simultaneamente produtos da subordinação de raça e de gênero, escapa de análises efetivas. Por consequência, os esforços no sentido de remediar a condição ou abuso em questão tendem a ser tão anêmicos quanto é a compreensão na qual se apoia a intervenção. (CRENSHAW, 2002, p. 174-175)

Os dados do Mapa da Violência revelam que as políticas e campanhas em favor da vida das mulheres, como a Lei Maria da Penha, por exemplo, tem surtido efeito, para mulheres brancas. O que demonstra uma clara deficiência nesses sistemas em se considerar as especificidades dos diversos grupos de mulheres em um país que tem dimensões continentais como o Brasil. O Mapa traz dados alarmantes de morte de mulheres negras, que, em alguns estados da região nordeste, apresentam aumento de até 300%.

Para a mudança deste terrível quadro, é preciso que haja diálogo, na verdade mais que diálogo, escuta. Se faz urgente que o movimento feminista faça um movimento sincero de escuta dessas poucas mulheres negras que conseguem acessar os espaços de debate e reivindicação de pautas feministas. Senão continuaremos morrendo em massa e o movimento feminista para as mulheres negras não será de fato um movimento que as contemple. Na realidade, em 2018, quando penso nas mulheres negras e descendentes de povos originários que vivem nos interiores do Brasil, penso que, realmente e infelizmente, não são contemplados.

Considerando esse quadro, é de se louvar o posicionamento e articulação de Claudia Simone e Bárbara Santos em levar um grupo de mulheres negras com a discussão de raça, para efetivamente dialogar com uma rede feminista internacional. Não foi e não está sendo fácil, desde o primeiro contato em 2015 até aqui, porém alguns pequenos avanços foram alcançados. No I Festival da Rede Internacional Ma(g)dalenas, o Coletivo Madalena Anastácia levou a peça de Teatro Fórum de Bárbara Santos *Consciência do Cabelo aos Pés.* Sobre este espetáculo de dança-teatro-denúncia, dou prosseguimento na próxima sessão.

1.2 - Consciência negra do cabelo aos pés

Cabelo é força
Cabelo é planta
A nossa origem
A nossa TRANÇA.

Cabelo é força
Cabelo é planta
A nossa origem
A nossa DANÇA.

Cabeça, corpo,
Identidade
Bela, beleza,
Diversidade.

Um jeito próprio
pra vaidade
Fazer escolha,
Ter liberdade.

Nessa cabeleira
Ancestralidade
Esse teu cabelo
Canta uma verdade.

Essa cabeleira
Carrega uma história
Vai no teu cabelo
Futuro e memória.

(Cabelo Planta - Bárbara Santos)

Consciência do Cabelo aos Pés é um espetáculo musical de dança teatro que conta a saga de ser menina/mulher negra e ter que lidar com a expectativa de um padrão estético de beleza, passando pela infância dolorida na escola até a fase adulta onde, para conseguir emprego e ser bem-sucedida em todas as áreas da vida, é preciso ter "boa aparência". A questão é exposta e posta e o fórum se faz necessário: como seguir a vida em sociedade garantindo as individualidades e autenticidades do ser mulher negra no Brasil e no mundo?

"– Seu cabelo?/ –Que lindo!!/ –Posso tocar?". Essas frases ditas frequentemente por pessoas não negras na rua, no trabalho, em qualquer espaço do dia é

o ponto de partida da peça, na qual as atrizes estão misturadas à plateia, cantam e ameaçam tocar nos cabelos do público. Isso demonstra o nível de exotização e objetificação dos corpos das mulheres negras. É comum pessoas que nunca vimos ou acabamos de conhecer se acharem no direito de tocar em nossos cabelos para verem se é “de verdade”, se é “duro” ou macio, e se surpreendem quando percebem que sim, são macios. E, diante de uma negativa ou repreensão nossa a essa atitude, se sentem ofendidas e nos taxam de raivosas, mal educadas e outros adjetivos do tipo.

Foi justamente o que ocorreu em Puerto Madryn - Argentina, em 2015, até a apresentação da peça do Coletivo: exotização, surpresas, toques inesperados. Durante as atividades do festival, que consistiam em oficinas, seminários e apresentações, ocorriam com frequência a surpresa de mulheres de variados países da América Latina e Europa com a presença de um coletivo de mulheres negras brasileiras e que estavam ali para discutir não só questões como o machismo, mas racismo e privilégio. E não era uma opressão que vinha de fora para dentro, ela ocorria e ocorre dentro da Rede o tempo todo. Foi um choque para as mulheres brancas, e para algumas mulheres negras do coletivo, uma provação emocional que repercute até os dias atuais.

Não demorou muito para a história se repetir. Assim como ocorrera com o Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento, em 1944, e com o Grupo Cor do Brasil em 2010, ocorria agora com um coletivo de mulheres negras que se juntam para fazer teatro e discutir as questões específicas que as atingem: questionamentos, acusação de promover um movimento segregacionista. E esses questionamentos não surgiram somente no festival, surgiram concomitantemente no Brasil, partindo de homens e mulheres, brancos e não brancos e praticantes de Teatro do Oprimido. Sobre estes questionamentos, é importante atentarmos para o que, Abdias do Nascimento afirmou sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN):

> A menção pública do vocábulo “negro” provocava sussurros de indignação. Era previsível, aliás, esse destino polêmico do TEN, numa sociedade que há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do mito da “democracia racial”. Mesmo os movimentos culturais aparentemente mais abertos e progressistas, como a Semana de Arte Moderna, de São Paulo, em 1922, sempre evitaram até mesmo mencionar o tabu das nossas relações raciais entre negros e brancos, e o fenômeno de uma cultura afro-brasileira à margem da cultura convencional do país. (NASCIMENTO, 2004, p. 210)

O espetáculo *Consciência do Cabelo aos pés* traz ainda influências de danças africanas e afro-brasileiras trabalhadas com o elenco pela atriz, bailarina e preparadora corporal Fernanda Dias, que integra o coletivo e incorpora a protagonista dessa história: uma menina negra que sofre constantes ataques racistas por conta do seu cabelo e tem sua autoestima abalada ainda na infância. Durante a adolescência, descobre a beleza que há em seus cabelos e ancestralidade em um encontro subjetivo ao espelho. Estando livre e empoderada, é cobrada por uma boa aparência no mercado de trabalho ou para relacionar-se afetivamente, sendo "escolhida" por um rapaz. A peça foi apresentada no Rio de Janeiro algumas vezes: no Centro de Teatro do Oprimido e na Pontifícia Universidade Católica PUC-Rio, no evento *Encrespando*[27], por meninas Black Power, em 2015, onde me apresentei pela primeira vez com o Coletivo.

Em sua segunda empreitada internacional, onde pude participar pessoalmente, a peça também foi apresentada no IV Encontro Latino Americano de Teatro do Oprimido (IV ELTO) em Matagalpa, Nicarágua, em janeiro de 2016. Com população local em grande maioria descendente de povos originários[28], as experiências das relações não foram muito agradáveis naquele país: hipersexualização dos nossos corpos por sermos negras e brasileiras - foi meu primeiro contato na prática da ideia real que se tem da mulher brasileira do ponto de vista de um estrangeiro estando fora do meu domicílio, do meu conforto -, muitos assédios na rua, no táxi, a qualquer hora com todas nós, situações que causavam bastante constrangimento.

Os episódios mais dolorosos ocorreram com duas integrantes do coletivo: elas sofreram insultos raciais, xenofóbicos e machistas, além de tentativa de cárcere privado por parte de um homem envolvido indiretamente em uma função do IV ELTO logo em suas chegadas à capital Manágua, durante o translado. Ele estava na incumbência a pedido de sua companheira, uma das organizadoras do IV ELTO, de recepcioná-las no

27 O Coletivo Meninas Black Power apresenta o I Seminário Internacional Encrespando, organizado em parceria com o Departamento de Direito da PUC-Rio e Núcleo de Estudos Constitucionais, sob o tema "Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU) – 2015-2024". Disponível em: https://www.geledes.org.br/coletivo-meninas-black-power-realiza-i-seminario-internacional-encrespando-na-puc-rio/ (acesso em 02/09/2017 às 11h33min).

28 Utilizo Povos Originários para denominar os descendentes dos habitantes que já ocupavam o território americano antes da invasão européia. Os colonizadores os denominaram Índios, portanto são conhecidos como povos Indígenas, e ainda como povos Ameríndios, levando em consideração todo o território americano de norte a sul. Mais informações disponíveis em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o (Acesso em: 28/06/2018 às 17:17).

aeroporto e levá-las até a sua casa, para ali ficarem hospedadas na primeira noite. Logo seguiriam viagem para o Caribe, no dia seguinte, para realizarem uma oficina de Teatro do Oprimido com jovens negros.

O homem chegou ao aeroporto visivelmente bêbado, atacou verbalmente as duas mulheres durante a viagem de táxi até sua casa, a ponto de o taxista interferir temendo pela integridade delas. Ao chegarem na residência do homem, elas decidiram não permanecerem ali e, com a ajuda do taxista, retornaram ao aeroporto, para de lá se comunicarem com os integrantes de Cor do Brasil que participavam, assim como o coletivo Madalena Anastácia, do encontro. Porém, o grupo já estava na cidade de Matagalpa há três horas de distância da capital, local onde ocorreria o encontro. Enquanto resolviam questões de câmbio para pagar o taxista, foram consideradas suspeitas pela polícia local e foram levadas à delegacia para averiguação.

Fora quatro horas de interrogatório, revista, cães farejadores, abuso por parte dos policiais como: *"– Por que vocês não fazem teatro no seu país?"*. Como elas tinham carta-convite e todos os contatos possíveis do festival, a situação foi atenuada, após o responsável pela averiguação falar ao telefone com um integrante do Grupo Cor do Brasil, repetindo tudo o que as mulheres já haviam dito várias vezes, confirmando a história do festival. Foram escoltadas até a rodoviária e postas em um ônibus para Matagalpa porque, obviamente, a voz de um homem tem poder.

Disto tivemos a maior certeza quando, ao levarem a ocorrência até a embaixada do Brasil em Manágua, essas mulheres ouviram do embaixador do Brasil na Nicarágua um conselho: *"para evitar problemas como esse, da próxima vez viajem acompanhadas de um homem."* Sentimo-nos todas as Madalenas presentes no IV ELTO estarrecidas, desrespeitadas, invadidas, as e os praticantes de Teatro do Oprimido nicaraguenses envergonhadas/os. A ocorrência foi posta para que todo o festival tomasse ciência. O manifesto da Rede Ma(g)dalena foi escrito durante essa edição do IV ELTO, um manifesto pelas ruas da cidade foi organizado pelo festival, sob os olhares da polícia local. Porém nada disso foi capaz de amenizar o sofrimento emocional que essas duas mulheres passaram.

1.3 - Nega ou Negra? Desafios e avanços de sê-lA

Após as duas intensas e tão próximas experiências internacionais, o Coletivo Madalena Anastácia se fecha em laboratório teatral, convidando mulheres negras que quisessem fazer parte desse processo, e continuam a imersão investigativa sobre essa intersecção que passa pela estética violentando nossos corpos e subjetividades com tanta frequência: racismo *versus.* machismo. Do laboratório sob direção artística de Bárbara Santos, nasceu a peça de teatro fórum *Nega ou negra?*

Partindo de músicas da MPB, denunciamos o machismo, racismo, hipersexualização, objetificação dos corpos das mulheres - principalmente as negras - e a cultura do estupro incutidas nessas obras:

> Eu tenho um fusca, um violão, sou flamengo e TENHO uma "nega" chamada Teresa."/ "Não pinte esse rosto que eu gosto, e que é SÓ MEU."/ " Tudo que é perfeito a gente PEGA pelo braço, JOGA lá no meio, METE em cima, METE em baixo. [29]

Iniciamos a peça com uma performance utilizando esses três trechos, onde a mulher é posse e objeto sexual. O espetáculo, que também conta com influências de danças africanas e afro-brasileiras pesquisadas em laboratório e com o acompanhamento de Flavia Souza, atriz, bailarina, coreógrafa e integrante do coletivo, é dançado e cantado inicialmente em um chamamento empoderador de mulheres que vão em coletivo à luta.

Porém, durante o carnaval, a protagonista da peça, uma mulher negra, é assediada durante um bloco de carnaval enquanto toca a eterna música *Nega do cabelo duro.* Ao perceber-se sozinha na presença de dois homens, como em um beco sem saída, o estupro acontece. O texto da música é enfatizado o tempo todo, em todas as situações que ocorrem antes, durante e após o estupro, em um jogo de releitura da letra. Ela é ouvida pela plateia de diversas maneiras, fora do contexto, com entonações diferentes, com corpos diferentes, em diversas situações de violência, física, sexual, institucional e midiática:

---

29 País Tropical – Compositor e Intérprete: Jorge Ben Jor - Odeon - 1969/ Marina - Compositor: Dorival Caymmi - Intérprete: Gilberto Gil – Warner - 1979 / É o Tchan – Compositores: Cissinho e Lima - Intérprete: Gera Samba - Polygram - 1995

> NEGA do cabelo duro/ Na BAIXA DO TUBO/ O NEGÃO/ PEGA ela aí!/ Pra quê? / pra passar batom/ que cor?/ Violeta/ na BOCA e na BOCHECHA/ PEGA ela aí!/ pra quê?/ pra passar batom/ que cor?/ de cor azul/ na BOCA e na PORTA DO CÉU. [30]

Vale aqui ressaltar que Baixa do Tubo, mencionada na Música de Luiz Caldas, faz referência à parte do bairro de Alto do Coqueirinho em Salvador – BA. Em uma rápida pesquisa de imagens do Google, encontram-se imagens e notícias relacionadas a criminalidade, violência e falta de saneamento básico. As pessoas que aparecem nas imagens são, em grande maioria, de jovens negros detidos e/ou algemados. Nota-se, aqui, ser um bairro pobre da periferia de Salvador. Segundo a música, quando a mulher negra, do cabelo duro, que não gosta de pentear, passa por essa região, ela é assediada por homens também negros que cometem a violência sexual.

Trata-se de uma letra extremamente problemática, diria irresponsável, pois reforça e perpetua estereótipos negativos da população negra, ridicularizando o cabelo crespo da mulher negra, prendendo-a em lugar de desleixo, falta de cuidado e de higiene e difundindo, no imaginário coletivo, a figura do homem negro violento e estuprador. O resultado de músicas como essas, repetidas como mantras ao longo de décadas, resulta na implantação de auto-ódio dentro da comunidade negra.

Trata-se de uma violência, segundo aborda o psicanalista Jurandir Freire Costa (1984) – homem branco - ao escrever o prefácio do livro *Tornar-se Negro*, de Neusa Santos Souza (1983), também psicanalista, que traz um estudo a respeito dos efeitos do racismo na saúde psíquica da população negra. No prefácio, que depois transformou-se em artigo, Jurandir Costa diz:

> Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. Nisto reside, a espinha dorsal da violência racista. A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1984, p. 2-3).

30 Nega do cabelo duro – Compositores: Luiz Caldas e Paulinho Camafeu - Intérprete: Luiz Caldas - Estúdio WR - 2005

Um psicanalista branco leu o livro de Neusa Santos Souza para, então, escrever dezesseis páginas de um prefácio em que ele se apresenta num misto de vergonha, indignação e perplexidade. Ele compreende através da pesquisa, da escrita e dos olhos - assim ele diz - de Neusa Santos o que é e como opera a violência racista. Ele termina o prefácio fazendo um chamado à comunidade brasileira de psicanalistas, para se posicionarem diante da omissão frente ao racismo à brasileira que ele chama de "crimes de paz", e curiosamente este trecho não aparece em seu artigo, somente no prefácio do livro de Neuza Santos Souza. (COSTA in SOUZA, 1983, p.16).

Trago Jurandir Costa até aqui como exemplo para afirmar que é possível, na verdade necessário, que pessoas brancas se inteirem do assunto e se engajem na luta antirracista de fato. O primeiro passo é simples: escuta e leitura principalmente de autores, pesquisadores, intelectuais acadêmicos e/ou orgânicos negros e negras, e, para além deles, o mais importante: a escuta sincera e crítica de negros e negras da sociedade civil em geral.

Sobre auto-ódio, Neusa Santos Souza nos explica que:

> A história da ascensão do negro brasileiro é assim, a história de sua **assimilação aos padrões brancos** de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma **identidade renunciada**, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de **sua negação**. […] Para afirmar-se ou para negar-se, o negro **toma o branco como marco referencia**l. […] No negro, a marca da diferença, ferro em brasa que o separa do branco, é vivida não só a nível do seu comportamento externo: ele reedita essa desigualdade, introjetada no seu universo psíquico, quando, ao conviver com outro negro, seu semelhante, **reproduz o ritual de separação**, numa cisão caricata. (SOUZA, 1983 p. 23, 27) [grifos nossos].

A violência racista introjeta o auto-ódio através de diversos mecanismos sociais e discursivos. A música é só um desses mecanismos e, falando da música em questão, *Nega do cabelo Duro*, o resultado é o auto-ódio no sentido de mulheres negras odiarem a si mesmas, seus próprios corpos, a ponto de cometerem violências contra elas mesmas para modificarem a aparência, ao mesmo tempo que incute na cabeça de homens negros que mulheres negras são feias, sujas, indignas de receberem respeito e amor, consequentemente operando na cabeça de mulheres negras que homens negros são violentos e que devemos, portanto, ficar longe deles. O mais cruel disso tudo é que

todos esses estereótipos negativos permeiam as cabeças de negros e negras ainda na infância, por isso este trabalho tem foco na educação de crianças negras e não negras, o que abordaremos mais a fundo no segundo e terceiro capítulos deste trabalho.

Voltando à peça *Nega ou Negra?*, após a ocorrência, a protagonista lida com o racismo e machismo estruturais contidos em nossa sociedade: no registro da polícia, na reportagem sensacionalista que não se preocupa com sua humanidade, no atendimento na delegacia, que questiona o uso de sua roupa, o lugar em que andava, o possível consumo de bebidas ou drogas, a insinuação de que a vítima praticamente é culpada pela ocorrência. A peça finaliza com um chamamento para que as "negas" gritem, denunciem e exponham as situações de racismo e machismo vividas e como num grito de libertação, talvez o grito que Anastácia não pôde dar: NEGRA!!

A peça já foi encenada no Rio de Janeiro inúmeras vezes, no Centro de Teatro do Oprimido, em uma praça do Piscinão de Ramos, no Largo da Carioca, em um assentamento do MTST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, em instituições como CEDIM – Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, entre outros. E já tivemos uma sessão de Teatro Legislativo no Centro de Teatro do Oprimido, onde estavam presentes membros da OAB Mulher e assessoras da 5ª Vereadora mais votada nas eleições de 2016 da Cidade do Rio de Janeiro: Marielle Franco - mulher negra, lésbica e favelada, assim como ela se auto **intitula.**

Aqui, preciso dar uma pausa na escrita sobre o Teatro Legislativo para escrever o trecho que considero o mais difícil dessa dissertação. Mudar o tempo verbal de Marielle Franco de presente para o passado, é cruel, dói ainda. Escrevo aqui infelizmente de sua morte[31]. Durante o andamento desta pesquisa e sua escrita, Marielle, 38 anos, foi brutalmente executada em 14/03/2018 na Cidade do Rio de Janeiro, junto a Anderson Gomes, que dirigia o carro em que ela estava, em uma emboscada, sem prévio aviso, sem ameaça. Marielle foi assassinada e silenciada com quatro tiros na cabeça, após sair de uma reunião com mulheres negras, na Casa das Pretas, que é um novo espaço de encontros, acolhimento, de produção e prática de saberes específicos da vivência das Mulheres Negras no Rio de Janeiro. A cidade do Rio, o Brasil, o mundo, ficaram em choque.

---

31 Notícias disponível em: http://dapp.fgv.br/morte-de-marielle-franco-mobiliza-mais-de-567-mil-mencoes-no-twitter-aponta-levantamento-da-fgv-dapp/ (Acesso ás 22:02).

A comunidade negra, e mais especificamente as mulheres negras, se viram despedaçadas, agredidas, mortas. Sua morte teve comoção internacional[32], pois os indícios apontam claramente para uma execução política diante de tudo e todos que ela representava e por sua luta na Câmara dos Vereadores com maestria em defesa dos direitos humanos de minorias representativas, como os negros e negras, favelados e faveladas, gays e transexuais, contra o genocídio da população negra, em favor de mães pelo direito de terem casas de parto, pela descriminalização do aborto. Eram muitas pautas que contrariavam a ordem e os interesses de pequenos grupos hegemônicos e violentos que comandam a Cidade do Rio.

Sobre interseccionalidade política, Kimberlé Crenshaw afirma que:

> Mulheres de comunidades que são racial, cultural ou economicamente marginalizadas têm se organizado ativamente, em pequena ou grande escala, a fim de modificar suas condições de vida. Para isso, enfrentam não só alguns obstáculos que as mulheres de elite também enfrentam, como também outros problemas que lhes são exclusivos. **Mulheres que insistem em defender seus direitos contra certos abusos que ocorrem dentro de suas comunidades arriscam serem vítimas de ostracismo ou de outras formas de desaprovação** por terem presumivelmente traído ou constrangido suas comunidades. (CRENSHAW, 2002 p. 181) [Grifos nossos]

Aqui complemento Crenshaw, ao dizer que essas mulheres arriscam serem vítimas de violência e morte. Calaram a voz de Marielle Franco, e esperavam de nós, com essa execução, medo. Erraram. Fomos para a rua e a voz de Marielle se multiplicou na boca de mulheres negras pelo mundo. Choramos, choramos um choro convulsivo de incredulidade, de dor, de perplexidade, de revolta e de medo também. Eu quase esmoreci, mas companheiras e companheiros não têm deixado eu desistir.

Escrever sobre a morte de Marielle, há poucos meses do ocorrido, é remexer numa ferida que está muito aberta ainda, sangra, dói e eu choro. Eu me deparei, na revisão do meu texto, com seu verbo no presente e o reescrevo agora: a 5ª Vereadora mais votada nas eleições de 2016 da Cidade do Rio de Janeiro: Marielle Franco - mulher negra, lésbica e favelada, assim como ela se auto **intitulava.** A norma da língua escrita, me obriga a mencioná-la em tempo passado, porém seu legado é presente, suas

32 Os protestos contra a morte de Marielle Franco e Anderson Gomes. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/15/album/1521133382_968626.html#foto_gal_16 (Acesso ás 22:03).

lutas e pautas continuam vivas através dos corpos e vidas de inúmeras mulheres negras. A pesquisa-ação-ativista aqui envolvida e esta dissertação são exemplos desta luta. Marielle Franco, presente, sempre.

Voltando ao Teatro Legislativo, após o Teatro Fórum, uma comissão é instituída, a plateia discute e propõe leis a respeito das cenas e fóruns propostos ali, a comissão discute e avalia a viabilidade daquelas intervenções se transformarem em propostas de lei ou não. Tudo é registrado e encaminhado à Câmara de Vereadores local para análise e para que possamos, em diálogo com o poder legislativo da cidade, propor leis que nos beneficiem ou protejam. Estávamos no meio do caminho desse diálogo com o mandato de Marielle, que prometia muitas mudanças. Em quinze meses na Câmara Municipal, a vereadora apresentou dezesseis propostas de lei, duas aprovadas como leis concretas.

A caminhada do Coletivo Madalena Anastácia, onde me incluo, nasce em laboratório e segue em laboratório. São experiências corporais, musicais, com influências dos sons do berimbau da capoeira, de sons regionais do nordeste do Brasil. Ora funciona como oficina, onde a que detém um conhecimento em determinada área - seja dança, teatro, música – passa-o para as demais.

Existem momentos de formação política, rodas de conversas, muitas conversas, debates, reflexões, desentendimentos *versus.* entendimentos e leituras baseadas em feministas negras interseccionais contemporâneas, como as nacionais Djamila Ribeiro, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro e as internacionais Angela Davis, bell hooks e Kimberlé Crenshaw. Esses (des)encontros acontecem, muitas vezes, por vias online e digitais devido a um fator que sempre nos acomete: a falta de tempo livre.

As mesmas questões de classe que outrora atravessaram e dividiram o grupo de mulheres que fazem Teatro das Oprimidas no Rio de Janeiro também apareceram em nosso coletivo e é um dado que ainda estamos aprendendo a trabalhar na prática. Não tem sido fácil, porém a prioridade sempre que a realidade adversativa se impõe é trabalhar com o que nos une: ser mulher negra.

Percebo-me, aqui – enquanto pesquisadora-participante - e as demais mulheres, em constante formação, construção e transformação. Em letramento, advindo da intersecção de estudos em sociologia e educação, em que é analisado o processo de alfabetização de indivíduos para além da junção mecânica de letras e fonemas. O que

fazer com letras e fonemas ao adquiri-los? O que fazer com os meios de produção teatral ao adquiri-los?

Trago o conceito de letramento oferecido por Magda Soares, em entrevista: "...letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive..." (SOARES, 2010). O teatro nos funciona como mais uma das agências de letramento de que fala Angela Kleiman (1995). Ela defende que

> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.[…] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas […] com o processo de aquisição de códigos, processo concebido geralmente em termos de uma competência individual... (KLEIMAN, 1995, p. 20)

O fazer teatro adquire um sentido que vai além da representação, é carregado de sentidos, de reativações de memória, de releitura de seus próprios corpos, sua disposição no espaço e no mundo. Diante das ferramentas que o Teatro das Oprimidas nos proporciona, é possível operar no modus operandi em outra frequência, se possível, leitura de corpos do "outro", leituras de espaços, de entonação de vozes e o que elas pretendem dizer. Parece uma lente posta sobre os nossos olhos, lentes que detectam relações raciais doentias, relações de gênero abusivas, discursos tóxicos disfarçados de poesia, por exemplo.

Cansativa e dolorosa muitas vezes é ter essa hiper visão, problemática também se não for bem canalizada, pois, ao detectar e denunciar relações de gênero e/ou raça tortuosas, somos quase sempre taxadas de loucas, mal amadas, exageradas, desocupadas, barraqueiras e uma infinidade de adjetivos que possam vestir uma mulher negra. O emocional e o psicológico nessa empreitada, muitas vezes, se vê em abalo e os cuidados com nossa saúde mental é de extrema importância. Com tudo isso, seguimos e o que nos faz acreditar nessa empreitada é trecho de uma mensagem de uma mulher negra, moradora do assentamento Roseli Nunes do MST, em Piraí, que assistiu nossa peça de Teatro Fórum, em março deste ano (2017):

> "Depois que vi a apresentação de vocês aqui em Piraí no assentamento Roseli Nunes pra mim tudo clareou, um novo mundo se abriu pra mim. Hoje me olho no espelho e me amo, adoro meu cabelo, adoro

> minha boca, tenho orgulho de ser mulher negra. Em breve voltarei a estudar, fazer faculdade. Nunca mais deixei meu marido me agredir psicologicamente e nem tenho medo de perdê-lo como tinha antes […] Meus filhos me chamam de preta, e agora eles sabem que são negros, porque agora explico pra eles que o tom de pele deles é claro mas eles são negros...” (Q. Em mensagem via Whatsapp em Junho de 2017)

Depoimentos como o de Q. nos fazem perceber que o objetivo está sendo alcançado, nos dá a dimensão da importância dessa ferramenta de transformação e percepção de si e do outro, que é o Teatro das Oprimidas.

Em setembro de 2017, o Coletivo Madalena Anastácia participou do II Festival da Rede Ma(g)dalena Internacional de Teatro das Oprimidas em Berlim[33]. O tema central do Festival foi: *No means No! / Não significa Não!* (na tradução livre). O objetivo é denunciar, discutir e levar à reflexão questões como a cultura do estupro e a violência contra a mulher que simplesmente diz não a uma cantada, investida ou assédio no seu dia a dia. O Festival contou com uma média de cem mulheres da Europa, América latina, África e Ásia.

Esta ida do Coletivo foi possível graças a uma campanha de financiamento coletivo e a uma rede de amigos apoiadores, incluindo professores e alunos desta instituição (CEFET/RJ - Maracanã), rede de amigos praticantes de Teatro do Oprimido e de mulheres negras engajadas na causa do feminismo negro, como a atriz Taís Araújo, que nos apoiaram financeiramente para que pudéssemos, ao menos, custear algumas passagens do Rio até Berlim, incluindo aqui o apoio da vereadora Marielle Franco, custeando uma passagem inteira de ida e volta de uma das integrantes do Coletivo Madalena Anastácia.

Uma das recomendações de Kimberlé Crenshaw em seu artigo é:

> Capacitar as mulheres marginalizadas para participar mais diretamente dos discursos de direitos humanos, através do aumento de financiamentos e treinamentos. […] Atualmente, muitas mulheres racializadas ganham acesso a tais instituições por meio de grupos de mulheres da elite. Às vezes, essas instituições estão em seus próprios países, mas frequentemente estão localizadas fora, por isso deveriam ser disponibilizados recursos para que grupos autônomos de mulheres participem e influenciem os discursos dos direitos humanos. (CRENSHAW, 2002 p. 187)

33 No means No: II Ma(g)dalena International Festival of the oppressed. Disponível em: http://www.covenberlin.com/no-means-no-magdalenas/ (acesso em 10/09/2017 às 20h06min) e http://kuringa.org/de/madalena.html (acesso em 10/09/2017 às 20h12min).

Neste sentido, é muito importante destacar aqui o engajamento que tinha Marielle em integrar e, de alguma maneira, fomentar a formação política de mulheres que se encontram na base, ou que se encontram no movimento de pressão para ascensão não só social, mas política, assim como ela, fazendo cumprir, assim, uma agenda política já recomendada por Crenshaw desde 2002. Ao conhecer um grupo de mulheres negras oriundas de várias regiões do Estado do Rio de Janeiro, pertencentes a uma rede feminista, engajada, que é branca, de classe média e com acessos facilitados, ela não pensou duas vezes em viabilizar condições para que ao menos uma mulher negra conseguisse acessar aquele espaço de discussão que é importante de certo modo não só do ponto de vista estético-teatral, mas político-educacional.

Aqui destacamos a função educadora de Marielle, dentre todas as outras: mulher negra, favelada, mãe, filha, lésbica, amiga, política, em movimento. Parte de um movimento negro educador, como bem sinaliza Nilma Lino Gomes (2016), por isso é tão imprescindível, quando se fala em relações étnico-raciais, pensarmos a partir da educação das crianças, que é, hoje, o caminho mais viável para uma construção sadia de sociedade.

Nos próximos capítulo deste trabalho, tomaremos conhecimento da metodologia de trabalho e daremos continuidade à discussão sobre o Teatro do Oprimido, pelo viés educacional. Partindo de histórias reais sobre relações raciais e de racismo ocorridas no ambiente escolar, analisaremos a construção da identidade infantil e seus mecanismos, assim como o impacto do racismo na construção dessas identidades, pensando a escola como um dos primeiros lugares de intensificação do contato com o racismo para uma criança negra.

Já as narrativas interseccionais de gênero e raça surgidas durante um laboratório teatral para meninas do 5º ano de escolaridade nos trarão algumas reflexões e possíveis caminhos para pensarmos o letramento étnico-racial na educação. Chamamos atenção aqui para o fato de que nos próximos capítulos esta escrita se dará em primeira pessoa, como posicionamento de que a voz da pesquisadora que também é parte da própria pesquisa estará em ação, diálogo e evidência.

CAPÍTULO 2. EM CAMPO: O JOGO TEATRAL COMO METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento as escolhas metodológicas e os aportes teórico-metodológicos da pesquisa, técnicas e ferramentas utilizadas na geração de dados, além de expor e contextualizar o campo de pesquisa, a descrição de entrada em campo e os desafios em se fazer o recorte de gênero e raça. Além disso, descrevo a metodologia teatral de jogos e exercícios trabalhados em laboratório de teatro com as interlocutoras e a metodologia do Teatro Fórum, enquanto ferramenta de diálogo. Teoria e prática estarão entrelaçados, na medida em que alguns casos do campo nos ajudarão a compreender a intersecção da metodologia da Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1986) com a Pesquisa Ativista (D'SOUZA, 2010; LEMOS, 2016; VILAÇA, 2016).

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do CEFET, propus o seguinte projeto de pesquisa: "*O Teatro do Oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras."* O campo de pesquisa situa-se em uma escola pública municipal do bairro de Gramacho, localizado no município de Duque de Caxias – Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro -, conhecida como Baixada Fluminense.

As interlocutoras da pesquisa são alunas matriculadas no quinto ano de escolaridade do ensino fundamental. As duas turmas pertencem ao turno da manhã, com idades entre 10 e 13 anos. A escolha das interlocutoras está diretamente ligada às minhas vivências empíricas como menina/mulher negra, nascida na mesma cidade e, hoje, professora daquela rede pública de ensino, praticante do Teatro do Oprimido e integrante de um coletivo de mulheres negras que faz parte de uma Rede Internacional de mulheres praticantes do Teatro das Oprimidas, como exposto no capítulo anterior.

Para o estudo, foi feito o recorte de gênero e raça na escolha das interlocutoras e a opção pela faixa etária se deu dentro do primeiro segmento do ensino fundamental. Foram escolhidas as meninas do quinto ano de escolaridade, por serem consideradas mais maduras dentro desse segmento, levando em consideração a complexidade das discussões político-ideológicas que o Teatro do Oprimido acessa. O meu contato com o Centro de Teatro do Oprimido (CTO) e com o laboratório Madalena Anastácia, que está

descrito no primeiro capítulo deste trabalho, foi de extrema importância e inspiração para a escolha e escrita deste projeto.

Vivenciando, na prática da vida real em pesquisas teatrais, as intersecções de gênero e raça e observando os efeitos desta interferência na vida de praticantes de Teatro das Oprimidas e das espect-atrizes e espect-atores[34] que participavam dos fóruns de nossas peças, parti de um questionamento para pensar esse projeto: se foi possível, para algumas mulheres negras, transformar positivamente suas subjetividades e (re)construir suas identidades ora perdidas, ora destruídas a partir de uma vivência em coletivo com o Teatro das Oprimidas, seria possível levar para o chão da escola o teatro como ferramenta para a construção de identidades positivas de meninas negras? Essa foi minha pergunta inicial, com base em um problema identificado nas relações entre alunos daquela comunidade escolar: a construção de uma autoimagem negativa desde a infância, especialmente entre as meninas negras, e o tratamento hostil entre os alunos, principalmente entre meninos negros e brancos para com as meninas negras.

A hipótese central que permeia esta problemática está relacionada ao racismo estrutural e estruturante que atravessa as sociedades ao longo da história da humanidade. Estrutural[35] porque está presente em todas as áreas da estrutura social e naturalizado nas relações; estruturante porque foi fator determinante na construção da nação brasileira. Logo, está presente nas instituições de uma maneira geral, e a escola é uma delas. Para entender essa estrutura, trago novamente para o diálogo Clóvis Moura (1994), que fala do racismo como arma ideológica de dominação, portanto:

> serve-lhe como arma de combate e de justificativa para crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de "raças eleitas". Há também o racismo interno em várias nações, especialmente nas que fizeram parte do sistema colonial, através do qual suas classes dominantes mantêm o sistema de exploração das camadas trabalhadoras negras e mestiças (MOURA, 1994, p. 2).

34 Espect-atrizes e Espect-atores são espectadoras e espectadores que se transformam em atrizes e atores ao entrar em cena no Teatro Fórum.

35 O conceito de racismo estrutural pode ser melhor compreendido na entrevista de Silvio Almeida, filósofo do direito e presidente do Instituto Luiz Gama. Disponível em: http://www.geledes.org.br/o-que-e-racismo-estrutural-silvio-almeida/#gs.45ACJfI (acesso em 01/09/217 às 14:38).

Para criar e difundir uma ideologia racista, foi, e ainda é necessário, o uso de aparelhos ideológicos públicos e privados. Stuart Hall (2006), em texto que trata da *relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnia*, diz que:

> O problema da ideologia, portanto, concerne às formas pelas quais ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma "força material". […], a teoria da ideologia nos ajuda a analisar como um conjunto particular de ideias passa a dominar o pensamento social de um bloco histórico, no sentido de Gramsci; […] Está relacionada principalmente com os conceitos e linguagens do pensamento prático que estabilizam uma forma particular de poder e dominação (HALL, 2006, p.250).

Isso desencadeou séculos de construção de uma imagem negativa e desvalorizada de negros e negras através das ciências e de todas as mídias utilizadas ao longo dos tempos – literatura, música, teatro, jornais, TV, cinema, etc. –, permeando o imaginário coletivo com tais crenças, resultando em construções de identidades doentias de negros e brancos, estes acreditando serem superiores, mais inteligentes e referencial de beleza, aqueles acreditando-se inferiores, indignos, feios. Todos se comportam "segundo uma linha de orientação neurótica". (FANON, 2008, p. 66).

Com o objetivo principal de investigar o uso do Teatro do Oprimido no processo educacional como ferramenta em busca de um letramento étnico-racial (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2000; FERREIRA, 2015) e de transformação social de meninas, especialmente meninas negras, os objetivos específicos desta pesquisa foram elencados e, ao final do processo de laboratório teatral e apresentação de Teatro Fórum às turmas, pretendemos analisar como se deu, entre as e os participantes espect-atores, o processo de reflexão sobre a própria vivência e suas identidades, como debateram as possibilidades de soluções para opressões que afligem o grupo e seus pares, e como foi a recepção/reflexão da comunidade escolar a respeito do tema.

Ao mesmo tempo em que eu iniciava os estudos na disciplina de Metodologia da Pesquisa, no PPRER, eu entrava em campo para dar início aos trabalhos, de acordo com o cronograma estabelecido no trimestre anterior junto à orientadora. A fim de obter autorização para a entrada em campo, meu primeiro passo foi consultar a Secretaria de Educação Municipal de Duque de Caxias. Lá, me orientaram sobre os documentos que eu precisaria apresentar. Estando com toda a documentação preparada, realizei todo o processo burocrático de pedido de autorização.

Este processo consistiu em: entrega de declaração de matrícula no mestrado em papel timbrado da instituição (CEFET/RJ), com data atualizada; carta de apresentação assinada pela orientadora da pesquisa, em que expunham o tema e os objetivos da pesquisa; pedido de autorização para coleta de dados, especificando o tempo de duração da pesquisa, o comprometimento com o caráter ético da pesquisa na preservação das identidades das interlocutoras e com o pedido de autorização de seus responsáveis legais através de termo de consentimento livre e esclarecido, além do comprometimento em retornar à comunidade escolar resultados e conclusões da pesquisa.

A pesquisa foi autorizada e documentada no Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire – CPFPF, na sala Paulo Freire, que fica localizada no prédio da Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias. Ali, minha pesquisa foi analisada por uma equipe de professores que se reportam diretamente à subsecretaria de ensino. A mesma comissão foi responsável por avaliar o meu pedido de licença do trabalho para estudos e avaliará se minha pesquisa conta como título em meu plano de carreira, já que não faço mestrado em educação, e sim em área interdisciplinar. Diante da autorização positiva, me foi exigida a assinatura de um termo de compromisso pedindo que, a cada semestre, eu deveria protocolar um relatório sobre o andamento da pesquisa e atividades desempenhadas no programa de pós-graduação, junto a uma declaração de matrícula atualizada.

Até então, eu tinha conhecimento sobre as técnicas e jogos teatrais que pretendia trabalhar, porém, como sistematizar isso em uma pesquisa acadêmica? Por estar há muito tempo distante da universidade, não estava mais habituada com o processo de pesquisa. E, aqui, preciso problematizar minha formação na universidade, que não deu conta de me oferecer as ferramentas necessárias para se conduzir uma pesquisa acadêmica. Segundo Ignacio Cano, “as ciências sociais brasileiras privilegiam a teoria em detrimento da pesquisa, promovendo um conhecimento antes erudito do que técnico.” Formando assim, indivíduos com “habilidade para citar autores” e uma “brilhante oratória”, mas que não são capazes de “fundamentar empiricamente suas afirmações” (CANO, 2012, p.111).

O problema em torno da formação exclusivamente teórica e que, em alguns momentos, não estabelecia link com a realidade, logo foi percebido por mim ao entrar na primeira sala de aula, ainda durante o estágio na formação. Em alguns momentos,

estabelecia completa relação com as teorias estudadas; em outros, descobria que as teorias não davam conta e era preciso reinventar, reanalisar e aprender com a prática. Ignacio Cano, em análise sobre o ensino de metodologia das ciências sociais nas universidades, critica justamente o fato de se priorizar a "tríade Marx-Weber-Durkheim", como se fossem os únicos "portadores dos conteúdos centrais a serem aplicados e testados na realidade atual." Defende, ainda, que estes futuros "especialistas necessitam, sim de uma formação teórica sólida, mas também de ferramentas que lhes permitam responder às novas perguntas que a realidade formula a cada dia" (CANO, 2012, p.112).

É importante ressaltar também que, para além da questão da deficiência na formação em metodologia das ciências sociais nas universidades, há o propósito de os cursos formarem mão de obra rápida para dar conta da demanda do mercado. Ignacio Cano relata, em seu texto, experiências da universidade pública brasileira, que é onde ele está inserido. E as universidades privadas com ensino noturno? Que espécie de especialistas formam? Trabalhadores, reprodutores de teorias, pesquisadores? O ideal seria uma formação plural e completa, a partir da qual o profissional pudesse agregar todas essas categorias, mas o que se vê na realidade são formações fragmentadas, muito em consequência de uma urgência em cumprir demandas de mercado. É o caso, por exemplo, da formação em pedagogia, que é a minha área, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996[36], em seus 62º e 87º parágrafos, estipula um período de 10 anos para que professores da educação infantil e das séries iniciais tenham formação em nível superior.

Desde então, há uma corrida de professores da educação básica formados no ensino médio à universidade. Os cursos de pedagogia e os institutos de educação incham e precisam dar conta desta demanda. Eu, recém saída do ensino médio, entro em uma universidade privada no ensino noturno, no ano de 2002, faltando pouco tempo para essa meta ser cumprida, e me deparo com uma maioria de professores que já atuava na educação básica. Ali, estavam obrigados, a fim de cumprirem a meta da lei, conseguirem passar em concursos públicos ou não perderem seus empregos, pois havia essa ameaça por parte de empregadores. A meta não foi totalmente cumprida em 2016 a

36 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm (acesso em 20 de maio de 2018 às 13:06).

nível nacional, e é necessário repensar a formação de professores com qualidade, principalmente no que diz respeito às relações étnico-raciais, mas esta será uma discussão melhor abordada no próximo capítulo.

Diante das dificuldades apresentadas, iniciei em campo tomando algumas medidas que eu considerava intuitivas para registrar as ações, como o uso do celular para gravar áudio, vídeo e fotografia dos jogos teatrais, por exemplo, além do caderno de campo, como já sugerido pela orientadora. Continuando os estudos na disciplina de *Introdução à metodologia científica e suas aplicações práticas*, pude perceber que as medidas consideradas intuitivas eram métodos, técnicas e ferramentas. Pude me municiar bibliograficamente e encontrar um melhor caminho metodológico.

De acordo com o projeto que proponho, a metodologia compatível é a Pesquisa-ação, onde ofereço uma ação de intervenção no ambiente e rotina escolar em busca de uma transformação coletiva, ou ainda em busca de melhorias de convivências no espaço escolar. Segundo definição de Michel Thiollent (1986), a Pesquisa-ação é:

> Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Muito se tem discutido a respeito da transformação em pesquisa-ação, seu alcance, seus objetivos, a imprecisão e ambiguidades dessa transformação. Thiollent (1986) enfatiza que a noção de transformação muitas vezes é diretamente ligada à noção de mudança social, o que é muito abrangente. E que, quando se trabalha com grupos pequenos e desprovidos de poder, é preciso tomar cuidado para não alimentar ilusões acerca de transformações da sociedade a nível global, pautando desde o início da pesquisa a questão da transformação em termos realistas. Segundo o autor:

> Quando se trata de uma ação de caráter cultural, educacional ou político, os pesquisadores e participantes devem estar em condição de fazer uma avaliação realista dos objetivos e dos efeitos e não ficarem satisfeitos ao nível das declarações de intenção (como muitas vezes ocorre). O desenrolar e a avaliação de uma ação cultural são talvez mais difusos e menos evidentes do que no caso de atos técnicos bem definidos.
> Em matéria de conscientização e de comunicação, as transformações

> se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão. O que é transformado são as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade (THIOLLENT, 1986, p. 42-43).

Apoiada na discussão que Thiollent traz a respeito da transformação em pesquisa-ação, exponho que o objetivo real de transformação que visamos com essa pesquisa não é o de mudança de postura de toda a comunidade escolar em apenas nove meses, mas, sim, observar quais as provocações que a intervenção de um laboratório teatral no cotidiano escolar pode trazer e quais caminhos o diálogo, através da linguagem do Teatro Fórum, pode apontar em busca de uma transformação, que pode surgir ao fim do processo ou a longo prazo, não necessariamente com todas as participantes ou comunidade escolar. Para além do meu alcance enquanto professora-pesquisadora e das declarações de intenções, ao longo do trabalho, poderemos observar como os caminhos para a transformação aparecem nas narrativas das alunas e alunos, nas discussões em laboratório e nas apresentações do Teatro Fórum.

Ainda sobre a pesquisa-ação no campo da educação, Thiollent (1986) defende que, para além do falso debate qualitativo x quantitativo, existe uma desilusão no uso de metodologias convencionais no campo educacional, metodologias muito eficazes, mas que estão muito afastadas dos problemas urgentes da situação atual da educação, que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares. Segundo o autor, a orientação metodológica da pesquisa-ação contribui para:

> o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 1986, p.75).

Nesse sentido, partindo do micro - um grupo de alunas em laboratório teatral - para o macro, - em uma apresentação de teatro fórum para outras turmas -, analisamos as subjetividades que atravessam a construção identitária dessas alunas e desses alunos e que estão presentes em suas relações diárias, adotando a linguagem teatral do Teatro do Oprimido e das Oprimidas. Uma linguagem que se propõe popular, não no sentido

hierárquico pesquisador x objeto, ao que parece demonstrar Thiollent, mas no sentido de comunicar através do corpo.

A ação aqui proposta enquanto pesquisa-ação é o uso de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido para investigar a construção das identidades e das subjetividades das meninas, em especial das meninas negras - em laboratório teatral ocorrido entre os meses de março a dezembro de 2017 -, além de utilizar a técnica do Teatro Fórum para levar à comunidade escolar a discussão sobre bullying, associado ao racismo na escola, o respeito às diferenças e a importância de uma convivência livre do racismo e preconceitos. Sobre o Teatro Fórum, teremos maior compreensão na quarta seção deste capítulo.

A técnica da observação participante foi empregada na medida em que, neste processo, fui a pesquisadora propositora, mediando um laboratório de teatro, na construção de uma peça de teatro fórum que foi discutida com a comunidade escolar. As ferramentas utilizadas foram, portanto, o caderno de campo, um celular smartphone na função de gravador e câmera para foto e vídeo, notebook e caixa de som para exibição de vídeos em laboratório. Para a apresentação da peça, utilizei um gravador de voz profissional Zoom H1 da Handy Recorder e gravações em vídeo feitas pelo smartphone com a ajuda de alunos e alunas colaboradoras.

Em campo, realizar esse papel de propositora e mediadora de um laboratório de teatro e a observação participante não foram tarefas fáceis. Como não contava com nenhum assistente, meu caderno de campo se transformou em caderno de planejamento das atividades do laboratório de teatro e de anotações posteriores ao laboratório. Nossas atividades eram corporais e requeriam, na maioria das vezes, o meu envolvimento na condução de jogos teatrais. Então, na maioria dos dias, deixava o gravador ligado para captar tudo o que acontecia e poder analisar e anotar depois. Em jogos de imagem, utilizava foto e/ou vídeo para registrar. Assim que terminava o laboratório, fazia todas as anotações possíveis no caderno de campo que poderiam complementar os arquivos de foto, vídeo e áudio.

Os dados foram gerados em campo e, ao final de cada encontro, os arquivos de foto, áudio e vídeo, que eu chamo de mídia, foram organizados em pastas com as respectivas datas. Uma pasta por mês, e os encontros cada um em uma subpasta. Esses arquivos de mídia foram assistidos, ouvidos e analisados juntamente com a leitura das

anotações de campo. Todas as informações contidas foram transformadas em relatórios, um para cada encontro, descrevendo todas as ações realizadas. As narrativas das interlocutoras surgidas entre elas e nas rodas de conversa, além do diálogo surgido entre atrizes, espect-atores e espec-atrizes no Teatro fórum, que apontavam para as categorias de gênero, raça e identidade com as quais trabalhamos foram destacadas e transcritas para análise.

Com caráter qualitativo, os dados foram construídos, gerados em campo, considerando uma posterior análise interpretativa. A leitura desses dados não isenta uma abordagem quantitativa, pois as duas abordagens são complementares e enriquecem sua apresentação. Como defende Ignácio Cano (2012), não existe método qualitativo e método quantitativo. Elas são abordagens que dependerão do enfoque do pesquisador, não sendo as duas antagônicas, podendo assim contribuírem em um mesmo projeto de pesquisa. Utilizamos, portanto, a triangulação da técnica da observação participante com o enfoque na abordagem qualitativa, onde a abordagem quantitativa nos ajuda a compreender alguns fenômenos.

Sobre o uso da pesquisa qualitativa nas ciências sociais e humanas, Pedro Demo (2001) defende que é preciso dar a ela credibilidade científica . Complemento, ainda, com Bourdieu (1989), que “construir um objeto científico é romper com o senso comum”. Em *O poder simbólico*, Pierre Bourdieu traz, em seu segundo capítulo sobre uma sociologia reflexiva, a importância de se construir um objeto científico através da geração de dados concretos, críveis, problematizáveis, discutíveis, para que “problemas da esfera pessoal possam se tornar da esfera pública” (BOURDIEU, 1989, p.34-37).

Em seu texto, ele exemplifica questões/problemas sociais de variadas ordens que são (ou podem ser) passíveis de abertura de pautas para discussão social em nível de desenvolvimento de políticas públicas, por exemplo, após comprovação científica de que o problema existe e é prejudicial à saúde de determinada sociedade. Na ocasião do texto, o autor cita variados problemas sociais e, aos seus exemplos, acrescento o racismo, que ali não fora abordado por ele. Compreensível, o racismo à brasileira não é conhecido por um francês nascido nos anos 1930. Seu conhecimento sobre Brasil ao longo da vida deve ter girado em torno desta terra ser um paraíso racial. Entendendo o

contexto em que Bourdieu se forja, racismo para ele é, no máximo, uma questão de classe, vide *O racismo da Inteligência* (1978).[37]

Dificilmente os cânones das ciências sociais e humanas abordam ou abordarão o racismo de forma direta. No senso comum brasileiro, ainda persiste a ideia de que ele não existe, de que somos todos iguais, somos todos humanos e, contraditoriamente, começa a surgir uma crença de que existe o racismo reverso, ou seja, o praticado de negros contra brancos, quando a denúncia ao racismo e a representação positiva de negros e negras entram em evidência nas pautas. Portanto, diante de tal cenário, identifico a importância desta pesquisa e a responsabilidade de conduzi-la com ética e reflexividade, para que os resultados obtidos sejam valoráveis. Apresentar dados sobre o prejuízo que práticas racistas geram na construção das identidades infantis é fundamental e ainda muito necessário para se pensar novos caminhos na educação infantil e no ensino fundamental.

2.1 – O campo dentro do "campo minado"

> "Essa porra é um campo minado
> Quantas vezes eu pensei em me jogar daqui
> Mas aí, minha área é tudo o que eu tenho
> A minha vida é aqui, eu não consigo sair.
>
> É muito fácil fugir mas eu não vou
> Não vou trair quem eu fui, quem eu sou
> Eu gosto de onde eu vou e de onde eu vim
> Ensinamento da favela foi muito bom pra mim."
>
> (Fórmula mágica da paz - Racionais MC's. Letra: Mano Brown. Álbum Sobrevivendo no inferno – 1997)

Inicio essa seção escrevendo sobre o território Gramacho. É um bairro que integra o primeiro distrito do município de Duque de Caxias, já na divisa com o segundo distrito. Caxias, como costumamos chamar, encontra-se na região da Baixada

37 O Racismo da Inteligência. In: BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 205-208. Disponível em: https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/14-bourdieu-o-racismo-da-inteligencia.pdf (acesso em 20/05/2018 ás 18:48).

Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. É organizada por quatro distritos: 1º: Duque de Caxias, 2º: Campos Elíseos, 3º: Imbariê, 4º: Xerém. Cidade esta que começou a ser povoada no início do século XX, recebendo, em grande maioria, famílias vindas do nordeste e do interior da região sudeste do Brasil, para tentar uma vida melhor na capital do país – na ocasião, o Rio de Janeiro - trabalhando na capital e morando na região que estava em expansão com grilagens de terras e ocupações desordenadas, onde era mais barato constituir moradia.

Assim foi a chegada de minha família e de tantas outras. A cidade se transformou em cidade dormitório, onde se trabalha na então capital do país, hoje Rio de Janeiro, e volta-se à noite para casa. De acordo com o Andrelino Campos,

> Colocar os mais pobres à margem da sociedade de maneira sistemática e programada mostra-nos dois eixos claros de atuação do estado, associado que está aos interesses das classes dominantes: o primeiro é um viés econômico, e o outro, espacial, ambos viabilizados a partir do final do século XIX e durante o atual, mas programados que foram desde o início do século XX. […] Os outros três eixos de expansão, no entorno da malha ferroviária (Central do Brasil, Leopoldina e Rio d'Ouro) criada para que a produção agrícola pudesse ser escoada, serviram também para interiorizar a população de menor renda, desconcentrando a área central da cidade. Essa intenção já estava nos discursos higienistas, no final do século XIX, […] no início do século XX, que buscavam justificar uma "apuração da raça"(CAMPOS, 2010, p. 87, 105).

Até os dias atuais, essa relação casa x trabalho, para a maioria dos caxienses, permanece, porém o município cresceu ao longo dos tempos e se transformou em polo industrial e petroquímico com a presença da refinaria de petróleo da Petrobras, o que gerou muitos empregos para moradores da região e de municípios vizinhos, inclusive da antiga capital do país, hoje Cidade do Rio de Janeiro. O estudo de Andrelino Campos sobre a transmutação entre quilombo e favela e a criminalização desses territórios por parte do estado brasileiro nos ajuda a compreender a dinâmica racista na criação e na manutenção do caos desses espaços, por isso a alusão ao campo minado, que entenderemos ao longo desta seção.

Gramacho conta com uma estação de trem da Supervia que liga o bairro e o município à estação Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro, e com um rio que corta a região, o Rio Sarapuí, que corre para a Baía de Guanabara e é bastante

poluído. Suas águas já foram navegáveis e fonte de alimentação; hoje o rio é assoreado e impróprio para banho e pesca, porém ainda é comum vermos crianças e jovens banhando-se nele durante os fortes calores que atingem a região no verão, o que é risco de saúde e de morte. No verão de 2016, perdemos, infelizmente, uma aluna de sete anos da escola, afogada neste rio.

O bairro é comercial e residencial. Margeando o Rio Sarapuí, existem comunidades em situação de vulnerabilidade social, onde o varejo de drogas ilícitas é fonte de renda e de violência. Por se localizar muito próximo ao rio Sarapuí, em situações de grandes chuvas e subida da maré, boa parte da comunidade sofre com enchentes. E é ali que boa parte dos alunos da escola onde se situa o campo de pesquisa reside. É importante ressaltar que a composição demográfica dessa região é, em grande parte, constituída por negros e negras, algo que constato no cotidiano do território em que nasci, cresci, vivo e trabalho, mas afirmo, para além de meus olhos, com alguns dados concretos.

De acordo com o Censo de 2010, consultado na base de Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE[38], Duque de Caxias tinha, em 2010, uma população total de 855.048 pessoas com estimativa para 2017 de 890.997 pessoas. Analisando a composição étnico-racial realizada via autodeclaração no município, chegamos aos seguintes dados:

Tabela 1: População residente por cor ou raça – Duque de Caxias/RJ

Total	855.048	-
Branca	301.439	35,2%
Preta	123.130	14,4%
Amarela	9.564	1,1%
Parda	420.050	49,1%
Indígena	865	0,1%
Não declarado	0	0

Fonte: IBGE Censo 2010

É importante ressaltar aqui que esses dados não foram encontrados de maneira fácil no site do IBGE. Após muitas tentativas em sua base de dados online, que é

38 Dados demográficos de Duque de Caxias. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado (acesso em 20/05/2018 às 21:28).

bastante complexa, recorri a uma pesquisa na biblioteca de uma das sedes do instituto, que fica no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro, muito próximo ao CEFET/RJ. Chegando ao IBGE, descobri uma biblioteca equipada com computadores, um espaço para estudos vantajoso, aberto ao público e poucas pessoas sabem dessa informação. Pensei que teria acesso a algum tipo de livro, atlas ou computador para encontrar o que eu precisava: dados demográficos étnico-raciais de Duque de Caxias. Mas me surpreendi quando obtive atendimento pessoal com a bibliotecária, que me ensinou onde e como pesquisar, realizando praticamente a pesquisa comigo.

Voltando aos dados étnico-raciais da população de Duque de Caxias, embora haja bastante discussão em torno da classificação étnico-racial de pardos no Brasil, de acordo com o IBGE, a união dos grupos pretos e pardos configura a identidade social de negros e negras, portanto, a população negra do município de Duque de Caxias gira em torno dos 63,5%. Segundo Nilma Lino Gomes,

> Essa distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Uma delas é realizada pelo Movimento Negro e por um grupo de intelectuais que se dedica ao estudo das relações raciais no país. Estes, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais "preto e pardo" entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil. Isso quer dizer que, do ponto de vista étnico-racial, 44,6% da população brasileira apresenta uma ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e/ou na construção das suas identidades (GOMES, 2010 p. 97-98).

Os dados que Nilma Lino Gomes nos apresenta são da discussão do censo de 2000, anterior aos dados apresentados aqui, e, em sua pesquisa, ela nos apresenta o papel indispensável do Movimento Negro enquanto movimento que reeduca a sociedade, debruçando-se em pesquisas e apresentando dados concretos da realidade brasileira para além de identidade e subjetividade, para que o IBGE pudesse assim agregar as duas categorias. Segundo a autora, um dos dados que foram fundamentais para compreender esta situação foi a análise da relação entre o nível de escolaridade e raça.

Diante do exposto, sendo o município de Duque de Caxias composto em grande parte por uma população negra, isto se reflete dentro das classes da rede pública municipal desta cidade: em sua maioria, os alunos são negros e negras. Trago esta

análise demográfica até aqui para explicitar como se deu minha entrada em campo. A Pesquisa-ação com proposta de laboratório teatral tinha como público participante alvo alunas negras do 5º ano de escolaridade. Mas como efetuar o recorte de raça? Essa não é uma tarefa fácil de executar entre adultos, como fazer entre crianças?

As experiências em que obtive conhecimento entre adultos praticantes de Teatro do Oprimido, onde o recorte racial tenha acontecido, são experiências permeadas por discussões e desentendimentos, em grande maioria pautadas por pessoas brancas preocupadas com esse tipo de "segregação". São discussões que evoluíram, no sentido de algumas pessoas brancas entenderem a necessidade de negros e negras se fortalecerem entre si para, após, dialogarem com os demais segmentos dos movimentos sociais e outras, simplesmente se afastarem, acusando grupos de negros e negras de sectarismo. O recorte racial ainda gera, em algumas instâncias, muitos conflitos. Acredito ser uma fase necessária do processo identitário de um determinado grupo, não a fase fim. Como dialogar quanto a isso?

Então, eu precisava realizar o recorte de gênero, afinal era um laboratório de teatro para as meninas. Foquei nesse objetivo e, realmente, não consegui realizar o recorte racial. No dia 8 de março de 2017, fiz a proposta oralmente a todas as meninas de duas turmas de 5º ano do ensino fundamental do turno da manhã. Foi interessante observar que os meninos contestaram a não participação deles neste primeiro contato. Reclamaram muito, alguns argumentaram de maneira incisiva, sentindo-se até injustiçados. Perguntaram quando teria teatro para eles e se o mal comportamento de alguns meninos era o motivo da não contemplação.

Expliquei que se tratava de um projeto experimental e que, por isso, havia decidido por poucas pessoas e com meninas primeiro. Prometi a eles algo que, embora seja minha vontade, não sei se posso cumprir: um núcleo de Teatro do Oprimido na escola para todos que quisessem participar futuramente. Meu desejo é que, um dia, isso possa se concretizar de alguma maneira. As reações dos meninos que se seguiram foram de descontração em brincadeiras que consistiam em expor algum colega, dizendo que o mesmo queria participar do laboratório, a fim de ferir sua "moral masculina". Agi naturalmente, não dando muita importância às brincadeiras que logo cessaram, pois no momento não poderia fazer nenhuma intervenção mais qualitativa, por estar tomando o tempo de aula de professores que haviam me concedido alguns minutos de suas aulas.

As indagações e provocações realizadas pelos meninos me trouxeram algumas reflexões.

Primeiro, identifiquei o mesmo que aconteceu com pessoas adultas, praticantes de Teatro do Oprimido, quando mulheres decidiram se reunir para tratar das suas especificidades: os homens contestaram e as mulheres tiveram que se explicar. Ali, em duas turmas de 5º ano, não foi diferente. Depois, me senti também injusta por não os contemplar, afinal são pré-adolescentes em fase crítica do desenvolvimento (com idades entre 10 e 14 anos) e, dado o caráter educativo e reflexivo do laboratório de teatro, senti que poderia ser interessante para alguns meninos participarem. No final, o próprio professor de uma das turmas disse ser uma pena eles não poderem participar. Mais um homem contestando!

Nesse primeiro contato, todas quiseram participar: eram 24 meninas eufóricas com mil perguntas. Entreguei uma autorização (anexo 1) a fim de que os responsáveis tomassem ciência, e as alunas pudessem, então, participar do laboratório de teatro na escola. Nosso combinado era um encontro toda segunda-feira, após o turno da manhã. Na semana seguinte, quinze meninas retornaram positivamente com as autorizações; dentre elas, apenas cinco eram brancas. Um fato interessante que observei, depois da entrada em campo, é a riqueza de dados que esse grupo misto racialmente pode gerar.

Também lhes foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2), para que os responsáveis se tornassem cientes do caráter da pesquisa, juntamente com a solicitação do uso de imagem. Uma responsável não concordou com o uso de imagem de sua filha. Conversei com ela e pedi para que eu pudesse, ao menos, editar fotos em que sua filha estivesse para borrar a imagem dela. A responsável concordou nesse sentido e disse estar pensando se volta atrás na decisão, pois a aluna ficou bastante chateada em não poder aparecer nas imagens, algo de que ela gosta bastante.

Como não poderia utilizar a carga horária das aulas, escolhi a extensão de carga horária uma vez por semana. O melhor dia da semana acordado entre nós (alunas, professores e direção) foi a segunda-feira. Então, nesse dia, após a saída do turno às 11h30min, as meninas permaneciam na escola até a entrada do próximo turno, às 13h. Bem durante o horário de almoço, só assim tínhamos uma sala livre para utilizar. Inicialmente, ficávamos até às 14h, porém havia choque de horário com o segundo turno e acabávamos sem espaço para realizar o laboratório. A fim de compensá-las, e em

forma de agradecimento, levava sempre um lanche que dividíamos ao final da atividade, como uma forma de confraternizar, aproximar e criar laços.

As demais 9 alunas que estavam interessadas não puderam participar por vários motivos. Na maioria dos casos, os responsáveis não haviam autorizado por conta dessa extensão de carga horária, por não ter quem as levasse embora depois etc. E teve, também, um caso que me chamou atenção: o de Bianca[39], 11 anos, negra. Ela queria muito participar, mas sua avó não autorizou sua participação. Conversei com a avó, após Bianca insistir muito, na esperança de que eu a convencesse.

Marta, mulher negra de avançada idade, disparou a me contar toda a problemática envolvida em suas vidas. De parte eu já sabia, pois Bianca fora minha aluna no ano de 2015 por alguns meses: Bianca tem mais 6 ou 7 irmãos, a mãe era usuária de drogas e morreu no ano de 2014. Do pai ninguém nunca falava. Ela havia deixado o emprego onde trabalhava há 46 anos para cuidar das netas. Reclamou que seus outros filhos não a ajudam nessa empreitada, apenas uma nora - branca (presente no momento, observando a conversa de longe) - que tem um filho autista, também estudante da escola no mesmo turno.

Então a negativa para a participação de Bianca era a seguinte: na maioria dos dias, ela vai para casa sozinha levando as duas irmãs menores e o primo autista. Como o laboratório acontecia após a hora da saída até as 13 horas, com quem as crianças ficariam? Me senti impotente e não utilizei o argumento de “dar um jeitinho”, de deixar as crianças esperando no pátio, até porque isso poderia acarretar problemas ao funcionamento da escola. Gostaria muito que Bianca participasse e ela também, mas não foi possível.

A avó continuou a falar numa ânsia que parecia querer desabafar tudo o que estava engasgado, e eu a ouvir com atenção: ela me relatou algumas situações de opressão vividas durante a sua juventude. Seu tom inicial era de denúncia e inconformidade: disse que se inscreveu para o concurso de “Mulata Sargentelli”[40], mas

39 Os nomes de todas as interlocutoras desta pesquisa são fictícios, preservando assim suas identidades.

40 Mulata Sargentelli se refere ao concurso de dançarinas criado por Oswaldo Sargentelli. Sambista, radialista, apresentador de televisão, empresário e “mulatólogo”, como ele se definia. Impedido pela ditadura civil-militar em 1964 de trabalhar na TV, passou a promover shows de mulatas em boates do Rio de Janeiro, seguindo para São Paulo e depois para o exterior. Foi ele, portanto, o difusor da imagem mundial da “Mulata tipo exportação”. Ele promovia concursos para selecionar as mulheres que iriam trabalhar com ele, era rígido com relação às suas condutas, porém foi acusado de facilitar a prostituição, o que sempre foi negado por ele. Sargentelli morreu de infarto em 2002 aos 77 anos. Disponível em: http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/com-telecoteco-ziriguidum-oswaldo sargentelli-inventou-

seu pai, que, na verdade, era padrasto, a proibiu com os argumentos de que não aceitaria uma filha "puta" dentro de casa. Ela relatou, ainda, uma segunda situação, que foi a de não aceitar trabalho de doméstica na casa de um homem que era radialista, proibida pelo padrasto pelos mesmos motivos.

Seu discurso passou pelo lamento quando ela relatou as chances que perdeu de ascender na vida como artista e bailarina e citou como exemplo Rita Cadillac.[41] Disse ainda que cresceu no samba da Grande Rio[42]; daí seu discurso muda radicalmente. Ela conta que tudo passou porque ela "aceitou Jesus" e que ela teve que obedecer a seu pai - "*que nem era pai!!"* - segundo ela. Então, seu tom entra na conformidade e ela diz que Bianca terá outras oportunidades, pois agora não daria. Eu agradeci a atenção e a conversa, disse que entendia, sim, todo esse contexto e me despedi. Ao conversar com alguns professores da unidade que conhecem o caso de Bianca, todos me relataram que a avó é bastante severa com as crianças com relação a comportamento, como, por exemplo, proibir de brincar, de falar alto, de correr, de se expressar. Fica evidente que ela reproduz o mesmo modelo sob o qual foi educada e, sobre essa construção corpórea, Nilma Lino Gomes diz, em artigo que fala sobre *Cultura negra e educação*, que

> Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de "lidar" com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (GOMES, 2003 p. 80).

Gomes (2003) defende que "o corpo é objeto alterado, modelado e modificado pela cultura, e que, em cada cultura, existem regras específicas que determinam de que forma determinado grupo de pessoas, seja uma nação ou uma etnia, deve utilizar sua corporeidade, desde as tarefas mais simples, como, por exemplo, se agachar e ficar de pé, ou cuidar da higiene e da estética" (p. 80). As narrativas de Dona Marta sobre sua educação na juventude e a forma como ela educa seus netos me remetem ao artigo de

show-de-mulatas-21170942 (Acesso em: 04/06/2018 às 10:33).

41 Rita Cadillac, nome artístico de Rita de Cássia Coutinho, nascida no Rio de Janeiro em 1954. É uma dançarina, cantora e atriz brasileira. Tornou-se famosa no Brasil a partir da década de 1970, por dançar no programa do apresentador de TV Chacrinha, onde as dançarinas eram chamadas de chacretes. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rita_Cadillac (Último acesso em 28/10/2017 às 21:32).

42 Acadêmicos do Grande Rio – Escola de Samba do grupo especial da Liga das Escolas de Samba do Rio de Janeiro que representa o município de Duque de Caxias.

Gabriel Clemente Borges para a revista online *Òkòtó*[43], chamado: *O toque do homem negro.*

> É o que acontece em quase todos os ambientes: na casa dos amigos, no supermercado, nas lojas… O recado é dado e é sempre o mesmo: se não é seu e você não pode comprar, não se aproxime, não observe, não toque! Quando o assunto são pessoas então… piorou. O contato físico, quando parte de um homem negro, muitas vezes, por menor que seja, pode ser traduzido como: assalto, assédio ou agressão, […] O que chega pra gente como recomendação é aquilo, né: "se aproxime devagar'', ''não seja brusco nas abordagens'', ''cuidado pra não assustar as pessoas'', ''não encosta nos caras'', ''não encosta nas minas'' e etc (BORGES, 2018, p. 1).

Neste artigo, Gabriel Borges fala da construção corpórea da masculinidade negra, como meninos negros são ensinados a utilizarem seus corpos de modo que não incomode ninguém ou lhes produzam danos. Famílias negras sabem, infelizmente, que faz parte da educação de meninos negros aprenderem a se comportar de uma maneira que suas vidas não sejam ameaçadas, pois um movimento brusco em determinadas situações do cotidiano pode lhes custar a vida. A construção corpórea de meninas negras não é diferente, tem suas singularidades e subjetividades, mas é uma educação castradora de corpos e, em alguns aspectos, a educação de crianças negras se diferencia extremamente da educação de crianças brancas. Não mexer em nada que não é seu é praxe desde nossa primeira infância, pois para a acusação de roubo, por exemplo, a linha é tênue.

A conversa com Dona Marta se deu no pátio da escola de maneira informal, não foi gravada, mas foi totalmente relatada em caderno de campo assim que nos despedimos. Suas narrativas, que ligam o envolvimento das artes com o profano ou a promiscuidade, e seu discurso, que se radicaliza ao falar em samba demonstrando a negação da cultura negra, nos apontam a necessidade da desconstrução diária de estereótipos ligados a gênero e raça e que temos muito trabalho pela frente no campo da educação.

Compreendo, como parte descritiva do campo, não só sua parte física e geográfica, mas também as pessoas que o compõem. E a avó de Bianca é uma pequena amostra da composição deste campo, que está para além dos muros da escola, mas

43 Òkòtó revista online. Disponível em: https://medium.com/revistaokoto/o-toque-do-homem-negro-da8f070f125e (Acesso em 21/05/2018 às 22:10).

também é parte integrante essencial dela. Uma parte considerável dos lares daquela localidade é chefiada por mulheres, o que pode ser comprovado na base de dados do IBGE, e Dona Marta traz em sua narrativa o retrato de tantas mães e avós daquela localidade, tantas que eu conheço, tantas com as quais convivo na minha própria família.

O território Gramacho e bairros adjacentes passam por um período de crise na área de segurança, assim como todo o Estado do Rio de Janeiro. É inegável o medo generalizado da população em circular por certos territórios que, há poucos anos atrás, jamais imaginaríamos serem territórios proibidos. Ruas e bairros inteiros hoje têm o acesso controlado por facções que administram o varejo de drogas ilícitas ou por grupos de milicianos, localidades vulneráveis e susceptíveis a verdadeiras guerras causadas por disputas de território e acertos de contas.[44] Unindo todo esse cenário à crise financeira e ao crescente desemprego, a violência aumenta e os assaltos são constantes. Transitar por este território nos traz a sensação de caminhar por um campo minado. É preciso ter muita cautela e, dentro dele, está o campo de pesquisa: a escola.

A escola situa-se em uma das principais ruas do bairro, cercada por comércio variado, posto de gasolina, igrejas, escolas e alguns bancos abertos recentemente na localidade. O prédio da escola tem três pavimentos com acesso por escadas, com quatro salas de aula e dois banheiros em cada um deles. No térreo, funcionam a secretaria, sala dos professores, sala da direção e uma pequena sala de recursos para atendimento especial individualizado.

A escola ainda conta com dois prédios anexos: o primeiro, de dois pavimentos, interligado ao prédio principal por uma ponte, conta com sala de informática, banheiros, auditório e salas das orientadoras educacionais e pedagógicas no segundo piso. No térreo, há sala de leitura, banheiros e sala da classe especial; no segundo prédio anexo, há uma sala de recursos no térreo e uma biblioteca, no segundo piso. Recentemente, foi construída uma rampa no pátio, que acessa a ponte do primeiro andar, possibilitando acesso a cadeirantes e pessoas com locomoção comprometida às salas do primeiro

44 Chacina deixa mortos e feridos na tarde do feriado de 12 de outubro de 2017, no bairro Nossa Senhora do Carmo em Duque de caxias, este bairro é onde eu resido, e onde residem também alunos, alunas e algumas interlocutoras da pesquisa, e que fica muito próximo do campo de pesquisa. Disponível em: https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/chacina-deixa-mortos-e-feridos-em-bar-na-baixada-fluminense-12102017 (Acesso em 09/06/2018 às 20:09).

pavimento do prédio principal e do anexo. A escola conta ainda com uma quadra de esportes, sem cobertura e separada do pátio por um aramado de ferro.

Ali, a comunidade é atendida com o primeiro segmento do ensino fundamental, que é composto por classes da educação infantil ao 5º ano de escolaridade. A escola também é um polo em atendimento de alunos com necessidades especiais, contando com uma classe especializada, atendimentos individuais, em alguns casos, e alguns alunos integrados às classes “regulares”. A escola atende nos dois turnos diurnos e no noturno, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Conta com uma média de 60 trabalhadores, entre professores e funcionários, e atende em torno de 900 alunos no total.

2.2 – Laboratório Teatral com meninas na escola – uma Pesquisa-ação-ativista

Nesta seção, entraremos em campo, em contato com os dados gerados em laboratório teatral, a partir de alguns casos, para compreender alguns aspectos transformadores que a pesquisa-ação e o Teatro do Oprimido propõem, além de apresentar o conceito de pesquisa ativista que defendem D’Souza (2010), Lemos (2016) e Vilaça (2016), para melhor compreensão da confluência entre pesquisa-ação e pesquisa ativista.

Após minha entrada em campo, nosso primeiro encontro ocorreu no dia 20 de março de 2017. Eram 15 meninas presentes, muito afoitas por encontrar um texto de alguma peça famosa pronto e que eu fizesse a distribuição de papéis. Elena, 10 anos, disse logo que sonhava em ser famosa e atuar na televisão. Me vi quebrando suas expectativas ao explicar do que se tratava minha proposta. Teatro do Oprimido, criação coletiva, elas seriam diretoras, criadoras, roteiristas da própria história. Algumas se assustaram; outras, com medo, disseram não saber fazer isso.

Na continuidade, expliquei ao grupo que esse trabalho se tratava de minha pesquisa de mestrado, e que todas elas eram minhas colaboradoras. Eu precisava ali da ajuda delas. Logo, nossa relação não seria a hierarquização professora x alunas, mas sim colaborativa. Nossa relação ali não se tratava de uma aula da grade curricular da escola,

portanto nenhuma delas era obrigada a participar. De acordo com Bárbara Santos (2016),

> Qualquer iniciativa com o Teatro do Oprimido nas escolas para ser adequada, precisa garantir que a participação seja voluntária e que o projeto não vise a adaptação de estudantes ao *status quo* pedagógico da instituição (SANTOS, 2016, p. 477-478).

Nossos encontros eram precedidos da preparação/transformação da sala de aula em sala de ensaio, afastando todas as cadeiras e varrendo a sala, que acabara de ser usada em aula. A limpeza da sala era sempre necessária para que pudéssemos deitar no chão, ficar descalças, se necessário, inclusive eu. Ainda antes da nossa longa conversa explicativa sobre o projeto e firmamento de nosso contrato de colaboração, iniciamos nosso primeiro encontro com um exercício de relaxamento corporal e massagem em roda, explicando que nosso corpo é matéria-prima fundamental para o teatro e que precisamos cuidar dele e, depois, partimos para alguns jogos e exercícios teatrais. Sobre eles, farei mais detalhamentos na próxima sessão.

Nossos encontros no total foram 25, somando laboratórios, ensaios e apresentações da peça. Fomos atravessadas por greves (motivadas pela falta de salário de professores e funcionários), falta de merenda e água na escola (que resulta em não ter aula, às vezes), férias, problemas de saúde da professora de uma das turmas − que resultou em alguns dias sem aula para a turma − e afastamento de minha parte por viagem com o coletivo Madalena Anastácia. Resistimos até o final, com um grupo que girava em torno de 12 meninas (dentre elas, 3 brancas) participando ativamente. Podemos ter acesso às informações numéricas da pesquisa nas tabelas 2 e 3:

Tabela 2: Quantidade e características das participantes

Participantes	Características étnico-raciais
Março – 15 meninas	10 negras / 5 brancas
Dezembro – 12 meninas	9 negras / 3 brancas

Fonte: Dados de campo

Tabela 3: Encontros e apresentações

Laboratório	21 dias
Apresentações	4 em 3 dias
Encontro final	1 dia
Total	25 dias

Fonte: Dados de campo

É importante destacar que as características étnico-raciais das interlocutoras da pesquisa fazem parte de uma leitura feita pela pesquisadora e que o grupo étnico-racial negras configura a junção de pretas e pardas, assim como prevê o IBGE (2010).

Durante os laboratórios, iniciava sempre com uma leitura ou música que iria, não necessariamente, provocar a discussão seguinte. Em alguns encontros, a roda de conversa rendia quase o tempo total que tínhamos e, na maioria das vezes que esse fenômeno ocorria, o assunto envolvido era violência contra a mulher e violência doméstica.

Quando qualquer outro assunto não despertava seus interesses, elas eram categóricas: “Tia, vamos ensaiar logo?” ou “Tia, vamos brincar daquele jogo?”, este último se referindo aos jogos teatrais trabalhados. Durante os laboratórios e ensaios, trabalhamos na construção dos personagens, discutimos ideias de figurinos e objetos de cena, discutimos casos de opressão, violência e racismo na vida real, ouvimos música, assistimos filmes de curta metragem, compomos músicas e ritmos, construímos um roteiro e uma peça e o grupo ganhou um nome.

2.2.1 – Os saberes identitários e políticos na escolha do nome do grupo

O nome do grupo foi escolhido por elas em nosso 18º encontro, em 23 de outubro de 2017. Já vínhamos debatendo, em alguns encontros anteriores, sobre que nome o grupo teria e, neste dia, reservamos um tempo para decidirmos. Havíamos iniciado o encontro com a leitura de uma notícia que inquietava o país durante aquela semana: estudante mata dois colegas a tiros e fere quatro em escola particular de Goiânia – Adolescente que sofria bullying usou arma do pai, um policial militar, para cometer atentado.[45]

Após leitura da notícia, discutimos na roda sobre bullying, violência, racismo e machismo. Foi um encontro bastante produtivo. Dados deste mesmo encontro aparecerão ao longo deste trabalho para fins de análise. Nesta subseção, o enfoque será a escolha do nome do grupo. Diante da minha pergunta sobre o nome do grupo, elas começaram a pensar em voz alta, até que Alice resolve me consultar. Usarei sempre a letra P para me identificar enquanto professora pesquisadora.

Alice: -Qual o nome daqueles negócios de que a…
Elena: - teatro do oprimido?
Alice: -não, ô tia, qual o nome daquelas pessoas que se juntam… tipo mãe...
P: -que se juntam tipo mãe?
Alice: -é... aquelas mulher que se juntam pra encontrar seus filhos, só que... mas é quase isso… Tipo as pessoas que se juntam para lutar contra o racismo.
P: - Tipo coletivo?
Alice: -É! Tipo isso.
P: - tô gostando da ideia. Coletivo é um grupo. Mas qual o nome desse coletivo? … o nome do grupo tem que ter alguma coisa a ver com vocês.
Alice: -com nós?
Tatiane: -meninas oprimidas? É bom?
Algumas: - não...
P: - meninas oprimidas é um pouco derrotada né…
Algumas: - é… (risos)
Luana: - meninas contra o racismo…

Enquanto elas discutiam, para ajudá-las com um exemplo, citei como tínhamos escolhido o nome do grupo de Teatro das Oprimidas do qual faço parte: o Coletivo

45 Mais informações disponíveis em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/20/politica/1508514051_919340.html?rel=mas (acesso em 14/06/2018 ás 01:17).

Madalena Anastácia. Elas já tinham um prévio conhecimento do trabalho do grupo por me ouvirem falar e por assistirem alguns vídeos de nossas apresentações. Para explicá-las o porquê da escolha, foi necessário apresentá-las à história de Anastácia, a mesma história que apresento na primeira seção do primeiro capítulo deste trabalho. Quando as perguntei se já conheciam ou se ouviram falar sobre Anastácia, algumas fizeram menção à personagem do Sítio do Picapau Amarelo: Tia Nastácia,[46] portanto se fez mais do que necessária, naquele momento, a exposição da vida de Anastácia desde África até sua chegada ao Brasil, sua luta, resistência e importância.

Ao final, deixei evidente que tudo aquilo eram sugestões e que elas teriam a liberdade de decidir o nome do grupo sem minha interferência, ou descartar sem problemas o modelo de escolha, e segui fazendo perguntas:

> **P:** - O que vocês pensam com relação a isso? Vocês têm alguma personagem da história que vocês admiram e gostariam de homenagear?
> **Elena:** - Maria da Penha.
> **P:** - Quem é Maria da Penha? Conte pra gente.
> **Elena:** - É uma mulher que o marido dela batia nela, aí ela resolveu falar aí…foi a primeira mulher né que falou...
> **Ana Cara:** - Foi aí que surgiu a lei Maria da Penha, foi aí que surgiu...((todas falam juntas))
> **Elena:** - Fez uma lei, aí sempre quando acontece alguma coisa, um homem agride contra a mulher, aí eles ((inaudível)) lei Maria da Penha.

Enquanto Elena falava, Alice estava ansiosa por falar e me perguntava ao mesmo tempo: “- qual o nome da sua boneca, tia ?”. Estávamos no mês de outubro e ela havia lembrado de uma boneca preta de pano que eu havia levado para um de nossos encontros em julho. Na ocasião, uma professora da escola havia me presenteado com a boneca. Naquele dia, circulei por toda a escola com a boneca no colo, chamando a atenção de crianças e adultos para a estética da boneca preta. Muitos quiseram ver, quiseram pegar, foi bem curioso. Acontece que, em nosso encontro daquele dia, eu

46 Personagem criada por Monteiro Lobato no início do século XX, é a figura da mulher negra, gorda, boa cozinheira, que faz tudo em casa, cuida das crianças e vive para a família de seus patrões (ou senhores?). Esse personagem reproduziu por longos anos, e ainda reproduz, um estereótipo racista que aprisionava e aprisiona a imagem de mulheres negras à condição de serviçal subserviente, sem instrução, que não tem família e vive para servir e zelar pela família de seus patrões, patroas ou senhores.

havia batizado a boneca por Dandara[47], aproveitando para contá-las o porquê da escolha do nome.

Imagem 3 – Boneca Dandara



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 4 – parte do grupo com a boneca Dandara



Fonte: Registro de campo

Alice lembrava do dia, da boneca e da história de resistência que envolvia seu nome, só não lembrava o nome. Após alguns jogos de adivinhação entre elas, Josiane lembrou o nome da boneca e Alice sugeriu que fosse esse o nome dado ao grupo.

47 Dandara foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registros do local do seu nascimento, tampouco da sua ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. Não era muito apta só aos serviços domésticos da comunidade, plantava como todos, trabalhava na produção da farinha de mandioca, aprendeu a caçar, mas, também aprendeu a lutar capoeira, empunhar armas e quando adulta liderar as falanges femininas do exército negro palmarino. Quando os primeiros negros se rebelaram contra a escravidão no Brasil e formaram o Quilombo de Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, Dandara estava com Ganga-Zumba. Participou de todos os ataques e defesas da resistência palmarina. Na condição de líder, Dandara chegou a questionar os termos do tratado de paz assinado por Ganga-Zumba e pelo governo português. Posicionando-se contra o tratado, opôs-se a Ganga-Zumba, ao lado de Zumbi, de quem foi esposa e com ele teve três filhos. Disponível em: https://jornalggn.com.br/noticia/dandara-uma-das-liderancas-femininas-que-lutou-contra-o-sistema-escravocrata.

Tínhamos, portanto, duas sugestões de nomes: Maria da Penha[48] e Dandara. Como escolher? Sugeri o voto. Mas fiz uma última provocação:

> **P:** - Todo mundo concorda que o nome vai começar com Coletivo também?
> **Elena:** - Coletivo...
> **Alice:** - Coletivo Dandara
> **P:** - Mas o que é um coletivo, gente? É um grupo de pessoas que se juntam para, você falou:
> **Alice:** - Contra o racismo?
> **P:** - Só?
> **Elena:** - Contra o Bullying? Outras coisas mais?
> **Monica:** - E contra a violência!
> **P:** - Na verdade o coletivo é um grupo de pessoas que tem um desejo em comum…
> **Alice:** - contra o machismo!
> **P:** - ...todos querem a mesma coisa, não só mulheres, existem grupos com homens também né… qual o objetivo desse grupo aqui? Qual o desejo de vocês? O que vocês querem?
> **Alice:** - acabar com o racismo, bullying, o machismo, um monte de coisa, acabar com todo o mal, tia.
> **P:** - Nossa, vocês querem tudo… ((todas falam juntas))
> **Elena:** ((inaudível)) - já tá tudo contaminado já.

Elas debateram um pouco mais e surgiram sugestões de agregar os dois nomes. Após mais debates e o voto, chegaram felizes à conclusão de que usariam as duas figuras inspiradoras no nome do grupo e que seria um coletivo. E assim surgiu o Coletivo Maria Dandara da Penha.

O processo de escolha do nome do grupo realizado por elas teve minha influência direta, por mais que eu deixasse evidente que elas não eram obrigadas a seguir minhas sugestões e exemplos, e foi algo construído ao longo dos meses em que passamos juntas. Minhas vivências e experiências em um movimento de mulheres negras com o qual elas tiveram contato influenciou e inspirou diretamente esse grupo de meninas quando a questão era a identidade do grupo. Minha presença cotidiana nesta

48 Maria da Penha Maia Fernandes, nascida em Fortaleza em 1945, é farmacêutica. Lutou para que seu agressor (o marido que tentou matá-la por duas vezes em 1983) viesse a ser condenado. Após os ataques a tiros, Maria da penha ficou paraplégica. Tem três filhas e hoje é líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres, vítima emblemática da violência doméstica. Em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.340/2006, que leva seu nome: a Lei Maria da Penha, importante ferramenta legislativa no combate à violência doméstica e familiar contra mulheres no Brasil. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/quem-e-maria-da-penha-maia-fernandes/ (Acesso: 24/06/2018 às 10:30).

escola, apresentando uma estética negra, de cabelos crespos ou trançados desde 2012, era vista por algumas meninas negras com felicidade e, a partir de então, começaram a surgir meninas trançadas com maior frequência.

Quando Alice, menina negra, faz um enorme esforço para lembrar o nome da boneca, e defende que o grupo deve votar para homenagear Dandara, ficam evidentes dois saberes construídos a partir da reeducação étnico-racial que o Movimento Negro vem provocando através de seus agentes: são os saberes identitários e políticos. Neste caso, eu era a agente, enquanto mulher negra em movimento. Segundo Nilma Lino Gomes:

> A ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos. […] os saberes políticos reeducaram as identidades, a corporeidade e a ação política dentro e fora do Movimento Negro, reeducando a sociedade como um todo, inclusive elas mesmas (GOMES, 2017, p.73).

Para a autora, os saberes identitários estão diretamente ligados com a forma com a qual o movimento negro recoloca o debate sobre raça no Brasil, sobretudo a partir dos anos 2000, com a institucionalização do uso das categorias de cor do IBGE, por exemplo, trazendo a autodeclaração racial para o cotidiano e discussões, resultando em uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra. Todo esse movimento gera, segundo a autora, a produção de saberes políticos que

> Para cumprir a legislação e garantir os direitos da população negra às ações afirmativas, gestores, intelectuais e profissionais de várias áreas necessitam conhecer mais sobre esses temas, são obrigados a revelar a sua ignorância sobre os mesmos e recorrer àquelas e àqueles que têm competência e *expertise* sobre o assunto. […] Os sabres políticos construídos e sistematizados pelo Movimento Negro entram em ação, dialogando com os outros saberes e ignorâncias (GOMES, 2017, p. 72).

O posicionamento de Elena em citar Maria da Penha, como uma mulher que lhe inspira, e também defender o voto em sua homenagem, demonstra seu nível de entendimento e do grupo que a apoiou, sobre a complexa questão da violência contra a mulher, que era um tema recorrente em nossas rodas e tinha sido pauta de discussão naquele dia inclusive. Assim como a concepção de coletivo que Alice conheceu e defende, e que é interessante analisar, **“pessoas que se juntam tipo mãe para**

encontrar seus filhos.” Com suas palavras, ela denomina um coletivo e acredita que aquele grupo de meninas tem um ideal em comum.

Após discussões entre elas com algumas interferências minhas, surge como um ideal utópico: **“acabar com o racismo, bullying, o machismo, um monte de coisa, acabar com todo o mal tia.”** Somando-se a fala final de Elena, que fica difícil compreender por estarem todas falando juntas: “já tá tudo contaminado já”, e a concordância das demais, me parece que, sim, estão todas contaminadas positivamente pelos saberes identitários e políticos.

2.2.2 - Pesquisa-ação e pesquisa ativista

Nos encontros seguintes, o nome da peça foi debatido e, no 22º encontro, ocorrido em 27 de novembro de 2018, com a peça já pronta e às vésperas da apresentação, o nome da peça foi discutido, sugerido por Josiane, uma menina branca, e aceito pelas demais: “Respeito é bom, preconceito não!”. A peça contava a história de uma menina negra que, ao chegar novata em uma escola, não é aceita por um grupo de meninas de sua turma. A exclusão se intensifica e fica nítida quando a menina sofre episódios de racismo na sala de aula e no recreio, longe dos olhos da professora, ficando isolada e contando apenas com a amizade de uma colega. O texto completo da peça encontra-se no anexo 3.

Todo esse fazer se dava em construção coletiva, dialogada, discutida, discordada, votada democraticamente. Uma Pesquisa-ação com caráter de intervenção, uma ação direta no ambiente escolar era proposta pela pesquisadora. Ao mesmo tempo, era a professora pesquisadora e objeto da própria pesquisa, como escreveu um querido colega de turma do PPRER em rede social: “*O campo não é só lá fora, é dentro de mim.*” Me vejo enquanto *menina-mulher da pele preta* nas interlocutoras da pesquisa, nas ações, no cotidiano escolar, em cena.

Então, essa pesquisa, que não apresenta e não pretende apresentar um caráter de neutralidade, que tem objetivos explicitados ainda na introdução deste texto (educar

para as relações étnico-raciais sadias), toma o corpo de uma pesquisa ativista, termo que é defendido pela pesquisadora Aline Serzedello Neves Vilaça (2016). Segundo ela,

> Pesquisa ativista é uma metodologia de pesquisa, quiçá uma perspectiva epistemológica que não busca ideais falaciáveis de neutralidade. Pelo contrário, sustenta-se na potência do trabalho ativista para geração de formas outras de conhecer, refletir, atingir e estudar um fenômeno. Lança mão da experiência social, política, militante e sensível do(a) pesquisador(a) que é participante e faz parte do todo que não é apenas objeto de pesquisa, mas parte-sujeito-agente-parceiro(a) da suposta investigação (VILAÇA, 2016 p. 84).

Rosália Lemos (2016), apoiada nos estudos de Radha D'Souza (2010), escreve que a metodologia da pesquisa ativista surgiu

> no contexto reflexivo sobre o papel das instituições acadêmicas, pleiteando que elas: 1) incorporassem os saberes produzidos fora dos muros institucionais que refletissem a realidade de povos oprimidos pelo sistema capitalista pós-colonial; 2) e discutissem a influência do neoliberalismo na vida das pessoas (LEMOS, 2016, p. 94).

Radha D'Souza (2010) expõe que a afinidade entre ativismo e pesquisa demonstra a necessidade de envolver os sujeitos na própria pesquisa para gerar uma melhor correlação entre pesquisa e realidade. A autora cita ainda a Pesquisa-Ação Participativa como exemplo de pesquisa que desde o início da década de 1960, reclama a participação dos sujeitos em pesquisas que se debruçam sobre os mesmos e ainda questiona sua eficácia no objetivo de gerar transformação social estrutural na medida em que seus resultados são apropriados por organizações internacionais com o propósito de melhorar a governança empresarial (D'Souza, 2010, p.162-163). E segue enfatizando que

> É problemática a visão que divide o ativista em dois, opondo o pesquisador empenhado ao acadêmico desapaixonado, trabalhando no alto de sua torre de marfim. […] o pesquisador da torre de marfim é, *também*, tão comprometido socialmente quanto o pesquisador ativista. É o contexto institucional que faz com que o pesquisador ou pesquisadora pareçam desapaixonados e descomprometidos, sendo que essa mesma aparência feiticiza os vínculos interinstitucionais – as vias – através das quais o conhecimento se traduz em políticas e em governação (D'SOUZA, 2010, p. 165).

Pensando o papel da universidade enquanto instituição produtora de conhecimentos que tem como objetivo a transformação da realidade social em diversos campos, questiono a suposta neutralidade acadêmica exigida ainda por muitas instituições, teóricos e afins, para afirmar que a neutralidade é um posicionamento. Portanto uma neutralidade que se propõe inclusiva, e que não enxerga especificidades e subjetividades de sujeitos sociais, será de certa maneira uma neutralidade que exclui algum grupo social de suas teorias e práticas.

Posso, mais uma vez, citar como exemplo aqui dados sobre o homicídio em alta da população negra (homens e mulheres) no Brasil, segundo pesquisa feita pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e o FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública), publicado no Atlas da Violência 2018.[49] Políticas públicas de combate à violência que se pretendem para todos não dão conta das especificidades de gênero e raça no âmbito nacional. É uma questão complexa, que precisa ser encarada a partir das relações étnico-raciais, que precisa estar em pauta desde a educação infantil à universidade.

Sendo professora-pesquisadora e ativista, reafirmo minha condição de ser subjetivamente objeto da própria pesquisa. Fator que me faz compreender, a partir da própria vivência, alguns fatores nas relações étnico-raciais que atravessam os dados que aparecem em campo. Nilma Lino Gomes (2010), ao discorrer sobre intelectuais negros e a produção de conhecimento no contexto brasileiro, aponta que este grupo, do qual me considero integrante, produz

> um conhecimento pautado não mais no olhar do ‘outro’, do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta antirracista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial. Não mais um olhar distanciado e neutro sobre o fenômeno do racismo e das desigualdades raciais, mas, sim, uma análise e leitura crítica de alguém que os vivencia na sua trajetória pessoal e coletiva, inclusive, nos meios acadêmicos (GOMES, 2010. p. 496).

O que pretendo afirmar com isso? Que só negros têm legitimidade para pesquisar sobre raça, racismo e relações étnico-raciais? Não. Primeiro porque não-negros e, principalmente, brancos já o fazem desde sempre, estão em maioria em posições de poder dentro da academia, nunca necessitaram de aval para isso, e não seria

49 Atlas da Violência 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/3/2018 (Acesso em 16/06/2018 às 20:49).

agora que precisariam. Eles podem. E devem. Até porque o racismo é um problema de toda a sociedade, e não só de pesquisadores e ativistas negros. Eles podem e devem, inclusive, pesquisar de maneira honesta e sincera sobre suas próprias vivências dentro das relações raciais brasileiras, sobre branquitude e privilégio, por exemplo, um campo ainda pouco explorado no país e que, sem dúvida, contribuiria e muito com resultados em busca de uma sociedade antirracista.

Ressalto ainda que o conceito de branquitude, fora abordado no inicio do primeiro capitulo deste trabalho, e aqui complemento que:

> Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantém e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades. (SCHUCMAN, 2012. p. 23).

Porém, pesquisadores/as brancos e brancas já não podem e não devem mais serem os únicos produtores de epistemologias, pois pesquisadores/as negros e negras estão na academia, produzindo conhecimento que tem validade epistemológica e que já passou da hora de ser lido/ouvido/entendido com seriedade, se de fato o papel da pesquisa acadêmica e das universidades forem a transformação da realidade social.

Assim como Rosália Lemos reafirma o “compromisso com a construção de conhecimentos científicos a partir das experiências de opressão, de desigualdades e de injustiças” (LEMOS, 2016, p.95), pretendemos aqui produzir conhecimento que beneficie a comunidade negra, através de práticas educacionais emancipatórias e levantar a discussão através do Teatro do Oprimido para a reflexão, pois assim que a encenação termina, o espetáculo da vida se inicia, sendo a experiência cênica do laboratório de teatro um “ensaio da revolução” (BOAL, 1980 p. 127). Que desdobramentos, debates, discussões, reflexões surgirão no laboratório teatral? Para compreender a intersecção entre pesquisa-ação-ativista e o teatro como ensaio da revolução, encontramos em campo um outro caso a ser analisado.

2.2.3 – A catarse de Tatiane - um ensaio para a cena e para a vida

Tatiane é uma menina negra de 13 anos, muito tímida. Suas colegas contam que ela tem uma linda voz ao cantar, mas ela se recusou a mostrar o talento durante todo o laboratório. Na peça, sua personagem é aliada da oprimida. Em nosso 19º encontro, em 30 de outubro de 2017, já tínhamos a peça quase toda pronta, estávamos estudando as personagens já construídas por elas e construindo os textos orais e corporais. Para essa construção, utilizamos um jogo teatral chamado: “Pára e pensa!” [50]

Tatiane desenvolveu durante o jogo um vocabulário não utilizado antes nos ensaios para defender a amiga que sofria bullying e racismo e repreendeu o grupo de opressoras com o dedo em riste, em tom de advertência. Na cena, a líder do grupo de opressoras que recebe toda a advertência catártica de Tatiane é Elaine, uma menina branca de 11 anos. Diante da dificuldade em construir e manter um texto e a energia do personagem, o jogo “Para e pensa!” foi muito útil para aquele ensaio.

Imagem 5 – Jogo Pára e pensa!



Fonte: Registro de campo

50 Pára e pensa! – este é um exercício voltado para desenvolver o subtexto, enraizar o diálogo do personagem em sua construção. Ele é uma variante de um exercício chamado “Comentário”, que consiste em fazer com que todos os personagens de uma cena, se movimentem e digam em voz baixa e ao mesmo tempo seus pensamentos. A pessoa que conduz o exercício diz: “Pára e pensa!”, os atores ficam imóveis, mas continuam a falar seus pensamentos, porém em voz alta, todos ao mesmo tempo. O condutor ou condutora do exercício pode ainda, direcionar para um personagem pedindo que continue a falar alto enquanto os outros voltam a falar baixo. Fonte: (BOAL, 2006, p. 297-298).

No ensaio da cena em que a protagonista oprimida é rejeitada pelas colegas na brincadeira da hora do recreio e é chamada de cabelo duro e piolhenta, a personagem de Tatiane chega, encontra a colega chorando sozinha e resolve enfrentar o grupo de opressoras. Segue o texto criado em improvisação por Tatiane:

> **Tatiane:** - Você acha que pode fazer o que você quiser? Você pode é- qualquer pessoa que chega aqui, é você pode mandar… ((risos)). Você pode mandar o que você quiser é isso? Você acha que pode chegar aqui e falar qualquer coisa. E botar é- chamar suas coleguinhas aí, aliás vocês, vocês que começam com essas coisas. Aluna nova, aluno novo, não importa, porque vocês são assim. Vocês só querem ser assim.

Aqui tivemos uma interrupção, realizei alguns ajustes de cena, e Elaine sinaliza que o texto de Tatiane está muito grande e que ela está se perdendo. Concordei, mas pedi que a deixassem falar o texto todo, pois estava em momento de criação e era necessário. O ensaio seguiu e o texto foi crescendo:

> **Tatiane:** - Você acha que é o que? Você pega chama suas coleguinhas, chama elas pra brincar e fica – é qualquer coisinha, vocês ficam fazendo qualquer gracinha. Ela é aluna nova! Vocês não acham o que?
> **Elaine:** - Problema é seu.
> **Tatiane:** - Olha só! Você- Problema é meu? Problema é meu? Vocês acham que são o que? Vocês querem mandar em tudo? “Ah é rainha da sala, é rainha da cocada”, você pode fazer o que você quiser e as suas amiguinhas também né?
> Porque olha só, é… eu posso explicar, vocês ficam fazendo essas coisas, qualquer hora vocês podem se ferrar. Sabe por que? sabe por que vocês podem se ferrar? E se- sabe de uma coisa? Porque qualquer hora – isso- é- já é o Bullying. Já é o bullying entendeu? Já é bullying. Porque qualquer hora, se acontecer qualquer coisa com essa menina, vocês podem se ferrar lá com a professora ou com a diretora, com qualquer pessoa entendeu? Pode acontecer na rua ou em qualquer lugar. Vocês vão se ferrar eu tô falando pra vocês, vocês não entendem isso que vocês estão fazendo, é só isso que vocês querem fazer: querem mandar, querem se achar, querem fazer o que quiserem, só que vocês não sabem o que vocês estão fazendo, então vocês vão se arrepender do que vocês estão fazendo aqui hoje.

Imagem 6: Catarse de Tatiane – Ensaio



Fonte: Registro de campo.

Imagem 7: Catarse de Tatiane



Fonte: Registro de campo.

Esse texto criado na improvisação por Tatiane não foi utilizado na peça em sua totalidade. Ele foi trabalhado, reduzido nas palavras que se repetiam e foi transformado em expressão corporal. Talvez um terço dele tenha sido utilizado, de fato. Mas esse ensaio foi bastante significativo para compreendermos que o ensaio se dá para a revolução não só da cena de teatro fórum, mas também na preparação e estudo de atrizes e atores, no estudo de contexto, no debate, na construção de personagens. Tudo isso pode ser ferramenta para a vida, para lidar no cotidiano com situações de opressão.

Geralmente, ao longo de nossas vidas, não temos o hábito de refletirmos sobre as opressões que nos afligem de maneira profunda, até porque esse processo é doloroso e não é fácil. O Teatro do Oprimido, de alguma forma, nos obriga a encarar essas realidades e pensar em estratégias de luta que, sendo ficção, podem nos ajudar na vida real a passar por questões semelhantes: um ensaio, um treinamento para a revolução interna (a mudança dentro de cada uma) e externa (quando influencia a nossa volta).

Observando o caso de Tatiane e acompanhando sua participação ao longo dos meses em laboratório teatral, sempre muito calada e falando pouco, podemos observar um avanço na sua argumentação durante a criação deste monólogo interior para sua personagem. Em seu discurso, estava contida uma gama de informações que vínhamos discutindo sobre bullying e racismo.

A maneira como ela adverte as opressoras e chama para a consciência em tom explicativo – “eu posso explicar”, Vocês vão se ferrar”, “isso já é o bullying” e “vocês não sabem o que estão fazendo” – aponta sua indignação, ao mesmo tempo em que ela se coloca como uma agente educadora, diferente do posicionamento de algumas meninas do grupo, que só viam saída na violência física ou nos insultos verbais para tal situação. A transformação da personagem de Tatiane demonstra que ela também se transformou ao longo dos meses. Em seu caso, podemos observar o objetivo da transformação que a pesquisa-ação prevê, em prática, além de acompanhar seus saberes políticos sendo construídos junto ao grupo.

2.3 - “Vamos brincar daquele jogo?” - Saberes estético-corpóreos nos jogos e exercícios teatrais

Os jogos e exercícios no Teatro do Oprimido têm inúmeras funções: desmecanizar o corpo, desenvolver a criatividade, suscitar discussões e reflexões sobre algum tema específico, criar cenas e personagens, construir e desenvolver a subjetividade de personagens, enfim, têm uma infinidade de objetivos. Segundo Boal (2006), deve ser utilizado por todos e todas que praticam o Teatro do Oprimido ou não, profissionais ou amadores. Nesta seção, trarei alguns jogos e exercícios que se destacaram no campo, para refletir sobre corporeidade negra e os saberes estético-corpóreos propostos pelo movimento negro educador de que fala Nilma Lino Gomes (2017).

Sobre o arsenal de Jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, temos acesso ao último livro de Boal (2006) – *Jogos para Atores e Não Atores*, porém muitos jogos e exercícios continuaram a ser desenvolvidos em pesquisas por Boal, antes de sua morte, e também pelos Curingas que com ele trabalhavam no Centro de Teatro do Oprimido, como Bárbara Santos, por exemplo. Portanto, muitos jogos descritos aqui não estão em seu último livro, constando no domínio dos praticantes de Teatro do Oprimido, em apostila organizada pelo Centro de Teatro do Oprimido, e em recente livro de Bárbara Santos (2018), intitulado: *Percursos estéticos: abordagens originais sobre o teatro do Oprimido*.

Sobre Jogos e exercícios:

> O exercício é uma *reflexão física* sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão*. […] os jogos e exercícios que aqui descrevo são antes de tudo *joguexercícios*, havendo muito de exercícios nos jogos, e vice e versa. A diferença é portanto, didática (BOAL, 2006, p. 87).

Um dado interessante é analisar a postura das meninas para com os jogos e exercícios: elas sempre se referem a eles como uma brincadeira: “*Tia, vamos brincar daquele jogo?*”. É fato que jogos de introdução, para entrosar e desmecanizar o corpo, podem ser bastante divertidos, inclusive alguns deles foram inspirados em brincadeiras

infantis. O jogo utilizado em laboratório que fez mais sucesso e foi diretamente relacionado à brincadeira foi o Jana Cabana[51]. O jogo Jana Cabana não está registrado no livro de Boal e é resultado de pesquisas de um grupo de Teatro do Oprimido na Índia, do qual obtive acesso durante minhas vivências em oficinas e laboratórios teatrais junto aos grupos que integro.

Em sua primeira aplicação, no nosso primeiro encontro, em 20 de março de 2017, fizemos uma análise e reflexão do jogo sobre disputa e qual papel no jogo cada uma gostou mais de desempenhar: dominar ou ser dominada? Comandar de fora ou disputar espaço dentro? As opiniões foram divididas. Algumas disseram ser bastante divertido disputar espaço dentro do jogo e não ficar de fora; outras disseram sobrar de propósito para assim poderem comandar o jogo. Em uma das aplicações de Jana Cabana, Emília, ao sobrar, não lembrava as palavras de comando do jogo, então para "tempestade", ela utilizou o comando "bagunça". Na análise, todas concordaram que o comando mais divertido era esse, no momento que que todas corriam sem direção, disputando um lugar.

Imagem 8: Jogo Jana Cabana



Fonte: Registro de campo

51 O grupo se divide em trios para formar cabanas (duas pessoas de pé com as palmas das mãos unidas em cima), com suas respectivas Janas (uma pessoa ao centro), uma pessoa sempre fica de fora, no início, é o Curinga. Quem está de fora diz "Jana". Todas as Janas precisam procurar outra cabana. Quando quem está de fora diz: "Cabana", todas as cabanas precisam sair do lugar e procurar outra Jana e quando quem ficar de fora dizer: "Tempestade", todos têm que mudar de lugar, podendo as Janas virarem Cabanas e as Cabanas virarem Janas.

Outros dois jogos me chamaram bastante atenção no quesito criatividade para além do jogo, a saber: Badu e Hipnotismo Colombiano. Estes jogos tiveram como resultado, sem que eu tivesse proposto, duas produções artísticas do grupo: uma música e uma coreografia. Ainda no nosso primeiro encontro, para gravarmos os nomes – muito mais eu precisava disso do que elas –, realizamos um jogo de som e ritmo chamado Badu, jogo que foi criado na Índia. Segundo explica Bárbara Santos (2018), em seu último livro,

> Badu é o nome do vilarejo onde fica a sede do grupo Jana Sanskriti e foi lá que surgiu uma base simples de batidas de dois dedos na palma da mão e palma da mão no peito, dando o ritmo básico de batidas do coração para acompanhar a apresentação dos nomes dos participantes. Till criou o exercício numa oficina com seus colegas do ATG Halle e os integrantes do Jana Sanskriti. O exercício foi batizado de Badu e virou ritual matinal para começar a oficina. Nos processos de som/ ritmo, começamos a usar o exercício como criado originalmente, para introduzir a apresentação de cada participante, por sua simplicidade e estímulo imediato ao ritmo (SANTOS, 2018 p. 144).

Então, o Badu também foi utilizado por mim para chamar a atenção quando elas estavam dispersas. Eu começava as batidas, quem estava próxima a mim seguia entrando no ritmo, e em pouco tempo as que estavam longe, brincando, correndo ou gritando, já estavam no círculo, e fazendo as batidas no ritmo. Em um dos nossos encontros, após elas terem assistido ao filme *Siyanda*, do Coletivo Siyanda de Cinema Experimental do Negro, e terem ouvido falar sobre cada integrante do coletivo (e que inclusive o diretor do filme era meu namorado), elas ficaram bastante eufóricas.

Durante as batidas de Badu, estimuladas por Elena e Emília, criaram uma música que se perdeu, mas o refrão permaneceu: “A tia tem um namorado, o nome dele é Hugo Lima”. Depois dessa criação, em quase todos os encontros elas mesmas já iniciavam Badu, sem que eu estivesse propondo, e já cantavam a música. Elas haviam criado algo e se orgulhavam disso, sempre se divertiam em cantar, inclusive quando me encontravam no pátio da escola. E, em outras ocasiões, criavam letras espontâneas para esta batida de acordo com o contexto.

O segundo Jogo é o Hipnotismo Colombiano. Ele foi aplicado também no nosso primeiro encontro e desenvolveu-se durante o segundo encontro, no dia 27 de março de 2017. Consiste em:

> Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador, […]. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, […]. As mãos do hipnotizador não devem jamais fazer movimentos muito rápidos, que não possam ser seguidos. […]. Depois de uns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro: ambos estendem sua mão direita, e ambos obedecem à mão um do outro (BOAL, 2006, p. 91).

Este jogo conta, ainda, com duas variantes que não foram trabalhadas com o grupo: a variante dos pés e a variante em grupo. No entanto, durante a fase final do jogo, quando as duas se hipnotizam concomitantemente, Emília e Tamires criaram uma coreografia e mostraram ao grupo. Emília fazia movimentos robóticos e sugeriu que o jogo deveria se chamar: “Hipnotismo Roboliano”. No encontro seguinte, retomei a ideia de Emília e propus as duplas a criação de coreografias. Elas concordaram. Após alguns minutos de criação e experimentação, todas as duplas se apresentaram para as demais. Neste dia, como o grupo era um número ímpar, eu também participei do jogo, para garantir a participação de todas.

Imagem 9: Jogo Hipnotismo Colombiano



Fonte: Registro de campo

Imagem 10: Hipnotismo Colombiano



Fonte: Registro de campo

Aproveitando o processo criativo do grupo, resolvi introduzir em nosso 15º encontro, no dia 4 de setembro de 2017, instrumentos de percussão que pudessem colaborar com a construção da sonoplastia da peça: um tambor pequeno e um agogô. Com a entrada dos instrumentos, vieram suas histórias, seus significados, suas origens. Ambos de origens africanas, passamos a realizar vários exercícios de criação de ritmos, onde elas criavam batidas de funk, de pagode e de "corinho de fogo", que são canções gospel de ritmo bastante animado tocados nas igrejas pentecostais frequentadas por algumas delas e suas famílias. Até que, em nosso 20º encontro, em 6 de novembro de 2017, Karine, uma menina branca de 11 anos, faz uma pergunta ao final das atividades:

> **Karine:** - Tia, uma menina me falou que isso daqui ((apontando para o tambor)) é de macumba, é verdade?

A pergunta chegou em momento totalmente conturbado, em que todas as meninas arrumavam a sala e falavam ao mesmo tempo. Me parece que Karine esperou para me fazer a pergunta em particular, fora da roda de conversa que acabava de acontecer. Mal pude ouvi-la. Pedi que repetisse a pergunta, e ela repetiu. Confesso que sua pergunta me desestabilizou um pouco. Respondi de forma natural que ele era um instrumento de percussão como todos os outros e que servia para tocar em qualquer lugar. Analisando hoje minha performance enquanto pesquisadora ativista, avalio que

poderia ter feito uma intervenção levando a pergunta e discussão para todo o grupo. Não o fiz no dia por não ter mais tempo, e também não o fiz em um outro dia.

A introdução de instrumentos como o agogô que, segundo as interlocutoras presentes, nunca tinham sido vistos antes por elas, faz parte de uma agenda política de inserção de saberes estéticos negros no cotidiano de criação artística destas meninas. O instrumento foi utilizado durante a peça para a representação da sonoplastia de toque do sinal de entrada, saída e recreio da escola. Como afirma Nilma Lino Gomes,

> Os saberes estético-corpóreos, […] podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo, negação; ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto brasileiro. Estas formas atingem o imaginário da sociedade brasileira como um todo (inclusive dos próprios negros), e dessa forma afetam o discurso e a prática pedagógica, desde os manuais didáticos até a relação pedagógica na sala de aula e com o conhecimento (GOMES, 2017, p. 77-78).

A demonização de instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira é uma das faces cruéis do racismo, que insiste em apagar da identidade dita brasileira qualquer herança negra e africana. Um processo que tem tido êxito, quando pensamos que, inclusive, a comunidade negra é capaz de negar sua própria herança cultural. Um processo que foi capaz de me deixar desconfortável para agir diante de tal pergunta, visto que sou parte e produto de uma sociedade racista e venho cotidianamente trabalhando na desconstrução da cristalização de conceitos negativos sobre a negritude.

Imagem 11: Criação musical com tambor e agogô



Fonte: registro de campo

Imagem 12: Criação musical com tambor e agogô



Fonte: Registro de campo

Voltando para a análise do processo criativo através dos jogos, é interessante perceber a participação ativa e criativa de Emília nos três jogos. Emília é uma menina negra de 10 anos, participativa, falante, sempre inquieta. Colaborava sempre com engajamento nas discussões e, como toda criança da sua idade, não ficava parada por muito tempo. Segundo Gomes (2017), “o corpo negro pode nos falar de processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores” (p. 93). Portanto, a musicalidade e a dança surgindo como proposta das meninas, que são negras em sua maioria, neste contexto, interpreto como um movimento de transgressão de regras (dos jogos) que foram impostas, para a livre criação de algo que dialoga com elas. Trata-se de um processo de emancipação e libertação, como no momento em que Emília decide

que o Hipnotismo pode ser Roboliano e não Colombiano, e que ele pode resultar em um produto de que elas se orgulham por tê-lo criado: a dança.

Já os processos reguladores e opressores de que Gomes (2017) fala surgiram através de jogos de imagens. Situações de opressão difíceis de serem discutidas oralmente apareceram algumas vezes nos corpos que estavam na dinâmica. E o jogo Imagem da Palavra foi o mais enfático ao apresentar relações de violência doméstica, de violência contra a mulher, de bullying e racismo na escola em diversos encontros. Eram os corpos de meninas negras, em sua maioria, contando sobre suas vivências cotidianas, na escola, em casa e na comunidade. O Jogo Imagem da Palavra consiste em

> Pedir aos participantes que formem com seus corpos a imagem de uma palavra que tiver sido escolhida: um país, uma região, um partido político, uma profissão, um Estado de Espírito, uma personagem histórica ou um acontecimento recente. Deve ser uma palavra que represente algo ou alguém que interessa ao grupo. O grupo forma um círculo e todos os seus membros mostram suas imagens simultaneamente; depois reagrupam se em famílias de imagens que se assemelham (BOAL, 1996, p. 97)

Acrescento aqui a informação de que o jogo é realizado com todas as participantes de costas para o centro do círculo e de olhos fechados. Assim, elas ouvem uma palavra e pensam em uma imagem com o corpo. Não tendo sua companheira sob seu campo de visão, fica mais difícil uma influenciar a outra com sua imagem. Analisando o jogo imagem da palavra, ocorrido em nosso 2º encontro, em 27 de março de 2017, as palavras utilizadas foram: criança, menina, menino, pai e mãe.

As imagens para as palavras “criança” e “menina” foram muito próximas e representavam carinho, ternura, doçura e fragilidade, com rostos sorridentes e leves. Para a palavra “menino”, as imagens representadas por elas eram de violência, briga, punhos cerrados em posição de ataque com rostos sérios e fechados. A representação da realidade de suas vivências no contraponto entre menino e menina ficou bastante evidente com as imagens. Na análise em grupo que fizemos de suas imagens, elas relataram que os meninos brigam muito, implicam muito uns com os outros e com elas.

Para a palavra “mãe”, as imagens revelaram, além do amor e ternura maternos, mulheres que trabalham muito. Apareceram imagens de mulheres varrendo, cozinhando, atarefadas e exaustas com as mãos na cabeça, mulheres grávidas e com bebês no colo.

Para a palavra “pai”, além de aparecerem imagens que representavam carinho, como abraço e coraçãozinho, apareceram imagens de homens com semblante fechado e outros que simplesmente não apareceram, através de meninas que não fizeram imagem alguma.

Imagem 13: Jogo Imagem da Palavra (Mãe)



Fonte: registro de campo

Imagem 14: Jogo Imagem da Palavra (menina)



Fonte: registro de campo

Imagem 15:
Jogo Imagem da Palavra (menino)



Fonte: registro de campo

Já no 3º encontro, ocorrido em 3 de abril de 2017, após lermos sobre a morte de Maria Eduarda, menina negra de 13 anos, com um tiro de fuzil dentro de uma escola em um bairro do Rio de Janeiro[52], discutimos sobre violência, morte, guerras e sobre o fato de a maioria dos moradores de favela serem negros e negras e os que mais morrem. Neste dia, contamos com a presença de uma menina de cinco anos, Sara, que acompanhava sua irmã Elaine. As palavras para o jogo imagem da palavra foram: violência, vida, morte, alegria e tristeza. Durante a análise e reflexão delas para "tristeza", elas relataram:

Talita: - A mãe não havia deixado ela ir ao parque.
Emília: - A tristeza era porque o filho morreu.
Elaine: - A mulher triste porque o marido brigou com ela.
Sara: - Era uma vez uma mulher e um homem que viviam muito feliz, teve um dia que a mulher dele fugiu, ele foi pra rua e encontrou ela, levou ela pelo braço lá pra casa e começou a bater nela.
Josiane: - Triste por não ganhar um brinquedo.
Gilmara: - A irmã morreu.
Monica: - O homem agrediu a mulher.
Elena: - A mulher acabou de perder o filho e se jogou no chão.
Celina: - A mãe não deixou ir na praça.
Yone: - O menino zuou a menina.

52 Aluna morre baleada dentro de escola na Zona Norte do Rio. Disponível em: http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/03/31/aluna-morre-baleada-dentro-de-escola-na-zona-norte-do-rio/ (Acesso 25/06/2017 as 21:08).

Alice: - Uma imagem da peça que acabou de assistir: as duas mãos na cabeça, por que estavam zombando dela, por causa do cabelo.
Tatiane: - O filho saiu de casa e a mãe ficou triste. Depois ele voltou e ela chorou de alegria.
Giselle: - Tristeza por causa de bullying.
Aline: inaudível
Raissa: - Morte de um parente.

As narrativas que remetiam à tristeza eram variadas. Tinham a ver com o tema discutido há pouco enquanto outras não, e algumas faziam alusão direta a suas realidades, como o caso das irmãs Elaine e Sara, que relataram nitidamente uma situação de violência doméstica, provavelmente ocorrida em seus lares, ou muito próximo. Isso fica evidente quando Sara relata que o homem "levou ela pelo braço **lá pra casa** e começou a bater nela." "O homem agrediu a mulher", "O menino zuou a menina". São indícios de violência de gênero presenciadas e vivenciadas por estas meninas e que ocorrem desde a infância até a fase adulta.

Em nosso 18º encontro, realizado em 23 de outubro de 2017, após discutirmos sobre uma notícia de jornal, que está descrita na seção 2.2.1 deste capítulo, realizamos o jogo imagem da palavra. As palavras trabalhadas foram: bullying, racismo e respeito. Analisando as imagens desse jogo, observei que, para a palavra "respeito", apareceram duas imagens de mãos estendidas em sinal de que iriam ser apertadas em acordo, mas apareceram, também, duas imagens de mãos que pareciam pedir, estendidas com a palma para cima, aguardando receber algo. Inclusive, uma das imagens estava em plano baixo; era Gilmara, menina negra de 12 anos, que estava ajoelhada com uma das mãos estendidas, parecendo pedir algo. Estas imagens estavam muito potentes e gritavam em silêncio que respeito é algo que elas estão a pedir, praticamente a implorar.

Imagem 16: Jogo Imagem da Palavra (respeito)



Fonte: registro de campo

Imagem 17: Jogo Imagem da Palavra (respeito)



Fonte: registro de campo

Para a palavra “bullying”, as imagens representavam o escárnio, com risadas e dedos apontados de quem o pratica, e a vergonha e tristeza de quem o sofre com cabeças baixas e mãos tapando os rostos. Tatiane fez a imagem que pede silêncio, com o dedo indicador encostado nos lábios; na roda de análise, disse que quem pratica o bullying manda o outro “calar a boca”. Para a palavra “racismo”, apareceram imagens muito próximas do bullying: a imagem de Brenda era tocando o braço, como se mostrasse a cor da pele. Duas meninas negras não fizeram imagens. Mônica, menina negra, fez sua primeira imagem em combate ao racismo como se fosse discutir energicamente, com dedo em riste e semblante fechado, mas, em seguida, ao ver as colegas em imagens tão prostradas, modificou a sua imagem para cabeça baixa.

Imagem 18: Jogo Imagem da Palavra (racismo)



Fonte: registro de campo

Imagem 19: Jogo Imagem da Palavra (bullying)



Fonte: registro de campo

A análise deste processo, até aqui, nos apresenta um corpo negro e feminino, desde muito cedo, ainda regulado por opressões que se interseccionam: o racismo e o machismo. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), “o corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente.” Portanto, a “identidade se constrói coletiva, por mais que se anuncie individual” (p. 94). Afirma ainda que a educação escolar é “um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro” (p.95). E que a mudança deste quadro tem acontecido muito em

consequência de reivindicações e atuações de atores do Movimento Negro, não só na exigência do cumprimento das leis, como diretamente no cotidiano escolar. E é desta maneira que proponho, enquanto parte deste movimento, a abertura de um diálogo nesta direção, dentro da escola, através do Teatro Fórum.

2.4 – O Teatro Fórum como metodologia

O Teatro Fórum não é uma metodologia, e sim uma das técnicas que compõem a metodologia do Teatro do Oprimido, porém é a mais conhecida e mais utilizada em diversos países. Técnica aprimorada em pesquisa de Boal em sua passagem pelo Peru, aprimorada porque já existia antes, porém com o nome de dramaturgia simultânea. Segundo o autor explica,

> A dramaturgia simultânea era uma espécie de tradução feita por artistas sobre os problemas vividos pelo povo. Até o dia em que uma mulher, no Peru, não aceitou a tradução e ousou subir ao palco para dizer com sua voz e através de seu corpo qual seria a alternativa para o problema encenado. Aí nasceu o Teatro – Fórum, onde a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo implementado. Produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, a defesa de seus desejos e interesses. No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo Curinga (o facilitador do Teatro do Oprimido), a entrar em cena, substituir o protagonista (oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado (BOAL, 2006, p. 30).

A tradução à qual Boal se refere trata-se, primeiramente, da encenação de uma peça teatral que representa nitidamente alguma situação de opressão real, que em seguida é aberta ao público para o diálogo, de maneira que o público possa opinar dizendo como eles agiriam em determinada situação, e os atores no palco representavam as cenas sugeridas pela plateia. Nem sempre os atores conseguiam traduzir o que a plateia sugeria, pois, em alguns casos, algum ator ou atriz jamais tinha passado por tal situação em suas vidas, então, de certa maneira, as representações soavam falsas.

Na apresentação ocorrida no Peru, a mulher não se sentiu satisfeita, após três tentativas de os atores representarem a sua sugestão, que fazia inclusive parte da sua

realidade: um problema conjugal ocasionado pelo machismo. Boal, que fazia naquele dia o papel de Curinga - o mediador entre a narrativa teatral e o público -, percebendo a irritação daquela mulher, não teve outra alternativa a não ser chamá-la ao palco para ela mesma representar o que havia sugerido, do seu jeito.

A narrativa de uma peça de Teatro Fórum não tem um final feliz e definido. Ela apresenta um problema, um conflito gerado por uma situação de opressão que acontece na vida real, uma situação em que o oprimido está em busca de soluções, portanto é um sujeito indignado e ativo, pois não aceita aquela situação. O Fórum é instaurado na medida em que algumas perguntas são feitas para a plateia: “que situações vocês estão vendo aqui?”; “Você tem alguma ideia para ajudar a resolver essa situação?”; “Se fosse com você o que você faria?”; “Se você assistisse a uma cena dessas o que faria?”. Diante de tais perguntas, a plateia é convidada a intervir na cena desejada, entrando no lugar do ou da protagonista para experimentar a busca de soluções ou de diálogos para a superação de tal conflito.

Este é o modelo inicial de intervenções de Teatro Fórum, mas ele apresenta uma questão, que pode ser explicada através de um exemplo concreto e real: em uma apresentação de teatro fórum, um homem substituiu uma mulher no palco, sendo que esta personagem estava representando uma cena em que ela era vítima de uma violência machista: o assédio sexual. Este homem, em cena, agiu de forma indignada, e confrontou verbalmente o seu agressor/opressor, que não se intimidou; percebendo que não havia saída, o homem, espec-ator naquele momento, representando uma mulher, imobilizou com força física o opressor e ali se encerrou a cena, praticamente em um gesto heroico daquela mulher (representada pelo homem), com aplausos da plateia.

Diante da cena, se estabeleceu uma pergunta: então era simples assim, era só a mulher agir fisicamente para se livrar de uma opressão? Aquele homem agiu por consequência de suas experiências e construções sociais, porém aquela cena reforçou a condição de que a responsabilidade era toda da mulher em se livrar de uma situação de assédio ou violência e, na vida real, seria muito difícil de ocorrer, pois, diante das construções sociais que regem as mulheres, entende-se que são frágeis e que têm menor força física que o homem para enfrentá-lo. Ou seja, aquela cena reforçava apenas a culpabilização da vítima.

A pesquisadora em Teatro do Oprimido e das Oprimidas e diretora teatral, Bárbara Santos (2016), tem desenvolvido, a partir de tais questionamentos, pesquisas a respeito da dramaturgia do Teatro Fórum e as alternativas para intervenções que dialoguem com a realidade. Segundo a autora, o

> Fórum é momento de compartilhar perspectivas e ampliar as possibilidades de compreensão do problema apresentado. […] Sua meta é o exercício da transgressão para a **busca coletiva de alternativas**. […] Ao assumir a personagem, **sem deixar de ser a pessoa que é**, o espec-ator vivencia a experiência transgressora da produção e da transformação. Sendo quem é, sai de cena com a experiência que vivenciou. […] Nosso objetivo é que essa experiência (transformadora) extrapole o evento teatral e provoque consequências na vida real. Não basta fazer teatro, a transformação operada na imagem do real é exercício importante, ainda assim, não é suficiente para transformar a realidade (SANTOS, 2016, p. 233-235) [Grifos nossos].

A pesquisadora defende que espect-atores e espec-atrizes interfiram no Teatro Fórum desde os seus lugares sociais, sendo quem são na realidade, com suas subjetividades, dificuldades, facilidades e preconceitos. Assim, o exercício teatral passa a ser um exercício para a vida, um ensaio para a vida real, um aprendizado para eles e elas também. Desta forma, as intervenções no Fórum podem acontecer de diferentes maneiras, a saber: por Identidade, por Analogia, por Solidariedade ou Fora de contexto. De acordo com a autora:

- O Fórum por Identidade acontece quando a plateia é homogênea, ou seja, encontram-se “pessoas que experimentam, na vida real, os mesmos problemas representados no palco”, e estas intervém na cena. Para a autora, este constitui-se “o tipo de Fórum mais potente.”
- O Fórum por Analogia, ocorre quando a plateia é heterogênea, e quem intervem na cena, sofre algum outro tipo de opressão, e por analogia se solidariza com a questão.
- O Fórum por Solidariedade, são intervenções feitas por espect-atores ou espect-atrizes que não vivem experiência similar, mas “reconhece a injustiça cometida e se solidariza com a luta”, agindo sempre desde os seus lugares sociais.
- Por último, a intervenção Fora de contexto, que acontece quando a plateia por inteiro, não compreende e/ou não vivência nem de perto o problema apresentado ali, esse tipo de intervenção costuma acontecer quando atores/atrizes e espect-atores/espect-atrizes fazem parte de culturas muito diferentes, como diferentes

> países, comunidades ou etnias por exemplo.(SANTOS, 2016, p. 236-240).

Durante o processo de pesquisa-ação-ativista, na escola em Duque de Caxias, as intervenções na peça de Teatro Fórum “Respeito é bom, preconceito não!”, do Coletivo Maria Dandara da Penha, aconteceram por Identidade, Analogia e Solidariedade. Estes serão apresentados aqui, porém serão retomados para análise no desenvolvimento do próximo capítulo deste trabalho. Para facilitar o entendimento das intervenções, relembro a sinopse da peça, já detalhada na seção 2.2.2 deste capítulo: Mariana, uma menina negra, aluna nova em uma turma, sofre episódios de bullying fruto do racismo na sala de aula e no pátio durante o recreio. A professora não percebe e a aluna conta apenas com o apoio de uma colega de turma.

A nível de informação, não será possível disponibilizar imagens das intervenções no Teatro Fórum, pois os alunos que participaram enquanto plateia não tinham autorização de imagens concedidas. Seus nomes, assim como o de todas as interlocutoras desta pesquisa, são fictícios para que se preservem suas identidades.

2.4.1 - Yone, um Fórum por Identidade

Yone é uma menina negra de 11 anos. Tem cabelos crespos black power, foi participante do nosso laboratório de teatro durante alguns encontros iniciais e depois não pôde mais participar. Durante rodas de conversa do laboratório, ela expressou seu incômodo com a forma como as pessoas olham para o seu cabelo. Na primeira apresentação da peça para uma turma de 5º ano, ocorrida em 27 de novembro de 2017, Yone estava presente na plateia e foi uma das colaboradoras que me ajudaram com a gravação de vídeo. Ela teve oportunidade de realizar duas intervenções na cena, em momentos diferentes, e, em sua segunda intervenção, ela resolveu entrar no lugar de Mariana, a protagonista oprimida, para buscar outras resoluções para aquele problema.

A cena escolhida por ela foi a cena de bullying, fruto do racismo que acontece no recreio, onde Mariana pede para brincar com um grupo de meninas e elas negam, chamando-a de piolhenta, deixando-a isolada:

Yone: - Posso brincar com vocês?
Coro: - Não você é piolhenta!
Yone: - Por que eu sou piolhenta? ((calmamente))
((Surgem várias respostas na improvisação com dedos apontados para o cabelo dela com desprezo:))
Menina 1: - Porque você tem piolho.
Menina 2: - “a lá”, “esse cabelo aí”
Menina 3: - “doença”.
Yone: E eu vou passar pra todas vocês. (em tom de ironia)

Dentro do contexto da história contada por elas, o fato de a menina ser chamada de piolhenta está diretamente ligado a ela ser negra e ter cabelos crespos, logo ser considerada suja. Na cena contada na peça, a protagonista oprimida não argumenta a decisão do grupo e se afasta. Yone apresenta no fórum uma alternativa para a situação: contestar e confrontar a atitude do grupo, usando de argumentação e ironia.

2.4.2 - Ricardo, um Fórum por Analogia

Ricardo é um menino negro de 10 anos, considerado um aluno indisciplinado, está constantemente envolvido em ocorrências que envolvem desentendimentos que evoluem para agressões verbais e físicas; é questionador, argumentador e sonha em ser jogador de futebol. A opressão vivenciada por Mariana com relação aos seus cabelos é algo que ele nunca experimentou, até porque usa sempre os cabelos raspados. Porém, sendo um menino negro e tendo vivenciado outras experiências de racismo na posição de oprimido e de opressor, inclusive, ele pode estabelecer ligações entre as situações e se solidarizar com a causa da protagonista oprimida. Em nossa segunda apresentação, ocorrida em 30 de novembro de 2017, para uma turma de 5º ano, Ricardo resolveu intervir também na cena do recreio, assim como Yone. Porém, envergonhado de ir ao palco sozinho, propôs uma intervenção coletiva, levando consigo um colega: André, também negro, com 11 anos, seu parceiro nas ocorrências do cotidiano escolar.

Coro: Não! Você é piolhenta!!
André: Ô. ô. ô. Parou!!
Ricardo: - Por que vocês estão discriminando essa garota?
Elaine: - Porque a gente quer!
André: - O que vocês estão fazendo é crime.
Elena: - Mentira!! Isso é crime agora?
Ricardo: - Não importa a sua cor, a cor dela ((tocando em Elaine e se voltando para Mariana)), a cor dela, ó, a cor dela é mais pretinha e a sua é branquinha, qual a diferença?
Elaine: - Eu não tô falando disso, meu querido…

Ricardo e André entraram em cena abraçados, lado a lado, e assim permaneceram até o final, como se fossem um só corpo. A atitude de Ricardo em ressaltar a cor da pele das meninas e perguntar qual a diferença entre elas, ligando diretamente o bullying ao racismo, demonstra que suas experiências anteriores com o tema o fazem ter empatia para com a situação da oprimida. Ricardo esteve envolvido em uma ocorrência de racismo dois anos antes, que necessitou de intervenção, tanto da equipe escolar quanto da família. A análise deste fórum será retomada no próximo capítulo, para fins de discussão e reflexão sobre uma educação antirracista e o papel da escola e dos educadores.

2.4.3 - Lara, um Fórum por Solidariedade

Lara é uma menina branca de 13 anos. Novata na escola e no estado do Rio de Janeiro, havia chegado há poucos meses do estado da Bahia. Apesar de não passar por situação semelhante, sua intervenção se dá por Solidariedade, no momento em que ela se indigna com a situação de opressão ocorrida e resolve agir. Assim como Yone, Lara teve a oportunidade de realizar duas intervenções naquele dia. A primeira cena escolhida por ela é a que uma das alunas que praticam o bullying põe o pé na frente de Mariana para ela cair. Lara intervém como uma aluna aliada. Ao Mariana cair no chão, Lara se levanta, ajuda Mariana a levantar e vai até a professora com atitude:

> **Lara:** - Ô, tia, essa garota que eu não sei o nome, botou o pé no meio só pra ela cair de propósito, deixa essa garota perto de você!

Em sua segunda intervenção, Lara escolhe a cena inicial da peça, onde uma aluna puxa o cabelo de Mariana e a chama de “cabelo duro” e “piolhenta”. Enquanto aliada, ela intervém na cena do puxão de cabelo, segura a menina que agride pelo braço e diz:

> **Lara:** - Garota dá pra parar? Qual o teu problema?

Elas discutem. Na plateia, alunos comentam que a professora não percebe o que está acontecendo. Em seguida, Lara vai até a mesa da professora para contar o que aconteceu. As intervenções de Lara são pautadas pela indignação que ela sente e por tomadas de decisão enérgicas. Neste sentido, demonstra que, enquanto menina branca, ela pode se solidarizar com a situação de racismo vivenciada por uma menina negra e agir desde o seu lugar social.

Outras características analíticas deste e de outros fóruns serão trabalhadas no próximo capítulo, onde, ainda dialogando entre teoria e prática, abordaremos a questão étnico-racial na escola, o papel da escola e da família e a formação de professores para as relações étnico-raciais, partindo de dados que o campo nos apresenta, tanto no laboratório teatral, quanto nos fóruns das apresentações da peça.

CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E TEATRO DO OPRIMIDO - UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo, compomos um diálogo entre a prática em campo e as teorias em educação étnico-racial. Casos de racismo e violência, contados pelas alunas em rodas de conversa ou durante jogos e exercícios teatrais, e as narrativas das meninas sobre esses casos serão aqui analisados. Tais casos nos mostram a dimensão e complexidade do assunto, mas também apontam caminhos a partir da teoria para construirmos, enquanto professores e educadores, uma educação antirracista.

Defino narrativa, aqui, "como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista" (BASTOS, 2015, p. 99). Dessa forma, a "construção de narrativas está intimamente relacionada à construção identitária. O estudo das narrativas é uma ferramenta importante para entendermos como as pessoas processam construções identitárias através da narração de suas histórias" (BASTOS e SANTOS, 2013, p. 24).

Nossas rodas de conversa durante o laboratório teatral tinham caráter de "conversa informal" ou um papo, como sinalizou GOFFMAN [1979] (2002, p.110). Ao ponto em que eu co-construía o diálogo com o grupo, "esse tipo de pesquisa é o de que as narrativas são, necessariamente, co-construídas", assim como afirmam BASTOS e SANTOS (2013, p. 25). Em muitas situações, tive acesso às histórias de vida do grupo, que não necessariamente eram contadas a partir da oralidade, mas também de imagens corporais e sons.

Para a pesquisadora em linguística aplicada e Estudos Narrativos e Identitários Talita de Oliveira (2010), "contar histórias é uma prática discursiva que constitui significados e que está intimamente ligada às nossas marcas sociais", pois "a história de vida de um é, na verdade, uma história coletiva produzida por muitos" (OLIVEIRA, 2010, p. 120-122). Assim, as histórias narradas pelas interlocutoras, tanto oral como corporalmente, contavam também sobre aquela comunidade escolar, sobre suas famílias e sobre os bairros onde moram, evidenciando as estruturas de poder estabelecidas e as relações sociais cotidianas, dentre elas, relações de gênero e raça.

Uma das perguntas que me fiz durante a análise de dados do laboratório de teatro e que acredito que qualquer leitor ou ouvinte desta pesquisa possa fazer, é: como chegamos ao tema e ao texto final da peça de teatro fórum "*Respeito é bom, preconceito não!*"? Para responder a esta pergunta, foi necessário voltar à análise dos nossos primeiros encontros, mais especificamente os oito encontros ocorridos entre março e maio. No início, as meninas esperavam um texto pronto para encenar, mas como uma das bases do Teatro do Oprimido é a apropriação dos meios de fazer teatro pelos oprimidos para contar suas próprias histórias, eu não poderia impor um tema e cenas prontas.

Desta maneira, agi como propositora, deixando evidente a liberdade de escolha que elas tinham, mas, ao mesmo tempo, agi inegavelmente como influenciadora, apresentando minha própria trajetória teatral na luta antirracista, trazendo dados da mídia, perguntas e provocações durante nossos encontros a respeito do racismo, o que caracteriza a Pesquisa-ação Ativista. É importante ressaltar também que o projeto anual da escola intitulado *"Tudo bem ser diferente"* - escola que é referência na recepção de alunos africanos em situação de refúgio no município – abordava o tema: racismo, preconceito e respeito às diferenças. Isso facilitou a abertura para o diálogo, pois este era um tema que elas estavam debatendo também nas aulas.

Em nosso primeiro encontro, ocorrido em 20 de março de 2017, a partir das perguntas "O que é oprimido?" e "O que é opressão?", elas construíram, a partir da própria vivência e entendimento, os conceitos de opressão e de estar oprimido. Para estas perguntas, surgiram respostas como:

> **P:** O que é Oprimido?
> **Elena:** - Uma pessoa triste, magoada…
> **P:** -Por que será que ela tá oprimida?
> **Giselle:** - tem motivo. ((várias concordam com ela))
> **P:** - O que é opressão? Já ouviram falar? Essa pessoa tá oprimida por que?
> **Elena:** - Por que alguma coisa aconteceu que ela não gostou e ela ficou chateada.

Nosso diálogo seguiu na intenção de trazer exemplos de casos reais de opressão que elas já haviam sofrido ou presenciado. Introduzi na roda o tema bullying. A partir daí, os exemplos foram surgindo:

Yone: - Chamar alguém de cabelo duro.
Elena: - Eu já sofri muito bullying, me chamavam de gorda, baleia, agora já pararam.

Yone e Elena são duas meninas negras. Yone, com seu cabelo black power. Elena, considerada fora dos padrões de beleza corporal. Naquela roda de conversa, também achei importante me abrir, assim como elas estavam fazendo, e dividi minha experiência passada na escola enquanto menina negra de cabelos crespos, que sofria bullying constantemente sendo chamada de cabelo duro, entre outros apelidos. Se colocar de maneira aberta e sincera com elas, da mesma forma que elas estavam fazendo comigo, tornou-se um dos caminhos fundamentais para se estabelecer uma relação de confiança. Com isso, desconstrói-se a imagem hierárquica de professora e pesquisadora que está ali para colher informações sem contrapartida, sem envolvimento.

bell hooks (2013) defende uma educação progressiva e holística, baseada nos estudos de Paulo Freire e do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh. Trata-se de uma pedagogia engajada que a professora e intelectual aplica no ensino superior, muito inspirada em práticas educacionais realizadas ainda no ensino fundamental, e que ela apresenta no livro chamado "*Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*". Segundo a autora:

> Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusamos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. **Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia.** Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais as discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. (HOOKS, 2013, p. 35-36). [Grifos nossos]

Correr os mesmos riscos de se expor, de expor um sentimento que ainda é ferida e que dói, não é tão simples. Muitas meninas ali no grupo não quiseram falar de si mesmas. Falaram de situações de opressão que outras pessoas viveram e elas presenciaram. E algumas se sentiram mais confortáveis em dividir as suas experiências de opressão após a minha exposição, esse foi o caso de Elena.

Seguindo a análise desse caminho que nos levou ao tema da peça, em nosso terceiro encontro, ocorrido em 03 de abril de 2017, discutimos sobre opressão, violência e sobre negros e negras serem a maioria nas favelas, a partir da notícia da morte de Maria Eduarda, de 13 anos, com um tiro dentro da escola em que estudava, em uma favela da Cidade do Rio de Janeiro, ocorrida naquela mesma semana. Nossa roda de conversa seguiu com muitos relatos de violência ocorridos nos bairros onde a maioria delas moram. Fiz uma provocação: “Por que a maioria das pessoas que moram nas favelas são negras e a maioria que morre também?” Para essa pergunta, Elaine, que é uma menina branca, chegou à conclusão e respondeu que era porque não davam emprego para essas pessoas por serem negras.

Durante a roda de conversa, Yone relatou o que havia acontecido com ela no ônibus pela manhã enquanto ela ia para a escola: uma mulher olhou para seu cabelo com ar de desprezo e, em seguida, segurou a bolsa firme. Aqui, Yone relata uma situação cotidiana de racismo implícito, subjetivo, que raramente é percebido pelas pessoas ao redor. Ela percebeu que a mulher teve medo de ter a bolsa ou algum pertence subtraído por uma “menor”, negra, de cabelos para cima, portanto, suspeita. Para dialogar com o assunto, apresentei a elas um vídeo da Tv Telesur[53] que exibia a luta antirracista que dois grupos de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro travavam: o Grupo Cor do Brasil e o Coletivo Madalena Anastácia, grupos dos quais faço parte.

A percepção de Yone com a situação ocorrida no ônibus demonstra que ela já vem sendo educada pela família ou outros meios, que não necessariamente a escola, para detectar atitudes racistas. O fato de ela sustentar, aos 11 anos, um cabelo black power volumoso demonstra também que sua família defende uma consciência racial negra através da estética, e isso é bastante importante para se desconstruir padrões de

53 A Televisión del Sur é uma rede de televisão multi-estatal para América, com sede na Venezuela. Telesur Noticias: Brasil: dramaturgos combaten al racismo y violencia persistente. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9Z19x961ffo&list=PLWVGOkUcDwpPmd8jhmD8HmGumLV1M1WBc&index=6&t=0s (Acesso em 22/07/2018 as 12:59).

beleza estabelecidos. Tudo isso configura um letramento étnico-racial. Mas esse posicionamento estético de autoafirmação negra ainda gera conflitos e seus relatos deixam isso muito evidente quando Yone expressa incômodo com a forma como a tratam por causa do seu cabelo, tanto na escola quanto fora dela.

Em nosso quarto encontro, ocorrido em 10 de abril de 2017, mais uma vez, o cabelo crespo entrou em pauta, sem que eu estimulasse o debate. Discutíamos o machismo a partir de uma notícia da semana ocorrida em um programa de TV a que algumas delas costumam assistir: Big Brother[54]. Em seguida, realizamos o jogo Imagem da Palavra para compreender o feminismo a partir de imagens, movimentos e sons. Durante o processo do jogo, selecionei as imagens de Aline e Yone para que dialogassem. Visualmente, suas imagens conversavam e eram potentes, pareciam contar algo; Aline, uma menina branca, Yone, negra. A primeira com as duas mãos para cima como se fossem agarrar a cabeça de alguém; a segunda segurando um cacho do cabelo e com expressão facial de poucos amigos. Essas imagens postas ao centro da roda e uma de frente para a outra dialogaram da seguinte maneira:

> **Yone:** -Eu sou mais bonita do que você!
> **Aline:** -Você com **esse cabelo** é muita **feia**!

Estava nítido para Yone, que foi a primeira a propor o som da sua imagem, que o feminismo se tratava da competição entre mulheres. Aline imediatamente correspondeu à frase atacando diretamente a auto estima de Yone através do cabelo. Seguimos analisando outras imagens e repertórios e, com algumas intervenções minhas, elas chegaram ao conceito de feminismo enquanto união entre as mulheres contra o machismo e em busca de direitos iguais com relação aos homens na sociedade. Para uma melhor compreensão, apresentei o clipe musical da versão feminista de “Beijinho no Ombro”, que a Mc Waleska Popozuda havia produzido em campanha para uma marca de cosméticos e que transmite o significado do conceito “Sororidade”[55]. Elas

54 Internautas acusam Marcos de agredir Emily e pedem providencias da TV Globo. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/04/09/internas_viver,698384/bbb17-internautas-acusam-marcos-de-agredir-emily-e-cobram-acao-da-glo.shtml (Acesso em 10 /04/2017 as 7:15).

55 Sororidade é a união e aliança entre mulheres, baseada na empatia e companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum. Do ponto de vista do feminismo, a sororidade consiste no não julgamento prévio entre as próprias mulheres. Disponível em: http://www.naomekahlo.com/single-post/2018/03/12/Sororidade-existe (Acesso em 22/07/2018 às 12:48) Vídeo: Beijinho no Ombro tem uma

automaticamente se identificaram, por conhecerem a artista, que é cantora e compositora de Funk, bastante admirada e curtida por pessoas de todas as idades e que tem um público infanto-juvenil forte.

Já em nosso quinto encontro, ocorrido em 17 de abril de 2017, discutimos diretamente sobre casos de bullying fruto do racismo que acontecem dentro da escola, também partindo de uma notícia veiculada na mídia naquele mês[56]: em Belo Horizonte, Larissa, de doze anos, após sofrer constantes ofensas raciais na escola, desenvolveu problemas psiquiátricos, não obteve apoio da direção escolar e precisou mudar de escola. Após a leitura da notícia, perguntei se elas já tinham vivido ou presenciado algo parecido. Primeiro, um silêncio invadiu a sala; depois, alguns relatos de algo que viram na TV. Continuei provocando, perguntando por casos reais que haviam acontecido na escola:

> **P:** - Alguém mais?
> **Emilia:** - Eu professora, olha não tem no dia do: campeonato dali da quadra?
> **Elena:** - Gincana
> **Emilia:** - É gincana, aí tinha um monte de menino, aí a Joana, a Joana-
> **Elena:** - Nós era de tarde. ((turno))
> **Emilia:** - Nós era de tarde, aí, aí os meninos ficavam zoando a Joana: "**Ah sua cabelo ruim!, Sua…"**, aí, ficavam chamando ela, aí foi **ela chorou**...
> **Elena:** - **Por que ela é negra.**
> **Emilia:** - É, **ficavam zoando ela pela cor dela**, ai a tia foi- ai falamos pra tia, **e a tia foi e brigou com eles: "por que isso era bullying"**, aí a tia foi e ficou brigando com eles e foi falar pro professor deles.

Joana é uma menina negra de 12 anos, africana, recém-chegada no país em situação de refúgio com sua família; é aluna nova na escola, assim como a personagem Mariana, da peça. Seu caso, junto às vivências de Yone e uma outra narrativa contada a seguir, foram as inspirações centrais escolhidas pelo grupo para encenar a peça. O caso de Joana é bastante emblemático: é um caso de bullying fruto do racismo, pois ataca diretamente características físicas fenotípicas e que são marcas da identidade de um indivíduo, mas que não é enxergado pela maioria dos adultos, sejam pais, professores ou educadores como racismo. É frequentemente considerado implicância ou brincadeira de

---

nova versão que, em vez de apoiar a competição, incentiva a colaboração feminina. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hAal-CRqRWA (Acesso: 22/07/2018 às 12:35).

56 Larissa, 12 anos, teve que trocar de escola e sofre de problemas psiquiátricos após ofensas raciais na escola. Disponível em: http://www.geledes.org.br/larissa-12-anos-esta-em-tratamento-psiquiatrico-sofria-ofensas-raciais/ (acesso em 17/04/2017 as 6:45)

criança ou, na melhor das análises, enxergado como bullying, como foi a resposta da professora presente ao repreender aqueles meninos.

O fenômeno do bullying é apresentado por Antunes e Zuin (2008) da seguinte forma:

> Conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir, que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender. Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, sócio-econômicas, de etnia e orientação sexual, específicas". (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 34).

Levando-se em consideração que o público vítima de bullying tem, geralmente, características específicas, se torna cada vez mais necessário que se apontem e se evidenciem as causas, as raízes desse fenômeno. A questão é que, para que haja entendimento da opressão e um letramento étnico-racial, é necessário que se deem nomes às opressões. Ainda é muito cômodo para qualquer pessoa colocar todas as opressões e, neste caso o racismo, dentro do mesmo campo do bullying e silenciar, se eximindo da responsabilidade enquanto adulto de desconstruir práticas racistas. Porque é um tema complexo, ele não sabe lidar com o assunto, ou não vê necessidade. O caso de Joana aparece em outros momentos do laboratório e será retomado novamente no decorrer deste trabalho para pensarmos a formação e a prática de professores.

Ainda neste encontro, colocando a agenda do letramento étnico-racial em dia e apresentando a minha própria trajetória artística enquanto referência negra positiva ao grupo, apresentei trechos da gravação do espetáculo "Consciência do cabelo aos pés", do Coletivo Madalena Anastácia. Neste espetáculo, existe uma cena em que as mulheres de cabelos lisos (que utilizam cenicamente um tecido preto na cabeça) se olham no espelho e balançam a cabeça para que a mulher de cabelos crespos veja. Para esta cena, Yone faz um comentário:

Yone: - Sempre chega uma pra fazer inveja!

Seu comentário é revelador de um incômodo cotidiano para meninas e mulheres negras que têm cabelos crespos, padrão de beleza imposto de um cabelo que só é

valorizado, bonito e aceitável se for longo e tiver balanço. Nas relações cotidianas, é muito comum presenciar meninas que possuem os cabelos longos, sendo eles lisos, ondulados ou cacheados, agirem corporalmente de maneira provocativa para com meninas de cabelos crespos e curtos, como se dissessem: “olhe para meu cabelo, longo, bonito e com balanço. Eu tenho, você não tem”.

Essa provocação infantil é algo que se repete e se perpetua até o fim da adolescência, geralmente, mas é algo que fica bastante marcado na subjetividade de uma mulher negra e crespa adulta, a ponto de ela se incomodar com movimentos executados nos cabelos involuntariamente (acredito que na maioria das vezes) por parte de mulheres de cabelos longos, como já senti e já ouvi em relatos de outras mulheres. A inveja – vontade de ter um cabelo igual – expõe meninas e mulheres negras ao auto-ódio, a odiar suas próprias características físicas naturais e a desejar ser outra, o que resulta em processos químicos nada saudáveis para modificar a estrutura capilar, ou ao recurso do implante para alongamento dos cabelos.

Nosso sexto encontro, ocorrido em 24 de abril de 2017, foi de autoafirmação e conhecimento de referências positivas de combate ao racismo. Apresentei o vídeo da Rapper MC Soffia, uma menina de 12 anos, cantando a música “África”[57], no qual ela exalta suas raízes africanas em ritmo e poesia, acompanhada de um DJ, também adolescente e negro. As meninas ficaram encantadas em conhecer a rapper paulistana da mesma faixa etária do grupo, dançaram, cantaram e pediram para verem de novo o clipe. Já a leitura do dia foi um trecho da escritora Carolina Maria de Jesus (1986), de “Diário de Bitita”, onde ela conta um episódio de racismo sofrido por ela na infância e sua excelente resposta para a agressão. Ao ser chamada de negrinha vagabunda e acusada de roubo, ela responde: “Os brancos também são ladrões porque roubaram os negros da África” (JESUS, 1986, p. 55).

Ao ouvirem minha leitura dramatizada, e bastante enfática, elas vibraram com a resposta de Carolina à senhora avarenta e racista. A leitura daquele dia foi importante para apresentar Carolina Maria de Jesus ao grupo, que não a conhecia. Contei sua história de resistência na favela do Canindé e na literatura, mostrei fotos e elas fizeram inúmeras perguntas e constatações como: “ela é sua avó?”, “ela tá viva?”, “ela era negra!”. É importante ressaltar que, na música “África”, de Mc Soffia, ouvida por elas

57 África – Mc Soffia no Estúdio Showlivre 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PJQ6TbIps_o (Acesso em 22/07/2018 as 13:03).

anteriormente, Carolina de Jesus também é citada, fato que foi percebido e comentado por Alice na roda de conversa. Essas ligações são muito importantes para deixar evidente que existe uma rede criativa de mulheres e meninas negras com as quais elas possam se identificar esteticamente.

Nosso sétimo encontro foi decisivo na escolha do tema e na criação de cenas iniciais para a peça de teatro “Respeito é bom, preconceito não!”, ocorrido em 08 de maio de 2017. Durante a roda de conversa inicial sobre bullying fruto do racismo sofrido por meninas, Elaine começou a contar o caso de uma aluna que ela havia conhecido no ano anterior e que não estudava mais na escola. Elaine lembrou que constantemente a importunavam chamando-a de “piolhenta”. Segundo Elaine, os alunos faziam isso porque ela era negra e tinha cabelos crespos:

> **P:** - E aí costumavam chamar então de piolhenta a menina geralmente que é negra e tem cabelo crespo?
> **Coro:** - É. Isso.
> **P:** - E a outra que tem cabelo liso não chamavam de piolhenta?
> **Coro:** - É.
> **P:** - Embora todo mundo pegue piolho né, quem tem cabelo liso e quem tem cabelo crespo.
> **Elaine:** - Todo mundo pega, mas eles tá com essa mania entendeu? Só pra poder zoar mesmo. **E ela ia sempre bonitinha pra escola, sempre arrumadinha…**

A associação do cabelo crespo com sujeira e falta de higiene é muito comum e configura mais uma das faces do racismo cotidiano. É algo em que os adultos acreditam como verdade. São eles que educam assim as crianças, tanto em casa como na própria escola. São inúmeros os casos em que professores costumam insinuar que os cabelos crespos de determinada criança precisam ser presos ou cortados; agem corporalmente demonstrando nojo ou desaprovação dos cabelos crespos. Crianças ao redor observam, fazem a leitura corporal e de contexto e aprendem. E atitudes como as narradas por Elaine tornam-se regras.

Vale ressaltar aqui que Elaine é uma menina branca, de onze anos. Sua frase deixa exposta uma das regras que são impostas para crianças negras desde muito cedo: é preciso andar sempre “arrumadinho”, “bonitinho”, “limpinho”, se comportar da melhor maneira possível e, mesmo assim, não é possível se livrar do racismo, que ataca diretamente sob a cor da pele, ou sob o fenótipo da criança negra. Sobre essa questão,

Frantz Fanon discorre, em *Pele Negra Máscaras Brancas*, quando disserta sobre a experiência vivida do negro:

> O judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto *novo.* Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da "ideia" que os outros fazem de mim, mas da minha aparição (FANON, 2008, p. 108).

Fanon parte de uma comparação histórica do povo judeu, que foi oprimido pelo nazismo (racismo) durante o final do século XIX e início do XX, em que, para se identificar um judeu, era necessário mais que observar o seu fenótipo: era preciso analisar traços culturais, genealógicos, ou ainda aguardar que o indivíduo proclamasse sua "judeitude". Sendo branco, entre os alemães nazistas que o perseguiam – tão fenotipicamente parecidos –, era possível passar despercebido. A comparação que Fanon apresenta evidencia o privilégio simbólico que o ser branco adquire em sociedades como a brasileira, pois ele pode ser pobre ou criminoso, porém é sempre passível de dúvida ou é possível o disfarce através da "boa aparência".

O indivíduo de pele negra, no Brasil e em diversos países, é discriminado pelo fenótipo: é a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato de nariz e lábios que vão informar primeiro quem é, ou deve ser este indivíduo. Pré-julgamentos são feitos e, em muitas situações, decisões são tomadas, baseadas apenas e primeiramente no fenótipo. O caso recente de um homem negro preso na Cidade do Rio de Janeiro[58] confundido com um bandido, por eles terem em semelhança o formato do nariz, a cor da pele e o fato de serem carecas é um desses exemplos. E na escola não será diferente: a criança negra irá sofrer ataques racistas, mesmo que se esforce sendo a mais arrumadinha ou a mais inteligente e aplicada. Como reverter, ou pelo menos amenizar, esse quadro histórico?

A partir do exposto, perguntei ao grupo se elas queriam incluir esta temática e cena na peça. Elas responderam que sim, e foi neste encontro que se desenhou a cena 1, onde Mariana tem o cabelo puxado, é chamada de cabelo duro e piolhenta na sala de aula. As cenas seguintes foram construídas ao longo dos encontros, resultado de

58 Motorista de Uber preso por engano no Rio é solto após sete dias na cadeia. Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/motorista-de-uber-preso-por-engano-no-rio-solto-apos-sete-dias-na-cadeia-22907824 (Acesso em 23/07/2018 as 19:41).

opiniões, sugestões e intervenções de cada uma delas. Quando havia divergências, fazíamos votação e nos pautávamos sempre na realidade para não fugirmos do assunto.

A partir dos relatos e narrativas das meninas em laboratório, constatei que, embora tenhamos avançado no quesito tocar no assunto e discuti-lo – mesmo que de maneira tímida – na escola, algo que ainda estava em construção por parte do movimento negro há vinte anos, é possível perceber também que pouco mudou da minha infância – década de 1980/1990 – até os dias atuais, no que se diz respeito ao abuso verbal racista na escola, pois eles ainda continuam acontecendo de maneira sistemática.

Este termo é utilizado pela investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Marta Araújo. Segundo a pesquisadora, "o abuso verbal racista é considerado uma manifestação explícita de racismo, exactamente por haver uma verbalização do preconceito ou estereotipização racista." (ARAÚJO, 2010, p. 85). A escola, portanto, ainda continua um espaço bastante hostil para crianças negras.

3.1 - Escola: onde o contato com o racismo se intensifica

Nesta seção, partimos da afirmação de Nilma Lino Gomes (2003) que diz: "a escola revela-se como um dos espaços em que as representações negativas do negro são difundidas" (p.77). Alguns arriscam dizer que, para uma criança negra, nascida em uma família negra, a escola seria o primeiro local de contato intenso com o racismo. Este era também o meu entendimento sobre o assunto, até começar a refletir a partir de algumas leituras sobre o quê e quem vem antes dessas crianças: como se constroem seus pais e familiares que estarão diretamente ligados à educação e aos cuidados desta criança desde o nascimento? Por quem eles são educados e construídos? Pela escola, pela televisão, cinema, jornais e revistas? Que ideais de beleza eles construíram para si e almejam?

Ao ler a Tese de Doutorado da psicanalista Isildinha Baptista Nogueira (1998), intitulada *Significações do corpo negro*, me deparei com uma face do racismo que já conhecia em minha vivência, mas com a qual ainda não havia feito conexão com a

pesquisa, nem com a teoria, e que derrubava a minha hipótese de que a escola é o primeiro ambiente onde a criança negra tem contato com o racismo. Segundo a autora, a categoria “negro” é produto de uma sociedade hegemonicamente branca e esse contraste negro x branco se sustenta no eixo inferioridade x superioridade, com isso:

> O negro é atravessado pelas construções desse imaginário centrado na inferioridade do negro, que têm como efeito, para ele, desde o auto-desprezo até à autodegradação, por colocarem em cheque sua inteligência, beleza e potencial. O negro se vê, muitas vezes, paralisado e aprisionado nesse lugar imaginário, o que faz com que padeça de uma necessidade constante de aprovação por parte dos brancos com quem convive, de um medo contínuo de gestos de racismo que possam vir daqueles brancos em relação a quem ele não é um igual (NOGUEIRA, 1998, p. 118).

Apoiada nos estudos de Jerusalinsky (1984), Nogueira (1998) analisa que “a criança existe psiquicamente na mãe muito antes de nascer e muito antes de ser gerada” (p.91). Imediatamente em minha memória, narrativas de mulheres grávidas, amigas e familiares minhas, sobre a idealização de seus bebês, vieram à tona: “tomara que não puxe o cabelo do pai”, “podia nascer com os olhos (claros) da avó”, assim como os comentários após exames de ultrassonografia lamentando ver o formato de narizes largos, ou de felicidade por ver formatos de narizes pequenos.

Minha memória ativou tantos casos de gestações, idealizações e comentários pós nascimento que precisei parar a escrita, fazer qualquer outra coisa e retomar o trabalho depois, pois rememorar, reencontrar essas narrativas e me dar conta de que eu tinha por algum tempo construído uma outra verdade menos dolorosa - a de que crianças negras só conheciam o racismo na escola – tinha caído por terra e isso era doloroso. Ler Isildinha Baptista Nogueira me fez, inclusive, refletir sobre as reais e mais profundas causas que me fizeram optar por não ser mãe até a atualidade. Segundo a psicanalista:

> O bebê negro, está claro, não é menos desejado que o bebê branco, para sua mãe que, inconscientemente, deseja o filho. Mas a criança do projeto e do desejo da mãe certamente não está representada no pequeno corpo negro, que o olhar materno, inconscientemente, tende a negar. A mãe negra deseja o bebê branco, como deseja, para si, a brancura. Isto se explica porque o eixo central do processo que constitui o sujeito não está na satisfação nem na frustração das suas necessidades; para o sujeito humano, não há nenhum mecanismo genético que possa garantir esse processo. A operação que o define se

> situa, ao contrário, em outro nível — o do significante. Isto significa que todo ato da mãe para com a criança é parte de um discurso, discurso que se expressa em todos os movimentos e atitudes do outro com quem a criança se identifica, e no qual se manifesta o desejo materno. Partindo das proposições lacanianas, e entendendo "falo" como o que representa o poder (a plenitude, a felicidade), ao transpor essas proposições para a situação da mãe negra cuja "falta" se expressa enquanto desejo de ser "branca", portanto, do desejo desse poder que ela não detém, que lhe falta, vemos que a **criança negra sofreria na relação original sua primeira avaria**, pois o que a constitui como sujeito nesse momento original — o desejo da mãe — já estaria impregnado de um significado que é negado no discurso da própria mãe (NOGUEIRA, 1998, p.91) [Grifos nossos].

Diante da análise psicanalítica das significações do corpo negro, é possível compreender que uma criança negra que nasce em uma família negra, onde não se discute racismo e antirracismo e não há um movimento de valorização da identidade negra, provavelmente chega à escola já com algumas construções negativas sobre si internalizadas. E que são muito reforçadas também quando ela não se vê representada em seu desenho animado favorito ou nos brinquedos com que brinca. Infelizmente seus próprios familiares tecem comentários racistas sobre seu tipo de cabelo, o formato de seu nariz ou sua cor. Para além da primeira avaria que ela sofre ainda em contato com a mãe, ela sofre algumas outras nos primeiros anos de vida dentro da própria casa.

Essas avarias podem ser mais destruidoras ainda, quando uma criança negra nasce em um lar misto racialmente. Filhos de pais negros e brancos são esperados que nasçam com as características físicas da parte branca da família. Quando nascem com fenótipos negroides, costumam sofrer comparações com as outras crianças da família que são mais claras, que têm o cabelo "bom", ou o nariz fino, sofrem com os comentários e até "brincadeiras" extremamente racistas, que são constitutivos de sua identidade.

Esta ideologia racista é defendida desde o início do século XIX e retratada inclusive em obras literárias e artísticas. A pintura de Modesto Brocos, de 1895, é um exemplo. Intitulada como "A Redenção de Cam", retrata uma senhora negra, agradecendo aos céus o nascimento do neto, de pele branca, resultado da união entre sua filha, negra clara, com um homem branco. A obra está exposta atualmente no Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, na exposição "Das Galés às galerias:

representações e protagonismos do negro no acervo do MNBA”[59] e pode ser conferida ao vivo e em tamanho real.

Figura 3: Redenção de Cam (Modesto Brocos, 1895)
Reprodução fotográfica César Barreto



Fonte: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam

Sobre o racismo sofrido por crianças em famílias inter-raciais, a Psicóloga Lia Vainer Schucman (2017) contribui com sua pesquisa de doutorado. Em recente artigo, ela apresenta parte de sua pesquisa que revela o impacto do racismo sofrido por indivíduos dentro da própria família na subjetividade, na formação da identidade, da sua autoimagem e na construção da estima por si mesmo. Segundo a autora:

> existem diferentes formas individuais e coletivas de responder às hierarquias raciais que estruturam a sociedade brasileira. Essa diversidade no interior das famílias mostra que ali é um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento, acolhimento e elaboração da violência racista vivida na sociedade de forma mais ampla, mas também aponta o lugar de

59 Museu Nacional de Belas Artes - Das Galés às galerias: representações e protagonismos do negro”. Disponível em: http://mnba.gov.br/portal/imprensa/novidades-do-museu/145-das-gal%C3%A9s-%C3%A0s-galerias-representa%C3%A7%C3%B5es-e-protagonismos-do-negro-no-acervo-do-mnba.html (Acesso em 22/07/2018 as 13:26).

> legitimação das hierarquias raciais da estrutura social na qual estas famílias estão inseridas. (SCHUCMAN, 2017, p. 439-440).

Em estudo com diversas famílias inter-raciais, Lia Schucman detecta, nas narrativas de familiares, uma das formas mais sofisticadas de racismo, segundo a autora: o mecanismo de negação do negro. É muito comum, em famílias inter-raciais, negar a negritude do outro, tentar ao máximo não tocar no assunto, não rememorar as raízes ancestrais africanas, em detrimento de uma hipervalorização quando essa ascendência é europeia, por exemplo. Estes são dados trazidos pela autora e que eu já pude ter acesso dentro da minha própria família, na narrativa de amigos e de familiares de alunos e ex-alunos. Nessas famílias, a união inter-racial é enaltecida, os indivíduos não se consideram racistas. Para eles, não gostar de um tipo de cabelo ou de um formato de nariz é simples questão de gosto e opinião e não de racismo, sendo que este “gosto” e esta “opinião” sempre desvalorizam traços da negritude.

Voltando ao ambiente escolar, as experiências de uma criança negra com o racismo se intensificam e esse contato com o racismo começa ainda muito cedo, na educação infantil, contrariando o que pensam alguns professores, educadores e pais, que acreditam serem as crianças pequenas ingênuas, neutras, ou que não compreendem ainda contextos de opressão. A pesquisa de Eliane Cavalleiro sobre relações raciais na educação infantil e o problema do silêncio diante do racismo nos traz apontamentos alarmantes:

> A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor dá pele. […] Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio (CAVALLEIRO, 2003, p. 10).

Eliane Cavalleiro passou um período, no final da década de 1990, observando a rotina de uma escola de educação infantil em São Paulo, especificamente observando como se davam as relações étnico-raciais entre aluno x aluno; professora x aluno; família x escola. E, ali, ela detectou a ausência do tema no planejamento escolar;

professoras que acreditavam não ter relevância tratar sobre o assunto porque as crianças eram muito pequenas e isso era papel da família; professoras agindo de forma extremamente racista e equivocada com alunos e alunas, pondo apelidos, ridicularizando ou estereotipando-os com a desculpa de ser apenas brincadeira ou tratamento “carinhoso”.

As relações entre as crianças brancas e negras eram de violência e havia um afastamento entre família e escola neste sentido. Em entrevista com algumas famílias, brancas e negras, alguns pais relataram à pesquisadora perceber que o racismo existia, mas não sabiam como lidar. Outros simplesmente evocavam o mito da democracia racial para afirmar que o racismo não existia. E isto é bastante problemático, pois

> a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagem baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta (CAVALLEIRO, 2003, p. 20).

O silêncio percebido por Eliane Cavalleiro ecoava de todos os lados: livros didáticos, professores, ambiente escolar, família, alunos, inclusive alunos negros vítimas de racismo, que, não sabendo lidar com tal situação, ou partiam para a violência física ou se calavam. A pesquisadora detectou que, entre os alunos, no pátio, durante o recreio ou até na sala de aula,

> algumas falas explicitamente preconceituosas foram ouvidas nos momentos em que algo era disputado: poder, espaço físico ou companhia. Isso levou-me a pensar que a sua ocorrência é mais comum nos momentos em que se deseja vencer o outro que, até o momento, participava do grupo. O preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima (CAVALLEIRO, 2003, p. 53).

Estas situações muitas vezes ocorriam longe dos olhos das professoras. Quando percebido por elas, era resolvido de maneira a não considerar que ali havia racismo. Para a maioria delas, era “briga de criança, coisa à toa, daqui a pouco estão brincando juntos novamente”. Não havia intervenção pedagógica do ponto de vista étnico-racial. Para a maioria, o silêncio era a maior arma e, assim, parecia que o problema desaparecia. A recomendação das professoras era não ligar para os insultos ou ignorar.

Após algumas experiências e tentativas de crianças negras em levar a questão para a professora, e nada ser feito, elas simplesmente desistem, se calam diante dos próximos ataques, revidam como podem, geralmente usando a força física, atitudes que acabam por enquadrar muitos alunos negros e alunas negras como violentos e problemáticos.

A pesquisadora detectou, ainda, diferença de tratamento entre alunos brancos e negros por parte das professoras no contato físico, ao pedirem por favor ou simplesmente darem uma ordem, na avaliação dos trabalhos, ao tecerem um elogio. Eram diferenças às vezes subjetivas, presentes em uma ação mecânica e automática, mas também, e ao mesmo tempo, bastante objetivas e diretas, porque era perceptível para a criança negra.

A pesquisa de Eliane Cavalleiro acontece ainda na educação infantil, a base, portanto a etapa mais importante da educação, que é ignorada sistematicamente e estruturalmente inclusive pelos municípios, que deveriam garanti-la a todas as crianças com qualidade. O que vemos é o contrário: falta de investimento, descaso, contratação de profissionais desqualificados para a função e ausência de formação continuada. Neste sentido, esse segmento da educação básica ainda está em grande parte sob a administração de redes privadas de ensino que, em grande maioria, não se preocupam com as relações étnico-raciais nesta etapa, ou fazem um trabalho qualquer no dia 20 de novembro, acreditando estarem contribuindo, e muito, para uma educação antirracista.

Em um documento bastante interessante elaborado pelo Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) para professores em exercício e em formação, intitulado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a mestra em educação Patricia Santana (2006) defende a importância de olharmos com responsabilidade para este segmento da educação, pois, segundo ela:

> No período em que consideramos a educação infantil, isto é, em que a criança tem de zero a seis anos, é fundamental ficar atento ao tipo de afeto que recebe e aos modos como ela significa as relações estabelecidas com e por ela. Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. […] É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de reapresentar o mundo atribuindo

> significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período (SANTANA, 2006 p. 31).

E sobre as relações étnico-raciais neste segmento ela discorre que,

> No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (SANTANA, 2006, p. 38).

De acordo com Santana (2006), o prejuízo para crianças negras se reflete nos anos escolares seguintes, resultando em problemas nas relações sociais. A criança tende a não querer ir à escola, pode apresentar distúrbios cognitivos e, consequentemente, baixo desempenho escolar, levando a retenções ou reprovações. Por isso, “a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos” (CAVALLEIRO, 2010, p. 26) e será a base para os demais segmentos da educação básica, como o ensino fundamental, que é o segmento pesquisado neste trabalho.

Na rede pública municipal de Duque de Caxias, nem toda criança tem acesso à rede de educação infantil pública, pois não há vagas, e muitas crianças não conseguem frequentar escolas privadas. Desta forma, para muitas crianças pobres e negras desse município, o primeiro contato com a escola se dá no 1º ano de escolaridade, aos 6 ou 7 anos de idade, quando a matrícula é obrigatória.

Vindas de casa, da educação infantil pública ou privada, o fato é que construções racistas estão impregnadas na sociedade de tal maneira que é possível inclusive que indivíduos negros e negras de todas as idades reproduzam discursos que inferiorizam o ser negro e enaltecem o ser branco. O caso que apresento a seguir, resultado de uma roda de conversa no laboratório de teatro, é um exemplo.

3.1.1 – “O bicho é feio!” - Construções estéticas cristalizadas

Em nosso 20º encontro, ocorrido em 6 de novembro de 2017, discutimos o tema da violência contra a mulher e da violência doméstica, a partir da música *Maria da Vila Matilde*[60], interpretada por Elza Soares, cantora que elas já haviam conhecido no segundo encontro, mas que eu retomava agora para contar um pouco de sua luta e resistência na música e na vida pessoal. Após ouvirmos a música, contei que quem havia composto era um homem. Mônica ficou surpresa: “Um homem?”. Perguntei o que achavam. Em seguida, algumas delas começaram a comentar trechos da música. Tão logo elas já estavam fazendo associações com casos de violência contra a mulher no ambiente doméstico e fora dele, os quais elas haviam presenciado.

O tema do dia estava todo debruçado aparentemente na questão de gênero, porém, ainda assim, questões de raça apareceram nas narrativas das meninas de forma muito orgânica. Falávamos sobre a importância de ligar no 180[61] – que é uma central telefônica de atendimento à mulher citado na música – sempre que presenciarmos uma mulher sendo agredida; sobre os perigos de intervir em uma situação de agressão e se tornar vítima também; e sobre a ineficiência do sistema, que deveria oferecer segurança a mulher. Sobre esta ineficiência, Mônica, menina negra de 11 anos, já havia relatado em encontro anterior, mais especificamente no 18º encontro, na ocasião da escolha do nome do grupo e ao discutir sobre a Lei Maria da Penha.

> **Monica:** - meu pai quando agrediu a minha mãe, ela foi denunciar ele, só que não fizeram nada.

Naquele exato momento, não tive resposta encorajadora. A decepção e frustração que Mônica aparentava tomavam conta de mim e das outras. E, naquele momento, era impossível não fazer a intersecção entre gênero, raça e classe, como apontou Crenshaw (2002). A não funcionalidade de uma lei para proteger mulheres é gritante quando se é mulher negra, pobre e moradora da Baixada Fluminense. Como lutar quanto a isso?

---

60 Maria da Vila Matilde. Compositor: Douglas Germano (2016). Intérprete: Elza Soares. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y6V8lL8xn7g (Acesso em 24/07/2018 às 18:54).

61 Central de Atendimento à Mulher. Disponível em: http://www.spm.gov.br/ligue-180 (Acesso em 24/07/2018 às 19:18).

Voltando ao nosso 20º encontro, apresentar a ferramenta do Ligue 180 reacendeu a discussão da ineficácia da Lei, entre outras narrativas de retirada de queixa por parte das mulheres e violência psicológica sofrida por elas. Tatiane, menina negra de 13 anos, sinalizou algo muito importante em seu rápido turno de fala (alguns segundos):

> **Tatiane:** - meninas também sofrem violência.

Isso denuncia o perigo em que meninas e mulheres estão expostas desde muito cedo. Em seguida, em turnos de fala bem mais longos, que se seguiram por mais de uma vez na roda de conversa, Karine, menina branca de 11 anos, relatou o caso de sua irmã de 16 anos que estava sofrendo violências físicas, psicológicas e ameaças por parte do seu companheiro. Na ocasião, ela havia fugido para a casa de uma tia em outra cidade:

> **Karine:** - … aí ela chegou lá desesperada chorando por que ela não queria que, não queria que apanhasse por que ela só tem poucos anos, ela não tem muitos anos pra ficar apanhando, "**ela é toda branca dos olhos verdes**, então fica tudo a marca."

Karine teve, no total, de turnos de fala 11 minutos, em uma roda de conversa que durou 65 minutos. Ela contou toda a história da irmã, que tem questões bastante delicadas envolvendo a justiça e que, por questões éticas, não serão explicitadas aqui. O fato é que sua explanação prende a atenção do receptor com facilidade. Todas, incluindo eu mesma, a ouvíamos sem interrupções. Isso já não costuma acontecer com as meninas negras. As mais desenvoltas delas falam por no máximo 2 minutos nas rodas de conversa. A maioria toma turnos de fala de segundos, com bastante timidez.

Assim como Karine, outra menina branca, Elaine, de 10 anos, costuma se expressar da mesma forma, tomando turnos de fala longos e prendendo a atenção de todas. Foi observado também que as mais desenvoltas das meninas negras, ao se colocarem, geralmente são interrompidas mais vezes, ou competem com conversas paralelas, necessitando, em alguns casos, da minha intervenção para que elas respeitem quem está falando e ouçam.

Me chamaram bastante a atenção as conclusões a que chega Karine para defender a ideia de que sua irmã não merece apanhar. A primeira: "ela não tem muitos anos pra ficar apanhando", o que nos leva a compreender que, em sua concepção,

apanhar de um homem pode ser aceitável quando se é adulta. A segunda: "**ela é toda branca dos olhos verdes**, então fica tudo a marca". Questiono aqui: será que é aceitável para uma jovem negra apanhar de um homem, já que não fica a marca?

E as narrativas de violência continuaram. Desta vez, Emília, menina negra de 10 anos, relatava a situação de uma adolescente de seu bairro que se envolveu com um "cara, um neguinho muito marrento", e que sofreu agressões físicas. Emília iniciou descrevendo as características físicas de cada um para contextualizar a narrativa, contando com interferências/contribuições de Luana, menina branca, também de 10 anos:

> **Emilia:** - Ele era **muito preto.**
> **Luana:** - **O bicho é feio!!**
> **Emilia:** - Ele é **muito, muito, muito, muito preto,** todo marrentão.
> […]
> **Emilia:** - Por que a R. é **muito bonita, muito bonita**, no face ((Perfil de Facebook)) dela ela falava assim: "**barbie** sei lá o quê", ela era **muito bonita, muito bonita** tia, ela tinha os **olhos verdes, branquinha, cabelo cacheado assim castanho...**
> **Luana:** - Grandão!!
> **Emilia:** - Muito linda, muito linda…

Ao final da narrativa, Emília já contava sobre aquela que seria a "próxima vítima" do agressor:

> **Emilia:** - Aí uma mulher lá, chegou lá, **bonitona, bonitona, bonitona**, ai ele namorava com ela, … ela era muito linda **a mais linda da favela**, **muito linda mesmo**, maior ((gestos corporais)), é né, aí ela tinha maior bundão, maior coxão assim ((gestos corporais)), **maior cabelão, liso, preto, grandão**, aí ela tinha maior coxão...

Nossa roda de conversa prosseguiu e muitos casos foram narrados. Eu ia anotando no caderno de campo as questões de raça que apareciam. Ao final, fiz uma provocação. Relatei ter percebido que tanto Karine quanto Emília tinham enfatizado muitas vezes a beleza de mulheres brancas e efetuado suas defesas de que elas não mereciam apanhar, e joguei para o grupo: "Por que a mulher branca é considerada mais bonita?", "Será que é aceitável uma mulher negra apanhar, já que não fica a marca no corpo?".

Durante esse diálogo, Karine ressaltou que **“é verdade, a mulher branca é mais bonita mesmo, por que sempre foi assim.”** Então, perguntei a ela e a todas: “bom, seguindo essa lógica então eu sou feia, é isso?” Algumas responderam que não, outras mostravam-se confusas e pensativas e Karine responde: **“não tia, você é bonita”**, exibindo um sorriso constrangido seguido de: **“mas a senhora é morena, não é negra.”**

Nosso diálogo seguiu por questões sobre autodeclaração de cor/raça, miscigenação e ancestralidade. Falamos sobre padrão de beleza e que todas as pessoas poderiam ser consideradas belas ou feias, independente da cor da pele, que existiam muitas mulheres negras lindas, com seus cabelos crespos. Citei algumas poucas famosas que elas pudessem reconhecer, ao mesmo tempo que Karine, contrariada, dizia não concordar com isso, pois a mulher branca era mais bonita e ponto. E o mais importante foi enfatizado por mim: que nenhuma menina, jovem ou mulher, sendo branca ou negra, merecia sofrer violência física e psicológica em hipótese alguma.

Segui questionando a feiura daquele homem muito preto para o grupo: “será que ele era realmente muito feio? Ou era só por ser negro?”. Emília e Luana aparentavam compreender o racismo incutido na constante classificação de pessoas negras enquanto feias. Após algumas exposições minhas sobre o assunto, se sentiram constrangidas em ter realizado tal classificação, e queriam se explicar. Conversei com elas que não havia necessidade da explicação, pois elas haviam aprendido daquela forma, mas que agora elas tinham refletido sob um outro ponto de vista: o antirracista. De agora em diante, sabendo disso, era necessário analisar criticamente essas classificações.

Segundo Neuza Santos Souza:

> É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros (SOUZA, 1983, p. 29).

Esse encontro, a roda de conversa e todo seu conteúdo foram dispositivos que me abalaram emocionalmente. Esse foi o dia em que sai do campo esgotada, e desapontada também, principalmente pelas investidas de Karine que, para além de

afirmar que mulheres brancas são mais bonitas, naquele mesmo dia, havia sugerido que o tambor que usávamos era de macumba. Além disso, não parava de mexer nas minhas tranças, ao ponto de eu chamar sua atenção para que não o fizesse. Saí desapontada por ser o 20º encontro. Embora Karine tivesse acabado de chegar para participar do grupo, as outras já estavam ali desde o começo. Neste dia conclui: nada mudou, ainda há muito trabalho árduo a se fazer, não dou conta.

Refleti também sobre a feiura desse homem negro, tentando encontrar respostas para além de questões raciais: talvez sua feiura seria associada por elas ao fato de ele ser envolvido com o varejo de substâncias ilícitas na região por ser muito violento? Seria ele o vilão da história que elas estavam contando, portanto, um ser que já carregava toda a antipatia social? O fato é que passei alguns dias digerindo esse encontro e essa relativização da feiura do homem negro era só uma forma de diminuir a dor da constatação do que a cristalização de ideias racistas faze com nossas mentes.

A frustração, decepção e desapontamentos tinham se tornado recorrentes nos últimos encontros e, em algumas situações, como o caso da resposta sincera de Karine, ou sobre a ineficiência da Lei relatada por Mônica, confesso que senti que me faltaram as palavras certas no momento exato em que deveria usá-las. Me senti despreparada por mais que eu tenha buscado e tenha tido acesso a leituras e debates. Isso configura um assunto que é urgente: a problemática formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e para os direitos humanos.

3.2 - Letramento para as relações étnico-raciais: o que os professores têm a ver com isso?

Para retomar a discussão que inicio ainda no capítulo anterior, a respeito da formação de professores, recuperamos o caso relatado pelas interlocutoras da pesquisa em laboratório e que fora descrito ainda no início deste capítulo: o caso de Joana, aluna congolesa recém-chegada na escola. O papel desempenhado pela professora será analisado e discutido tanto no caso descrito anteriormente – interpretar racismo como bullying – quanto no que será descrito a seguir.

Retomando o nosso 18º encontro, ocorrido no dia 23 de outubro de 2018, após discutirmos sobre a tragédia ocorrida na escola de Goiânia e sobre o problema do bullying e da violência nas escolas, o nome de Joana reapareceu, nos exemplos dados pelas meninas, envolvida em mais um caso de racismo. Alice começou a relatar o que sua professora havia comentado em sua turma, a respeito do que estava acontecendo com Joana em outra turma, onde a mesma professora lecionava:

> **Alice:** - Professora! a... professora falou que tem um menino da sala dela, que é aluno, o nome dele é Vanderson, aí ela falou que **ele fica com inveja da Joana, por que a Joana é inteligente, educada, aí ele não é**, ele não tira notas boas, aí ele fica fazendo bullying com ela. **É inveja,** ela falou sobre isso.
> **P:** - Isso é muito ruim né...
> **Josiane:** - E também ele faz isso por causa que ela é **morena.**
> **Alice:** - **Negra.**
> **P:** - Negra. Não tenham medo de falar negra. ((falando para Josiane e as demais))
>
> **Josiane:** - É aí... ((todas falam juntas))
> **Alice:** - **A professora falou que ela não tem que se atingir** ((Inaudível)) não te atinge.
> **P:** - Isso que ele fez com ela, por ela ser negra, os xingamentos que ele usa, **vocês acham que é bullying ou é racismo?**
> **Alice:** - Os dois! ((com convicção))
> **Coro:** - Os dois!
> **Alice:** - Por que ele tem é inveja que ele não tira nota boa, não é educado e a Joana é. **Ele chama ela de macaca.**
> **Josiane:** - Que ele é burro, e ele quer que ela seja.
> **Alice:** - Não é burro, ele só não é muito esperto né…

Este trecho de uma roda de conversa apresenta dados para análise com relação ao *Letramento Racial Crítico* ou letramento para as relações étnico-raciais, tanto das alunas como de professores. Trabalho aqui com o conceito de Letramento Racial Crítico desenvolvido pela pós-doutora e pesquisadora em linguagem, identidade e subjetividade, Aparecida de Jesus Ferreira (2015). Ela se baseia nos estudos da Teoria Racial Crítica, muito utilizada nos Estados Unidos e Europa, para desenvolver, através de narrativas autobiográficas, um Letramento Racial Crítico, com ênfase na formação de professores, o que não a isenta de pensar a educação infantil, pois a pesquisadora tem produções nesta área e para este público também.

Segundo Aparecida Ferreira, existem cinco princípios que definem a Teoria Racial Crítica:

> 1. Ela reconhece que o racismo é endêmico na sociedade.
> 2. Desafia a ideologia dominante e suas reivindicações.
> 3. Tem compromisso com a justiça social.
> 4. Tem perspectiva interdisciplinar.
> 5. Centraliza-se no conhecimento experiencial das pessoas de cor. (FERREIRA, 2015, p. 28-29).

E é no último princípio que a pesquisadora se baseia para desenvolver suas técnicas de Letramento Racial Crítico. Para ela, é através das narrativas e contranarrativas autobiográficas de pessoas negras que é possível analisar as experiências de raça e racismo. Em um minicurso ministrado pela pesquisadora em 2017 na UNIRIO, pude ter contato com sua prática, onde inclusive pessoas brancas participavam, a partir da pergunta: “Como você se deu conta de que o racismo existe?”. As pessoas escreviam, entre 500 e 2500 caracteres, sua própria narrativa autobiográfica e, no segundo dia do minicurso, as narrativas eram trocadas e lidas. Durante a leitura de uma narrativa que não era a nossa, identificávamos semelhanças e diferenças para, em seguida, serem discutidas com a mediação da pesquisadora.

É uma atividade pedagógica, de letramento, principalmente para as pessoas brancas que participam, pois suas experiências com o racismo são outras, geralmente no papel de opressor e/ou de privilegiado. A atividade é bastante interessante para se discutir branquitude e privilégio, por exemplo. Acontecem discordâncias e embates obviamente, mas, de maneira geral, a atividade é avaliada positivamente pela pesquisadora e pelos participantes na medida em que ela aplica em universidades de várias cidades brasileiras. De maneira geral, a atividade do minicurso serve para troca de experiências, de vivências, de leituras sobre o tema e para o exercício da empatia. De acordo com Aparecida Ferreira:

> Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2015. p. 36).

Apresento Aparecida de Jesus Ferreira aqui porque a autora trabalha com formação de professores, levando sempre em consideração a formação crítica e reflexiva. Em uma produção anterior, apoiada em Paulo Freire (1996), ela assegura que “o professor seja responsável por sua própria educação.” (FERREIRA, 2006, p. 34). Dessa maneira, nós enquanto professores e educadores, diante de um sistema formador que ainda não dá conta das relações étnico-raciais com responsabilidade, necessitamos buscar esta formação por nossa conta, uma “auto atualização”, como defende bell hooks (2013). Segundo a autora, “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2013, p. 36).

Voltando à análise do trecho do 18º encontro com as meninas, no início da presente seção, posso afirmar que o fato de Alice ter corrigido Josiane ao chamar Joana de morena, dizendo que ela é negra, configura o processo de seu letramento étnico-racial, assim como o grupo responder a minha pergunta sobre os ataques a Joana ser bullying ou racismo serem “os dois”. Considero esses episódios como resultado de nossos encontros em laboratório teatral, de inúmeras rodas de conversa, vídeos, onde direta ou indiretamente o tema era negritude, raça e racismo, onde, no vocabulário posto por mim, era muito comum as palavras “negro” e “negra”, ao passo que se tornou natural para algumas meninas utilizar da palavra ao se referirem a uma pessoa preta de pele retinta, por exemplo. Considero estes episódios como parte de um processo em letramento étnico-racial, por estarmos todas nós sempre em constante formação e transformação.

Debruçando-se sobre a atitude da professora citada por elas diante de situações de racismo no cotidiano escolar, posso afirmar que pouca coisa mudou desde as pesquisas de Eliane Cavalleiro no final da década de 1990 até hoje, pois ainda é recorrente a situação em que professores não sabem como agir, ou agem de maneira equivocada, mascarando o problema. Os dois casos em que Joana sofre ataques racistas e a maneira como a professora age deixam evidentes a necessidade e importância de professores se letrarem racialmente, ou seja, terem acesso ao letramento racial crítico, para intervirem de maneira mais eficaz em prol de uma educação antirracista.

Ressalto ainda que a professora envolvida na ação também é negra. Ela até se indigna com situações de racismo, mas, em seu discurso em conversas informais, aparenta nitidamente a preferência por não tocar no assunto cotidianamente, apenas em casos extremamente graves, onde fica quase impossível não se posicionar. É compreensível o posicionamento da professora do ponto de vista subjetivo, mas, ao mesmo tempo, sua tomada de decisão em ignorar e silenciar atitudes racistas dos seus alunos não contribui para uma agenda antirracista na educação.

No primeiro caso, na quadra de esportes, a professora, ao chamar a atenção dos alunos que agrediam Joana chamando-a de "cabelo duro", salientou que aquela situação era **bullying**. No segundo caso, em sua sala de aula, ela relatou para os alunos que Vanderson agia daquela maneira, perseguindo e xingando Joana de "macaca", porque tinha **"inveja de sua inteligência"** e que, segundo as palavras de Alice, a professora orientou: **"ela não tem que se atingir".**

Humilhar e perseguir uma pessoa por características físicas que fazem parte de sua identidade configura racismo, assim como chamar de macaca. Segundo a intelectual Jurema Werneck:

> Macaca, macaco, têm sido ao longo dos anos do racismo entre nós, termos pejorativos para definir de modo ofensivo e inferiorizante a pessoa negra. Animalização, desumanização e discriminação se associam a este recurso, que habita o cotidiano e o senso comum da sociedade brasileira. (WERNECK, 2013, p. 1).

Ambos os casos são de bullying ocasionados pelo racismo, ou seja, bullying racista, e precisam ser nomeados na presença dos alunos. Os alunos precisam compreender os nomes das opressões de fato até para entenderem a gravidade do assunto e como solucioná-lo. O caso do aluno Ricardo, menino negro, citado no capítulo anterior realizando uma intervenção no fórum, é um exemplo de aluno que teve contato com o letramento étnico-racial, e que aconteceu de uma forma bastante dolorosa eu diria.

No ano de 2015, Ricardo, então no 3º ano de escolaridade, chamou sua professora, mulher negra, de macaca, para a turma inteira ouvir. A professora, no momento, ficou paralisada, sem saber o que fazer, enquanto um aluno, indignado com a situação, foi até a sala da diretora e relatou o ocorrido. A equipe pedagógica da escola

conversou com a professora e chamou o responsável do aluno à escola. A mãe de Ricardo, mulher negra, foi até a escola. Envergonhada, pediu desculpas à professora e relatou que o menino agia assim por ter aprendido com um parente que agia da mesma forma, e que não sabia o que fazer quanto a isso, mas que iria conversar com o filho.

A professora havia ficado bastante entristecida com o ocorrido. Segundo ela, em relatos realizados na época, não conseguia acreditar que havia sofrido racismo por parte de um menino tão pequeno e negro, embora ele não percebesse que o era, por ter a pele um pouco mais clara. Segundo ela, Ricardo não sabia quem ele era, tinha desvios em sua identidade. O fato é que essa professora notou que precisava fazer algo, buscou ajuda, conversou com outros professores e familiares e "virou o jogo", segundo suas próprias palavras, propondo um projeto de intervenção na turma utilizando o teatro. Sob suas orientações, sua turma trabalhou questões como identidade e preconceito, produziu e encenou uma peça de teatro onde o tema era o racismo e suas consequências para a vítima, e apresentaram a peça para as outras turmas do mesmo turno. Ricardo participou de todo o processo.

Naquela época, era impossível para a professora saber se tal intervenção tinha gerado algum tipo de reflexão e transformação em Ricardo, mas sua atual participação intervindo no fórum da peça de teatro "Respeito é bom, preconceito não!" mostra que, sim, houve um processo de letramento étnico-racial com Ricardo, sua turma e, consequentemente, com a professora em questão. A partir de um caso concreto e doloroso, se viu na necessidade de buscar estratégias para discutir racismo e propor práticas antirracistas à sua turma.

Atualmente, essa professora não trabalha mais na mesma escola, mas, ao analisar os dados e resultados desta pesquisa, a participação e trajetória de Ricardo, tive que entrar em contato com ela. Primeiro, para pedir sua autorização para relatar seu caso; segundo, para que ela me ajudasse com as lembranças do ocorrido. A professora se emocionou ao saber das atitudes de Ricardo na atualidade e ao reviver todo aquele momento que foi de dor, mas também de letramento.

Voltando ao ano de 2018, e ao caso da professora de Joana, percebemos que, para ela, a melhor arma contra os abusos verbais racistas que sua aluna recebe cotidianamente é ignorá-lo. Acontece que ignorar não resolve o problema e não educa ninguém, apenas silencia. O racismo continua lá, ocorrendo, oprimindo e prejudicando a

criança negra, geralmente em algum momento em que a professora não esteja presente. Segundo Eliane Cavalleiro:

> A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem (CAVALLEIRO, 2003, p. 79).

Mas, para a vítima, é impossível esquecer. Ela pode silenciar, fingir que não liga, ou conseguir ignorar de fato, mas as marcas de ataques racistas a partir de abusos verbais e até de violências físicas ficam impregnadas em sua subjetividade. A criança negra, ou adolescentes negros e negras, terão sempre, para além de estudar, aprender e tirar boas notas, a preocupação em descobrir estratégias de passarem despercebidos dos ataques racistas disfarçados de bullying, estratégias muitas vezes dolorosas que agridem o psíquico e também o corpo físico. Como se concentrar nos estudos desta maneira? Como considerar a escola um lugar prazeroso? Como se defender se professores e professoras não podem, não sabem ou não querem tratar do assunto?

De acordo com as intelectuais e pesquisadoras em relações étnico-raciais Iolanda de Oliveira e Mônica Pereira do Sacramento (2010),

> Não raro, na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos cujos conhecimentos sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil foram negados ao longo de sua trajetória escolar, o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo e seus efeitos em nossos dias (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2010, p. 209).

E ainda,

> Na educação brasileira, a ausência de reflexão sobre tais questões no planejamento e na prática escolar tem contribuído sobremaneira para o estabelecimento de relações interpessoais assimétricas e pouco respeitosas entre os (as) que integram o cotidiano da escola, numa dinâmica de naturalização das desigualdades e invisibilidade dos indivíduos. **Esse silêncio nos embrutece** (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2010, p. 266). [Grifos nossos]

Diante desse silêncio que nos embrutece e prejudica a todos e todas, é preciso se preocupar e considerar a formação de professores na universidade e a formação

continuada de professores que já atuam na educação básica. Para isso, acredito que o primeiro passo é tomar a lei como instrumento. Costumamos dizer que não há receitas prontas, mas a legislação é a receita, e alguns documentos produzidos durante a discussão e aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que complementam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos apontam caminhos.

A saber, o primeiro é a resolução do Conselho Nacional de Educação, o CNE CP 1/2004 aprovado pelo Parecer CNE/CP 3/2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visando a formação de professores. Para Eliane Cavalleiro, nossa legislação é de suma importância, pois

> Várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei nº10.639/2003 e da resolução CNE CP 1/2004 é um passo inicial rumo á reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. (CAVALLEIRO, 2006, p.19)

A resolução pode ser facilmente encontrada online no site do Ministério da Educação[62]. Neste mesmo endereço, ficam disponíveis para leitura o plano de implementação das DCNERER e o documento final, que também são interessantes para serem consultados. Apenas essa leitura inicial abre muitas janelas de possibilidades para se pensar o trabalho pedagógico antirracista do cotidiano. Costumo dizer que essa leitura é um aprendizado para o trabalho e para a vida: todos deveriam ler.

O segundo documento recomendado para leitura e pesquisa é a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, organizado pela SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) em 2010. O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, que abrigava a SEPPIR, foi infelizmente extinto, após a assunção de um presidente da República ilegitimamente assumir o controle do país em 2016, em uma manobra política que depôs a presidenta então eleita para o cargo.

62 Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/apresentacao-sp-778261474/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais (Acesso em: 27/07/2018 ás 08:36).

Desta maneira, o Ministério da Justiça e Cidadania é que assumiu esta e outras secretarias, configurando corte de gastos, ou melhor, de investimentos na pasta. Compreendemos diante disso que, para o governo em questão, promover a igualdade racial não é prioridade, mas o documento permanece e ele expressa as demandas da população negra. É um instrumento para que as desigualdades raciais sejam reconhecidas e abordadas em diferentes esferas do governo. Este pode ser igualmente encontrado online[63], ou em bibliotecas de universidades e escolas, pois foi distribuído, é um documento público, seu texto é pequeno, de fácil leitura e compreensão.

Em seu segundo capítulo, que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, lemos:

> Art.11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
> § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.
> § 2º O órgão competente do **Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores** e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. (BRASIL, 2010 p. 16) [Grifos nossos]

Precisamos atentar para a lei e verificar se os poderes executivos municipais, estaduais e federais estão pondo-a em prática, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores em exercício. E o que podemos perceber e vivenciar na prática é que, nas esferas municipais, é muito difícil encontrar formações em relações étnico-raciais fomentadas pelas secretarias de educação. Esta geralmente é oferecida por cursos de extensão de universidades federais, mas não atingindo de maneira efetiva um número grande de professores de uma rede municipal inteira, por exemplo.

Para além de consultar nossa legislação, considero outro documento bastante relevante no quesito “receitas prontas”: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, produzido pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada,

63 Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm (Acesso em 27/07/2018 às 08:46).

Alfabetização e Diversidade) em 2006. Como o próprio nome já diz, o documento apresenta, através de intelectuais e pesquisadores da área de relações étnico-raciais, orientações e sugestões de ações no cotidiano escolar da educação básica e do ensino superior.

Organizado por etapas, desde a educação infantil até as licenciaturas, passando por educação quilombola e de Jovens e adultos, o documento conta com contribuições de nomes como Eliane Cavalleiro, Azoilda Loretto da Trindade e Ana Lúcia Silva Souza, por exemplo. Ao final do volume, existem sugestões de atividades para serem aplicadas no cotidiano e um glossário de termos e expressões antirracistas. É um documento muito rico, público, que pode ser encontrado nas bibliotecas de universidades e escolas, pois ele foi distribuído, e também está disponível online.[64]

Não posso deixar de tocar em dois pontos principais para que a formação continuada de professores em exercício aconteça: o primeiro diz respeito ao cumprimento do poder executivo em oferecer e condicionar esta formação. E aqui há uma problemática estrutural: quando as formações são oferecidas, não são dadas aos professores as condições necessárias para que esta aconteça. Mais uma vez, recorro a Oliveira e Sacramento (2010), que se debruçam sobre a problemática da formação para o magistério e a valorização deste. Segundo elas:

> Outro princípio extremamente relevante na elaboração do Projeto Político Pedagógico é a **valorização do magistério**; sua competência para definir e realizar o seu papel social é algo indispensável para a execução da tarefa considerada. Esse princípio a valorização do magistério implica a criação e a preservação de um **espaço permanente de formação continuada** em serviço, com liberação para uma formação em outras instituições. A instituição da carreira do magistério, por meio de estatutos que consideram a formação continuada em seus diferentes níveis para a promoção profissional, é algo determinado pela legislação, ainda não colocado em prática por vários sistemas de ensino (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2010, p. 267). [Grifos nossos]

Em 2010, Iolanda de Oliveira e Mônica Sacramento já vinham denunciando o não cumprimento da lei. Estamos em 2018 e posso dizer que o quadro não é muito diferente. Em boa parte das redes de ensino públicas e privadas, os professores não têm

64 Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais - 2006 – SECADI: disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf (Acesso: 26/07/2018 as 20:51)

acesso à formação dentro de suas cargas horárias funcionais, e isto é um fator que dificulta a atualização destes professores, visto que, em sua maioria, trabalham em duas ou três escolas, concluindo cargas horárias extensas, não sobrando tempo para a formação.

Esta é uma questão estrutural na educação, porque diz respeito diretamente à desvalorização da profissão por parte dos poderes executivos, que instituem salários baixos para a categoria, pagam cada vez menos e retiram direitos, obrigando profissionais da educação a aumentarem suas cargas horárias de trabalho, de forma que consigam manter a sua vida e de sua família minimamente digna.

O segundo ponto é o interesse do professor com relação à formação continuada, e este é o ponto mais importante: o querer. Se o professor não quer, não se interessa ou não acha relevante formação continuada em relações étnico-raciais, de nada adianta. Neste caso, nem oferecendo a formação dentro da carga horária, infelizmente. Geralmente neste grupo de professores, encontram-se os que acreditam ter concluído sua formação na universidade e que não necessitam mais continuar os estudos, repetem planos de aula ano após ano, e se acomodaram.

Geralmente, esse grupo de professores recorre ao argumento da democracia racial, de que somos todos iguais e que, consequentemente, tocar no assunto do racismo é uma forma de "criar o problema". Estes se consideram inclusivos, tratando a todos igualmente, sem se preocupar com as especificidades de seus alunos. Isso pode ser bastante prejudicial, pois, de acordo com a pesquisadora em Direito e Movimentos Sociais pela Universidade de Westminster, Radha D'Souza (2010):

> A política de inclusão promove o ideal de incluir toda a gente em espaços democráticos supostamente neutros. Na verdade, a linguagem da inclusão retira à política a possibilidade de construir uma *unidade efetiva* e *efetivas alianças* apontadas a uma mudança estrutural assente em objetivos programáticos. Fá-lo desligando as ideias de qualquer história ou contexto, tolhendo assim o desenvolvimento das categorias conceptuais e dos instrumentos analíticos essenciais à transformação social (D'SOUZA, 2010, p. 155). [Grifos da autora]

Porém, existem também os professores que são eternos pesquisadores, inquietos e questionadores, os que assumem a necessidade de estar estudando constantemente. Este último grupo, inclusive, se desdobra em participar de formações até fora do horário de trabalho, o que não é louvável e nem saudável, pois estes sacrificam o tempo que

poderiam estar com a família ou em descanso, o que se torna extremamente necessário para a manutenção da saúde mental dos profissionais da educação. Geralmente, este grupo de professores é engajado em causas sociais, humanitárias e/ou ativistas e os empenhados nas causas das relações étnico-raciais, em grande maioria, são negros e negras, impulsionados pela própria experiência com o racismo.

Acontece que o racismo é um problema da sociedade como um todo. Assim, é preciso que também os professores brancos e brancas se engajem na defesa de uma educação antirracista, interessando-se principalmente por formações sobre o tema. É necessário, como afirma Paulo Freire (1996), refletirmos criticamente sobre a nossa própria prática cotidianamente, autoavaliar-se, e fazermos a nós mesmos e mesmas algumas perguntas críticas a respeito do tema, independente de nossa pertença étnico-racial, como orienta Aparecida de Jesus Ferreira (2006):

> 1. Como minha raça influenciará meu trabalho de professor com os estudantes afro-brasileiros?
> 2. Como as experiências raciais de meus alunos podem influenciar meu trabalho?
> 3. Qual é o impacto da raça em minhas crenças?
> 4. Como eu me situo na educação dos outros, e como negocio as relações de poder sobre raça na sala de aula, para permitir o sentido de pertencimento aos alunos?
> 5. Como podem as influências raciais ter um impacto em meu interesse e no interesse dos alunos na sala de aula? Como eu posso conciliar esses interesses nas aulas?
> 6. Até que ponto meu papel como professor e minhas experiências são superiores às experiências e individualidades de meus alunos? Há um conhecimento a ser aprendido dos alunos?
> 7. Como me situo e negocio o conhecimento, as experiências e as individualidades de raça dos alunos com relação aos meus?
> 8. Tenho tentado falar sobre raça em nome daqueles que não podem estar presentes nas conversas, ambos de dentro e de fora do sistema escolar? Tenho tentado mostrar as injustiças do racismo como uma forma de preservar o espaço? (FERREIRA, 2006, p. 29-31)

A autora organiza essas perguntas críticas baseada nos estudos de Richard Milner (2003), visando colaborar com o processo de formação de professores. A busca por formação continuada de muitos professores da rede municipal de Duque de Caxias, da qual faço parte e posso falar, se dá na busca de pós-graduações lato sensu, stricto sensu e doutorado, grande parte incentivada pelo plano de carreira de cargos e salários que a prefeitura oferece, e que foi uma conquista da própria categoria ao longo de anos

de reivindicações. Neste sentido, considero um ponto positivo desta rede de ensino, pois, desta maneira, muitos professores têm tido a oportunidade de buscar formação continuada em relações étnico-raciais, como foi o meu caso. Porém, ainda há um número pequeno de professores acessando esta temática de fato.

Durante o período de laboratório teatral e de criação da peça “Respeito é bom preconceito não!”, com o grupo de colaboradoras desta pesquisa, Coletivo Maria Dandara da Penha, os dados informados por elas para a construção da personagem da professora me proporcionaram me enxergar enquanto profissional em cena. Foram dados que me fizeram refletir sobre minha prática, que me levaram à autoavaliação. As frases mais ouvidas foram:

“- A professora ou professor não fez nada.”
“- Ela/ele estava muito ocupada/o.”
“- Ela/ele não me deixou falar.”
“- Eu tentei contar.”
“- A professora ou professor disse que resolvia depois.”
“- Fiquei com medo dela/dele brigar comigo.”

Percebi quantas dessas frases eu mesma, em doze anos de profissão, já havia repetido para inúmeros alunos e alunas. Refleti sobre a seguinte questão: que tipo de relação eu estabeleço com meus alunos, a ponto de eles sentirem medo de mim, medo de relatar uma situação de violência em que ele ou ela são vítimas? E percebo que a formação e atualização de professores, no que tange as relações étnico-raciais e direitos humanos, se faz cada vez mais urgente e necessária.

Afirmo isto baseada em minha própria experiência em mais de uma década no magistério, onde, dentro desse período, busquei por conta própria atualização no tema. Há quatro anos apenas é que tenho me preocupado com uma educação antirracista e cada vez mais humanizada, aplicando em sala de aula práticas pedagógicas antirracistas, que reivindicam outras narrativas para além dos cânones, e conduzindo uma desconstrução de saberes cristalizados sobre gênero e raça, buscando informações leituras, materiais, cursos, experimentando, errando e acertando. E, sem dúvida, essa caminhada se deu na minha busca, encontro e primeiro contato com o Teatro do Oprimido, seus grupos populares, sua metodologia, jogos teatrais e a técnica do Teatro Fórum.

3.3 – “Quem tem uma ideia?” - As narrativas de espect-atores e espect-atrizes nas intervenções do Teatro Fórum

A peça de teatro “Respeito é bom, preconceito não!” foi encenada quatro vezes, para duas turmas de 5º ano de escolaridade e para duas turmas de 4º ano. Foram três dias de apresentações ao final do processo de laboratório, entre o final de novembro e início de dezembro, após a semana da consciência negra, onde as discussões sobre o tema racismo já estavam em pauta na escola, dentro do projeto anual intitulado “Tudo bem ser diferente.”

No Teatro Fórum, é aconselhável que o Curinga – mediador entre palco e plateia durante o diálogo – estimule um mínimo de três intervenções para que possamos ter diferentes perspectivas sob um mesmo problema. Diante da minha pergunta para a plateia – “Quem tem uma ideia para resolver esse problema? –, as intervenções foram surgindo e se complementando. A tabela a seguir nos dá a dimensão da quantidade de intervenções por turma:

Tabela 4: Apresentações, público e intervenções

Apresentação	Público/Turma	Intervenções
27/11/2017	5º ano-501	7
30/11/2017	5º ano-502	5
06/12/2017	4º ano-401	3
06/12/2017	4º ano-402	4
		Total: 19

Fonte: Dados de campo

Ao todo, foram dezenove intervenções, diálogos e narrativas, algumas muito parecidas que se complementavam, outras mais criativas. Mais uma vez, ressalto que as imagens das intervenções no Teatro fórum não serão veiculadas neste trabalho, pois os alunos espect-atores e espect-atrizes não tiveram a concessão de suas imagens autorizadas. Assim, seus nomes também são fictícios a fim de preservar suas identidades.

A primeira apresentação, para a turma 501, foi a mais rica em número de intervenções, porém tivemos alunos que intervieram mais de uma vez. Considero que

esta foi a mais produtiva das quatro apresentações, não com relação ao número de intervenções, mas pelas discussões colocadas ali pelos alunos e pelas alunas. Esta também era a turma do grupo de meninas que participavam do laboratório, então já havia uma expectativa dos colegas com relação ao trabalho que vínhamos desenvolvendo ao longo do ano, por isso esta foi a turma que mais colaborou, se concentrou, assistiu e participou integralmente.

O ritual iniciativo do Teatro Fórum consiste em situar a plateia do que irá acontecer e com ela firmar uma parceria. Desse modo, expliquei em síntese o que pretendíamos com nossa peça, o que era Teatro do Oprimido e Teatro fórum, e o mais importante: que eu iria precisar da ajuda da plateia para resolver um problema em nossa peça, em cena. A parceria é firmada quando o Curinga pergunta: “Vocês podem nos ajudar?” ou “Vocês aceitam nos ajudar?”. Com a afirmativa da plateia, executamos com eles jogos de aquecimento e introdução. Para este processo, utilizei o Jogo Cruz e Círculo[65] com as quatro turmas.

As quatro primeiras intervenções da primeira apresentação para a turma 501 se complementavam. Os quatro alunos se colocaram como aliados da oprimida e escolheram a mesma cena para intervir: quando Mariana cai na sala de aula, após uma menina pôr o pé na frente de propósito. O primeiro foi José, menino negro. Ele decide falar com a professora, mas, por ser o primeiro, ele se encontrava em um estado de timidez que não permitia mover seu corpo no palco, então ele permaneceu sentado e, de lá, denunciou a ação da opressora.

Agradeci sua participação. Para a plateia, o curinga sempre pergunta, abrindo diálogo e reflexão: “e aí? O que aconteceu de diferente?”; “a situação foi resolvida?”. A plateia concluía que não. A segunda intervenção feita por Kaíque, também negro, contou com uma desenvoltura corporal maior em cena, executando o mesmo texto que o primeiro propôs. Ele se levantou e foi até a mesa da professora: “Ela botou o pé na frente pra ela cair”, porém sua voz era muito baixa. A plateia não o ouve e continua considerando que o problema está longe de ser solucionado.

---

65 O Curinga solicita à plateia que levante a mão direita e faça um círculo no ar. Em seguida, pede que levante a mão esquerda e faça uma cruz no ar (ou sinal de mais para quem não é cristão). Por último, pede que levante as duas mãos e, ao mesmo tempo, faça o círculo com a mão direita e a cruz com a mão esquerda. O Curinga pode convidar alguém que conseguiu realizar o exercício para fazer uma demonstração. Deve-se valorizar a participação. Fonte: Apostila Teatro do Oprimido. Organizada por Centro de Teatro do Oprimido. P. 15).

A terceira intervenção é de Lara, menina branca. Indignada, se levanta, vai até a mesa da professora e diz em alto e bom som: “Ô, tia, essa garota que eu não sei o nome botou o pé no meio só pra ela cair de propósito, deixa essa garota perto de você.” O corpo e voz de Lara, citada no capítulo anterior na seção sobre fórum por solidariedade, estava o tempo todo voltado para o público, deixando claro o que ela queria. Considero aqui sua desenvoltura mais reativa e imponente devido a duas condições de Lara: ter mais idade que os outros meninos – ela apresenta distorção série/idade –, e ser branca, portanto suas experiências com relação a bullying e racismo, acumuladas em sua subjetividade, são outras.

Esta afirmação se dá com base nos estudos de Maria Aparecida Silva Bento (2002) em psicologia social do racismo. No artigo intitulado *Branqueamento e branquitude no Brasil*, ela diz:

> Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, **a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais**, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (BENTO, 2002, p. 25). [Grifos nossos]

Para nos ajudar a compreender esse processo, trago para a discussão Guerreiro Ramos (1957), que é um dos pioneiros nos estudos críticos sobre raça e racismo no Brasil, denunciando a falácia da democracia racial brasileira. Para ele, “a afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação” (RAMOS, 1957, p.175), e que se transformou em uma patologia social do branco brasileiro, que, mesmo sendo parte de um povo mestiço, exalta sua ancestralidade europeia e nega a africana.

Apoiada nos estudos tanto de Bento (2002) como de Ramos (1957), Lia Vainer Schucman (2012), que estuda as relações raciais brasileiras a partir da branquitude, nos afirma que: “Ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas, sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam” (SCHUCMAN, 2012, p. 22). Posições estas que,

historicamente, foram capazes de proporcionar a indivíduos com a pele branca no Brasil privilégios materiais e simbólicos.

Ser uma menina branca, com idade acima da média para a turma e considerada bonita pelos outros alunos são fatores passíveis de ocasionar na subjetividade de Lara, ao longo de suas experiências sociais, uma construção positiva de autoestima, que a faz agir com segurança.

A quarta intervenção que ocorreu neste dia foi de Yone, menina negra – também citada no capítulo anterior na seção sobre fórum por identidade – que, na mesma cena, como aliada, resolveu denunciar à professora o que ocorria: “Tia, essa menina mal educada derrubou ela de propósito!”. O diferencial é que, igualmente ao primeiro menino a realizar intervenção, Yone não saiu de seu lugar, apenas levantou e ergueu a voz. Era sua primeira intervenção, embora já tivesse assistido às outras. Considero que ela pode ter se intimidado no primeiro contato com o palco, onde todos os olhos estão voltados para suas ações. Durante a intervenção de Yone, a plateia começou a se manifestar com opiniões e um menino gritou: “ah, puxa o cabelo dela!”, demonstrando que o melhor caminho era “pagar com a mesma moeda”, devolvendo a agressão à opressora.

A partir da quinta intervenção, os espect-atores e espec-atrizes começaram a escolher outras cenas. Diante da negativa de outros alunos em realizar a intervenção, abri para os que já haviam feito e queriam repetir, Kaique retornou ao palco. A cena escolhida por ele é a do recreio, na qual Mariana é impedida de brincar. Kaíque entra como aliado, enfrenta o grupo de meninas que oprime Mariana e diz: “não precisa tratar ela assim”. Ainda assim, sua voz é muito baixa, a plateia começa a fazer mais barulho que ele, cada um sugerindo uma ação mais enérgica.

A sexta intervenção é realizada novamente por Yone e, desta vez, em um fórum por identidade, o mesmo descrito no capítulo anterior deste trabalho. Ela entra no lugar de Mariana, também na cena do recreio, em que é impedida de brincar. Dessa vez mais desinibida, seu corpo e expressões estão mais altivos em posição de decisão e enfrentamento. Yone responde ao grupo de meninas sendo questionadora: “Por que eu sou piolhenta?”, e irônica: “e eu vou passar ((piolho)) pra todas vocês”.

O uso do questionamento por Yone era algo não esperado pelo grupo de opressoras, quebrando suas expectativas de humilhar e afastar a menina. Elas tiveram

que criar argumentos rápidos para manterem o posicionamento, assim como acontece na vida real, argumentos que fossem válidos e que não revelassem a real causa de seus comportamentos: o racismo. Esta era uma ação de improvisação teatral, não havíamos ensaiado essa possível reação/pergunta da espect-atriz. A saída do grupo foi a de continuar acusando-a de piolhenta e ridicularizando seu cabelo, na tentativa de concluir a agressão.

Mais uma vez, Yone surpreende a todos e todas, inclusive a mim, usando a argumentação pela ironia. Diante de sua resposta, eu me perguntava: E agora? Ela assumiu que tem piolhos? Está debochando? Como as agressoras vão reagir?

Sobre o recurso da ironia enquanto estratégia discursiva, a doutora em linguística Ida Lucia Machado (2014) considera a ironia um meio de comunicação contraditório, que pode enviar "mensagens claras para uns, obscura para outros; inteligentes para uns, agressivas para outros". Influenciada pelos estudos de Bakhtin (1970), ela afirma que

> foi possível enxergar no uso da ironia não apenas o uso de uma simples antífrase maliciosa: a ironia pode se manifestar pela antífrase sim, mas ela não é apenas isso. Ela faz parte ou ajuda a compor um **discurso de caráter transgressivo**, que abre espaço para o riso, ao romper com as convenções. Mais que isso, ela pode também apresentar críticas amargas às atitudes por demais dogmáticas, aos discursos totalitários, aos gêneros do discurso que se julgam inatacáveis. […] A nosso ver, os discursos não-sérios que a ironia pode causar são carnavalescos já que são detentores do poder de **significar não significando** […] São discursos onde é estabelecido um jogo com as palavras, capazes de subverter ou até de transgredir normas estabelecidas na vida em sociedade. [...] O sujeito-irônico prefere – por uma razão ou outra – **enunciar algo por meio de uma não-verdade que o protegerá,** sem dúvida, das sanções que um enunciado muito agressivo ou direto poderia provocar (MACHADO, 2014, p. 110 -117).

Yone utiliza deste artifício irônico, que a deixa em condição contraditória, toma para si o signo de "piolhenta", subvertendo a ordem do diálogo. O que se esperava dela talvez fosse uma atitude mais violenta verbal ou fisicamente, atitude esta que, com certeza, lhe renderia o estigma de criança violenta, e que sofreria sanções por consequência. O grupo de agressoras, que já estava sem ação, iniciava um falatório quando Tatiane, então no papel de aliada, chega em cena, voltando da compra do lanche

e introduzindo o seu texto já esperado: “o que está acontecendo aqui?”, “foram vocês, né?”, o que impediu a continuidade da cena improvisada que se desenhava ali.

Analisando as atitudes de Yone, que é uma menina negra, de cabelo black power, e que demonstra já estar em contato com um letramento racial crítico, pude perceber o quanto de estratégias ela já domina para enfrentar situações de bullying racial ou racismo. No início, acreditava ser bastante perigoso ela assumir ser “piolhenta”. Se o diálogo continuasse, como ela sairia dessa? Porém compreendi, a partir de Ida Lucia Machado, a estratégia – arriscada eu diria – de dizer inverdades ou “significar não significando”, para tomar o poder da situação discursiva momentânea. Segundo a pesquisadora, essa estratégia “têm como objetivo modificar os julgamentos de alguém sobre alguma coisa ou pelo menos mostrar a este alguém que o locutor tem restrições a propósito do alvo da ironia” (MACHADO, 2014, p. 117).

A última intervenção do dia foi novamente de Lara, na qual ela utilizou do seu privilégio de ser bem maior que a opressora – e assim, intimidadora – e a agarrou pelo braço para que ela parasse de puxar os cabelos de Mariana, na cena inicial escolhida por ela. Essa atitude é seguida de uma discussão entre as duas, enquanto, na plateia, um aluno dizia: “A professora nem percebe! olha lá!”. Em seguida, Lara, mais uma vez, vai até a professora para contar o que acontecia, já que ela estava de costas escrevendo no quadro e não via nada de fato.

O segundo dia de apresentação para a turma de 5º ano (502) foi mais conturbado. Os alunos estavam bastante agitados. Durante a apresentação, tivemos alguns problemas de relacionamento entre eles, que precisaram de minha intervenção enérgica. Os alunos dessa turma costumam agir uns com os outros de forma violenta verbal e fisicamente. E esta é a turma de Ricardo, que foi citado no segundo capítulo deste trabalho na seção sobre fórum por analogia. Ricardo estava envolvido durante toda a apresentação, na maioria das ocorrências que demandavam minha intervenção. Estava sempre falando alto, chamando a atenção de todos, pondo apelidos nos colegas, e resolveu jogar bola dentro da sala durante a peça, tudo isso acompanhado de seu parceiro André.

As atitudes de Ricardo, André e outros meninos ao longo das apresentações me remeteram às imagens do jogo Imagem da Palavra, quando as interlocutoras representaram com seus corpos a imagem da palavra “menino”, por unanimidade as

visões que elas tinham e representavam naquele momento sobre os meninos, eram de violência. O que nos leva a refletir sobre a urgência de uma educação antirracista e antimachista, discutindo gênero desde a educação infantil, na tentativa de amenizar o contato que a maioria dos meninos têm com a construção de uma masculinidade tóxica[66].

Me chamou a atenção o comportamento dessa turma durante a apresentação da peça. Durante a cena do puxão de cabelo, em que Mariana é xingada de “cabelo duro”, muitos alunos gargalharam. Durante a cena do recreio, enquanto Mariana é xingada de “piolhenta”, mais gargalhadas surgem. Tal comportamento me remeteu a leitura de Dagoberto José Fonseca (2012). Ele faz um estudo a respeito da piada, do riso e do racismo à brasileira. Segundo o autor,

> O ato de rir do outro sugere que o sujeito do riso tem relativa superioridade sobre o ser/objeto risível. Ele enfatiza o distanciamento identitário existente entre o suposto sujeito e o virtual objeto do riso. Esse ato desvela uma relação de alteridade e de desigualdade entre os diversos agentes sociais. Em resumo, o riso da piada e de outras expressões satíricas é considerado uma manifestação de verdadeiro trote social. Na sociedade brasileira, o riso, nessa perspectiva, transforma-se na mais refinada expressão do etnocentrismo, do racismo, do machismo e da xenofobia contra indivíduos e grupos sociais não ocidentalizados, não participantes do universo masculino e heterossexual, nem os marcadamente caracterizados pela fé católica (FONSECA, 2012, p. 23)

Dessa forma, aqueles meninos e meninas, quase todos negros e negras, riam, talvez como um subterfúgio de sentir-se superior à menina que sofria uma agressão racista em cena. Era quase o mesmo que dizer: “isso não acontece comigo”. Ao final da encenação, estabeleci o diálogo com a plateia, perguntando:

P: - O que vocês viram acontecer aqui gente?
Coro: - Racismo
Coro: - Discriminação
Coro: - Bullying
P: - Isso é algo que não acontece ou é real?
Coro: - É real
Coro: - Acontece quase todos os dias.

66 “Você sabe o que é masculinidade tóxica?”. Disponível em: https://www.geledes.org.br/voce-sabe-o-que-e-masculinidade-toxica/. (Acesso em 02/08/2018 às 13:57).

Coro: - Todos os dias.

Após eu apresentar Mariana, e falar do sofrimento dela com os ataques racistas, continuo o diálogo:

P: - Isso é um problema ou é natural, normal...?
Coro: - É um problema!
Roberto: - Isso é crime!!

Roberto é um menino negro de 10 anos. Na turma, todos o chamam de Seedorf, nome de um jogador de futebol que fez bastante sucesso jogando pelo time carioca Botafogo, entre os anos de 2012 e 2014. Seedorf é um homem negro, nascido no Suriname, antiga colônia holandesa; o jogador, portanto, é naturalizado holandês. Ao perguntar porque o chamavam assim, os alunos relataram que o próprio Roberto adotara o codinome. O fato é que Roberto foi categórico ao dizer, em alto e bom som, que o que acontecia era crime. Ele foi o primeiro a propor uma intervenção na peça. E sua escolha, com ajuda da plateia sobre que papel social adotar, foi muito importante.

Roberto resolveu intervir como diretor da escola que acabava de presenciar a cena em que a Mariana era derrubada ao chão. A ação de Roberto foi retirar a aluna de sala e levar para a diretoria. A plateia aplaudiu, e eu perguntei:

P: - Gente, e quando o diretor não tá presente e não vê o que acontece?
Aluno na plateia: - Põe uma câmera!

A intervenção a seguir é de um menino branco, que também entra como diretor, mas, diferente de Roberto, ele retira o grupo inteiro de opressoras (quatro meninas) da sala. Em seguida, a terceira intervenção é feita por uma menina negra, ela entra no lugar da oprimida, o que configura um fórum por identidade. Sua atuação é bastante tímida. Ela escolhe a cena do puxão de cabelo e sua ação é gritar com a agressora dizendo que vai “falar com o diretor”. Percebemos, aqui, que a figura do diretor, proposta por Roberto, é agregada ao elenco e à história a partir de então.

O que percebemos diante das intervenções que incluem o personagem do diretor ou diretora, é o papel deste enquanto figura representativa de poder máximo dentro da escola, aquele ou aquela que terá de resolver conflitos na ausência do professor ou

professora. A ausência de que falo pode ser física, ou mesmo a ausência representativa - aquela em que o aluno reclama que “o/a professor/a não fez nada”. Não são raros os casos de conflitos que ocorrem dentro da sala de aula, em que alunos tentam, sem sucesso, a resolução com a ajuda dos professores e partem para a “instância” maior - a direção escolar.

São situações bastante delicadas e, aqui, avalio enquanto professora que já passou por tal situação. O aluno abandonar a sala de aula e ir em busca da diretora, nos causa uma sensação de desautorização, que é de fato. Ao mesmo tempo, esse professor ou essa professora, se vê em meio ao caos em que o sistema educacional público se tornou: salas superlotadas, falta de material adequado para o trabalho, falta de estrutura física de prédios escolares, um tempo de aula para dar conta do conteúdo do currículo escolar, e a “perda” desse tempo com resoluções de conflitos constantes. Como dar conta de tudo?

Segundo bell hooks,

> O medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes levam os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente. É esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta. Infelizmente, esse medo de perder o controle molda e informa o processo pedagógico docente na medida em que atua como barreira que impede todo envolvimento construtivo com as questões de classe social (HOOKS, 2012, p. 249).

Complementando beel hooks, o medo de perder o controle impede o envolvimento construtivo com questões e conflitos relacionados a raça e gênero em sala de aula. A desconstrução dessa ideia de controle não é fácil, mas é possível, é um exercício diário, requer sensibilidade para avaliar quais situações necessitam de intervenção imediata e quais podem esperar até o intervalo ou até o final da aula. Interromper a exposição de um conteúdo curricular para resolver um conflito no momento em que ele ocorre, pode ser também pedagógico, na medida em que - sendo possível - os alunos da classe podem inclusive participar no estabelecimento de regras de convivência em grupo, por exemplo.

O próximo fórum é proposto por dois meninos, um negro e outro branco. Esta é uma modalidade de fórum que já está em pesquisa por alguns praticantes de Teatro do

Oprimido, o fórum coletivo, quando mais de uma pessoa intervém na cena. Perguntei à plateia o que achavam desta iniciativa. Todos concordaram que os dois fossem juntos ao palco, então os dois entraram em cena.

Um representava o diretor, o outro era um membro do Conselho Tutelar[67]. Alguns adultos – pais e professores – atribuem ao Conselho Tutelar um significado negativo e punitivo, ameaçando crianças desobedientes de que o Conselho Tutelar as levará para abrigos de menores. Nesse sentido, o aluno que estava no papel de conselheiro representava um "aparelho controlador e punitivo", uma espécie de "polícia", uma visão bastante problemática e distorcida do Conselho Tutelar, que existe para garantir o bem-estar de crianças e adolescentes.

Neste dia, contamos com cinco intervenções. Qual não foi minha surpresa quando a última proposta de intervenção do dia era de Ricardo que, inspirado na última intervenção, também subiu ao palco abraçado ao seu amigo André, em fórum coletivo. Os dois meninos negros escolheram representar os próprios papeis sociais (alunos) em cena. Em cena, Ricardo ressaltou que o que as meninas faziam era crime e seguiu com a frase para uma das opressoras:

Ricardo: - Não importa a sua cor, a cor dela ((se voltando para Mariana)), a cor dela, ó, a cor dela é mais pretinha e a sua é branquinha, qual a diferença?

O fórum que Ricardo protagonizou foi um fórum por analogia. Diante de toda a experiência que ele havia experimentado em situação de racismo no ano de 2015 – descrita na seção anterior deste capítulo –, a intervenção realizada pela professora na época e pela equipe pedagógica junto a sua família foi de extrema importância para lhe proporcionar um processo de letramento racial crítico.

Na apresentação seguinte, que ocorreu para uma turma de 4º ano (401), alguns padrões se repetiram no que se refere ao comportamento do público: risos durante as cenas de bullying racista que Mariana sofria e o estabelecimento do Conselho Tutelar enquanto aparelho punitivo.

Esta plateia estava tão agitada quanto a anterior, 502, porém foi a que mais demorou a entrar no jogo de intervenção. Foi quando senti necessidade de mudar minha

67 Conselho Tutelar: órgão autônomo da administração pública municipal brasileira, que possui a atribuição de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes.

pergunta. Ao invés de “quem tem uma ideia?”, usei: “E se fosse com você? O que você faria?”. Logo a efervescência de respostas apareceu.

Coro: - Denunciar!
Pedro: - Ir na delegacia da mulher denunciar.
Menina: - Chamar o conselho tutelar.

Após a primeira intervenção de um menino negro, que decide contar à professora, a plateia está insatisfeita e bastante agitada. Eles consideram que o problema não será resolvido dessa forma. Continuo perguntando se mais alguém tem uma ideia; eles continuam falando todos ao mesmo tempo:

Coro: - Chamar o conselho tutelar.
Menino: - Chamar o pai dela pra dar uma cacetada. ((risos da turma))

A segunda intervenção é de Marina, menina negra, de pele clara e cabelos alisados. Ela escolhe entrar no lugar da protagonista na cena do puxão de cabelo. Sua resposta para agressora é:

Marina: - Eu sou bonita do jeito que eu sou.

A plateia ficou dividida. Alguns disseram que ela não tinha feito nada. Ressaltei que ela estava com a autoestima boa e que isso era um ponto positivo para enfrentar situações de bullying e racismo. Enquanto isso, um aluno discordava, dizendo que, ainda assim, ela era feia e gorda, suas palavras saíam em tom de zombaria e não de opinião distorcida, alguns alunos riam, outros demonstravam reprovação à sua atitude. Maicon, igualmente negro de pele clara, resolveu atacar a colega de turma deliberadamente, sem fazer questão nenhuma de esconder, sem se constranger com isso.

Neste fato identifiquei a operacionalidade da intersecção das opressões de gênero e raça, quando Maicon, sendo menino e “quase branco” na leitura de muitas pessoas, resolve humilhar publicamente a menina e me afrontar enquanto professora - mulher negra, que estava mediando a sala de aula no momento, por mais que ela se configurasse uma sessão de teatro. Sua professora, mulher branca, que estava presente não interferiu, talvez por acreditar que agindo assim, estaria me desautorizando.

As atitudes, o corpo e a voz de Maicon demonstravam que ele se sentia e se colocava em posição superior. As atitudes preconceituosas de Maicon e de tantas outras crianças negras, contra seus iguais, pode ser compreendida através de Kabengele Munanga (2008), em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, o autor apresenta o percurso histórico da construção das relações raciais no país desde o século XIX, segundo ele:

> Elaborações especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem reinterpretadas, a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora (MUNANGA, 2008, p. 48).

O pesquisador e intelectual congolês, radicado no Brasil desde final da década de 1970, se dedica aos estudos da antropologia da população afro-brasileira, suas pesquisas e análises nos fazem compreender o cerne e a subjetividade das relações raciais inclusive entre negros e negras que apresentam diferentes tonalidades de pele devido ao processo histórico-ideológico da mestiçagem. Para ele:

> A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidades coletivas (MUNANGA, 2008, p. 83)

A sensação que tive diante do fato foi de derrota. Parecia que todo nosso esforço em desconstruir esse tipo de comportamento tinha sido em vão. Perguntei à turma se eles concordavam com a afirmação do aluno. Entre um falatório geral, alguns responderam que não. Olhei para ele firmemente e disse que aquela era apenas uma opinião dele, e não de todos. O menino continuou na tentativa de afrontar a todos, chegando ao ponto de sua professora intervir.

A terceira intervenção foi de uma menina branca, que escolheu a cena do recreio e se colocou enquanto aliada da protagonista, repreendendo a atitude das opressoras, da mesma forma como a atriz já o fazia no mesmo papel. Essa foi a turma mais difícil de trabalhar com o fórum e as intervenções. Eles estavam agitados, implicavam uns com os

outros e vaiaram as atrizes no final. A professora que acompanhava a turma estava envergonhada, demonstrando não ter mais condições de controlar a situação. Os alunos saíram da sala gritando uns com os outros e reproduzindo as falas da peça, chamando as meninas de “piolhenta”.

Me senti extremamente frustrada após aquela apresentação. Minha vontade era de desistir, pois parecia que o efeito que se dava era o contrário, e ainda tínhamos a última apresentação para fazer naquele dia. Analisando os dados deste dia e as sensações que eles me causavam, ficava cada vez mais materializada a expressão dita por um colega e que citei no capítulo anterior deste trabalho: “*O campo não é só lá fora, é dentro de mim.”*

Enquanto mulher negra, nascida e criada nos arredores do campo de pesquisa, portanto produto dele, professora daquela comunidade escolar, e pesquisadora promovendo uma pesquisa-ação ativista, tanto no momento em campo, e agora durante a análise e escrita deste trabalho, todos esses papéis se misturam e se complementam.

A mistura desses papeis pode ser considerada um problema do ponto de vista acadêmico hegemônico, que na primeira oportunidade acusa nossas análises de “essencialistas demais”, porém, o fato desses papéis se complementarem traz uma riqueza de informações objetivas e subjetivas que talvez um pesquisador “de fora” teria dificuldades de acessar. Sobre intelectuais brancos e acadêmicos, pertencentes à classe dominante, acusarem arrogantemente e criticarem intelectuais ou estudantes na academia que pertencem às classes marginalizadas de essencialismo bell hooks diz que:

> ...os sistemas de dominação já operantes na academia e na sala de aula silenciam as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados e só lhes dão espaço quando é preciso falar com base na experiência. [...] as próprias práticas discursivas que permitem a afirmação da "autoridade de experiência" já foram determinadas por uma política de dominação racial, sexual e de classe social. [...] **os grupos dominantes - os homens, os brancos, os heterossexuais - perpetuam o essencialismo.** Na sua narrativa, o essencialista é sempre um "outro" marginalizado. [...] Mas a política da exclusão essencialista como meio de afirmação da presença, da identidade, é uma prática cultural que não nasce somente dos grupos marginalizados. E, quando esses grupos de fato empregam essencialismo como meio de dominação em contextos institucionais, eles estão, em geral, imitando os paradigmas de afirmação da subjetividade que fazem parte do mecanismo de controle das estruturas de dominação (HOOKS, 2012, p. 110) [Grifos nossos].

A leitura de bell hooks durante esta escrita me remeteu diretamente as minhas primeiras aulas neste programa de mestrado, quando eu, mulher negra, abri a boca para me colocar em sala de aula e fui acusada por um professor, doutor, homem branco e heterossexual de ser essencialista de mais. Fiquei extremamente incomodada com a situação, não soube ou não pude argumentar, afinal, era apenas uma professora do ensino fundamental diante do doutor, falando coisas sem validade acadêmica.

Ler bell hooks foi fundamental para eu compreender que o discurso acadêmico hegemônico, nada mais é do que essencialidades postas e reforçadas cotidianamente, com uma chancela institucional. A diferença é: Quem tem direito a receber tal chancela e credibilidade? Geralmente não são pesquisadores oriundos de grupos marginalizados. Esta questão me impulsiona a permanecer no campo da pesquisa e da produção de conhecimento, buscando a transformação não só nas salas de aula da educação infantil e da educação básica, mas também pensando o ensino superior, a formação de intelectuais, pesquisadores e professores sob uma perspectiva contra hegemônica.

A última apresentação contou com uma turma um pouco mais tranquila, mas não diferente das duas últimas no quesito problemas relacionais entre os alunos. Em alguns momentos, tive que intervir mediando situações em que eles não se respeitavam e se agrediam verbalmente. Ao fim da encenação, estabeleci o diálogo:

P: - O que vocês viram acontecer aqui?
Coro: - Racismo
Coro: - Bullying.
P: - E isso tudo estamos inventando ou acontece?
Coro: - Acontece!!
Coro: - Acontece muito na escola isso.

A primeira intervenção é feita por Daiane, menina negra, enquanto ela decide em que cena entrar. Um aluno da plateia comenta:

Menino: - Eu mato de porrada se fizer comigo!

Então Daiane escolhe entrar o lugar da protagonista, na cena em que Mariana se levanta para ir à mesa da professora, portanto, um fórum por identidade. Sua ação é: ao

invés de pedir para ir ao banheiro, como fez Mariana, ela diz: “Professora, depois eu posso falar com a senhora?”, demonstrando planejar uma estratégia para contar as agressões, que não fosse na presença das agressoras. Este tipo de atitude costuma acontecer bastante, pois as vítimas de bullying são ameaçadas e sentem medo de denunciar.

As duas intervenções a seguir são feitas por meninos, cada um à sua vez. Eles interpretam o diretor na cena em que a agressora põe o pé na frente de Mariana. O primeiro é Natan, menino branco. Ele interpela a professora pelo ocorrido, chamando assim a responsabilidade da professora para o fato. O segundo é Taison, menino negro. Além de interpelar a professora, ele chama atenção da menina que pôs o pé para Mariana cair, e retira as quatro meninas da sala de aula para uma “conversa”. Sua finalização é ovacionada pela plateia. Todos falam ao mesmo tempo e eu pergunto:

P: - E agora gente? O que aconteceu de diferente?
Coro: - Tudo!!
Menino: - O diretor vai chamar o pai pra dar uma surra nela.

A última intervenção é feita por Jéssica, menina negra. Ela escolhe intervir na mesma cena que os meninos e entra como diretora da escola. Sua ação é muito parecida com a de Taison, mas com um acréscimo de informação:

Jéssica: - Venham as quatro pra minha sala, vocês só entram com a mãe de vocês amanhã.

A ação de Jéssica é aplaudida pela plateia. Esse “chamar a mãe”, é uma expressão muito repetida no cotidiano escolar por professores e profissionais da educação em geral, é um marcador muito explícito da ideia construída que temos de que apenas a mãe é responsável pela educação das crianças.

Precisamos atentar, aqui, para dois pontos: o primeiro é que a figura masculina do pai é tão responsável quanto a da mãe por todas as etapas da educação de uma criança; o segundo, é perceber os inúmeros modelos de família existentes, em muitas famílias não há a figura ou presença da mãe. A desconstrução dessa ideia pré-concebida por parte de professores e profissionais da educação se faz necessária, o mais adequado neste caso é se referir ao “responsável” pelo aluno ou pela aluna.

Continuo o diálogo com uma provocação:

P: - Será que essa situação se resolve mesmo só chamando o responsável?
Coro: - Sim
Coro: - Não
Coro: - Tem que pôr de castigo!
Coro: - Tem que meter a porrada!
P: - Será que essa situação se resolve com violência?
Coro: - Não!!

Durante um falatório generalizado e discordância entre eles, peço que eles se respeitem e se ouçam lembrando o nome da peça: “Respeito é bom, preconceito não”. Eles se organizam e alguns falam:

Menina: - Tem que denunciar.
Menino: - Isso é racismo.

E assim se encerram as apresentações. O que podemos observar diante destas quatro experiências de Teatro Fórum, é que boa parte dos alunos acreditam que a melhor solução para a resolução de problemas como o bullying racista é pela via da violência e do revide. A palavra porrada foi dita inúmeras vezes. Considerando que boa parte dos alunos participantes são negros e negras, e que a estratégia da maioria é usar a força física para revidar, alunos negros e alunas negras, em sua maioria, continuam sendo vistos por professores e profissionais da educação como alunos violentos, agressivos e problemáticos em sua maioria.

Essa é uma imagem cristalizada de alunos negros e negras que necessitam de nossa ajuda, enquanto profissionais da educação, para terem essa imagem desconstruída. Um olhar mais atencioso para situações de violência escolar pode revelar muitas coisas a respeito das relações sociais e raciais. Este precisa ser um olhar que vai além. É preciso olhar e ver através, assim como propõe Augusto Boal (2006), em *Jogos para atores e não atores.* Seu sistema de jogos e exercícios teatrais sugerem “sentir tudo que se toca, escutar tudo que se ouve, ver tudo que se olha, ativar vários sentidos” (BOAL, 2006, p. vii).

Tivemos também propostas muito enriquecedoras quando alguns alunos pautaram a necessidade de a intervenção vir da direção escolar ou da professora, o que nos faz refletir, enquanto profissionais da educação, sobre o nosso papel no cotidiano

escolar. Entre vários participantes das intervenções, a indignação e a solidariedade estavam presentes, e estes são fatores principais para iniciar uma ação que pode proporcionar transformação. A estratégia inteligente da argumentação pela ironia, de uma menina negra, nos apresentou um belo ensaio para a revolução da vida, um dos objetivos da metodologia do Teatro do Oprimido.

Este parece, mas não é o fim, é só o início de uma caminhada em busca do letramento étnico-racial crítico na educação, hoje por vias teatrais, amanhã pela leitura, depois pelas artes plásticas, em seguida pelo cinema, na semana seguinte pela música e, dia após dia, em um diálogo, em uma atitude, na escolha do material pedagógico, no treinamento de um olhar e escuta sensível. A desconstrução é diária e nós educadores somos os que mais necessitamos dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação, de um problema observado por mim no cotidiano escolar, ao longo de uma década, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Duque de Caxias: o relacionamento violento verbal e físico entre os alunos, principalmente alunos negros e negras; mais especificamente ainda, observando o tratamento que as meninas negras recebiam por parte de meninos brancos e negros. Era possível observar, na maioria das relações cotidianas, que alunos negros e negras haviam aprendido, construído e apresentavam uma imagem negativa sobre eles mesmos.

Era e ainda é muito comum observar, no cotidiano escolar, abusos verbais racistas aleatórios e gratuitos, seguidos em alguns casos de violência física; perseguições sistemáticas a crianças negras, que se configuram em bullying racista, com ataques psicológicos como isolamento, humilhações e difamações, por exemplo. Para além da minha observação enquanto professora durante todos esses anos, esta pesquisa nasceu, também, das sensações que várias destas situações me causavam, trazendo à tona lembranças do meu cotidiano escolar enquanto menina negra.

No início desta pesquisa, enxergava a escola enquanto o primeiro lugar em que crianças negras tinham contato com o racismo. Porém, durante as leituras e pesquisas bibliográficas que fiz para compreender a hipótese que eu levantava, pude entender que, não, crianças brancas e negras têm contato com o racismo muito antes, em alguns casos, antes da concepção. A hipótese levantada inicialmente era a do racismo estrutural, que, estando enraizado na estrutura de nossa sociedade, estava presente em todas as relações, inclusive institucionais.

Desta forma, minha hipótese se confirmou, e Isildinha Baptista Nogueira (1998) foi fundamental, me ajudando a compreender, a partir de uma abordagem psicanalítica, o quão profundas são as raízes do racismo, para além das instituições, causando avarias inclusive em nós negros e negras desde a concepção ou da primeira infância, independente de termos nascido em famílias negras, e com prejuízo maior para crianças negras nascidas em famílias inter-raciais, e quem nos aponta este último dado é Lia Vainer Schucman (2016).

Eu não compreendia a hipótese que havia levantado em sua totalidade. Estar em contato com as pesquisas de Nogueira (1998) foi como ouvir o velho jargão: “o buraco é mais embaixo”, interpretando-o: a ferida é mais profunda. Entender que uma mulher grávida, independente do seu pertencimento étnico-racial, inconscientemente deseja um bebê branco foi doloroso, mas também importante para compreender que, para além das instituições, precisamos de estratégias diárias de desconstrução do racismo, estratégias que invadam as mentes e se infiltrem nas estruturas.

Existem algumas armas importantes para esse trabalho de invasão das mentes, e eu considero dois, talvez por serem as armas que tenho ao meu alcance: a educação e as artes. O campo artístico é poderoso neste sentido, trabalha com o lúdico e com o entretenimento, encanta, mas, para além disso, lida com o psicológico, forma opinião, pode construir ou destruir a imagem de um povo. A arte de interpretar, por exemplo, é uma caixa de ferramentas poderosa. Construir personagens, criar estórias, roteiros, narrativas reais ou fantásticas são ferramentas que podemos encontrar dentro da caixa, capazes de invadir mentes humanas com facilidade.

Entendemos a arte enquanto estratégia para romper barreiras da linguagem. Diante disso, analisamos a arte do Teatro do Oprimido, enquanto ferramenta para que crianças negras possam acessar uma percepção diferente sobre si mesmas, buscando, assim, a transformação ou desconstrução de estereótipos e de imagens tão negativas e cristalizadas sobre elas mesmas. Chamamos esse processo de autorreconhecimento, desconstrução e transformação de Letramento étnico-racial ou Letramento Racial Crítico, como nos apontou Aparecida de Jesus Ferreira (2016).

A partir do laboratório teatral com doze meninas, que ocorreu de março a dezembro de 2017, podemos observar que os jogos e exercícios teatrais são capazes de afinar o sensível, aguçar os sentidos e as percepções para além de ver e ouvir, mas de olhar e escutar, tocar e sentir, exercendo por vezes a empatia, se colocando no lugar do outro ou da outra, enquanto atua em um personagem. O laboratório era proposto inicialmente para meninas negras em exclusividade, mas não ocorreu desta maneira. Tivemos a participação de meninas brancas também, e foi positivo, tanto para questões de análise quanto para questões de letramento étnico-racial do grupo como um todo.

Ainda assim, devido à configuração étnico-racial do município de Duque de Caxias e do bairro Gramacho, onde se situa o campo de pesquisa, o grupo de

interlocutoras desta pesquisa era composto em sua maioria por meninas negras, o que não impediu de continuarmos focados no objetivo geral deste trabalho: o de analisar o letramento étnico-racial destas meninas, em especial, e o de meninas brancas, em consequência.

Trabalhar em círculo na roda de conversa, olhar nos olhos, compartilhar, escutar e garantir que todas falassem foi um processo que, no final, foi satisfatório, em especial para três meninas negras que, inicialmente, mal falavam ou olhavam nos olhos das pessoas: Tatiane e as irmãs Gilmara e Celina. Tatiane protagonizou um ensaio catártico que mudou algumas de suas posturas desde então. Gilmara, que despertava o descrédito de suas colegas inicialmente, representou a professora na peça com maestria e, ao final do processo, na avaliação, ressaltou “estar contente com seu papel”.

Celina era – e ainda é – o caso de timidez mais crítico do grupo. Sua postura corporal é curvada, demonstrando ser aquela pessoa que não quer ser vista, apesar de ser alta. Fala muito pouco. Quando fala, parece ter medo. Em uma das apresentações, ela substituiu Tatiane no papel de aliada da oprimida. Quando ela disse que faria o papel, tive medo, mas a encorajei. Tive medo de que ela travasse no palco e fosse motivo de chacota da plateia. Suas colegas desacreditaram, falavam que ela não ia conseguir, pois era um papel que necessitava explodir indignadamente, ter voz, corpo e presença. Celina cumpriu o papel com excelência surpreendendo a todos e todas, inclusive sua professora que a assistia e que, ao final, relatou: “nem acredito que Celina atuou! Ela quase não fala!”.

Considero ter sido relevante para o desenvolvimento do grupo e, dessas três interlocutoras em especial, as discussões desencadeadas a partir do nosso processo em laboratório com jogos, exercícios, assistindo filmes, assistindo peças de teatro em vídeo, ouvindo e criando músicas. Nesse sentido, considero o Teatro do Oprimido não só como ferramenta para a construção de um letramento étnico-racial, mas também enquanto ferramenta estética, política e pedagógica, capaz inclusive de fomentar o letramento étnico-racial de professores e professoras – como aconteceu comigo.

Nessa perspectiva, é lastimável que o ensino das artes no ensino fundamental não seja priorizado na rede pública municipal de muitas cidades. E, quando há professores de artes, estes são poucos, não dando conta de atender a toda uma rede, ficando

inúmeras turmas sem acesso ao ensino das artes, geralmente restrito às artes plásticas e pintura.

No que tange ao ensino (ou trabalho com) de teatro, música ou dança, a maioria das escolas não contam com espaços adequados ou reservados para tal atividade. Nesta pesquisa não foi diferente. Havia a professora-pesquisadora querendo trabalhar com teatro, havia 12 meninas ávidas por trabalhar com teatro, havia uma equipe diretiva aberta e professores compreensivos, menos espaço. Nem com a quadra da escola podíamos contar, pois não tem cobertura.

A escola em questão conta com um auditório, que seria um espaço ideal, mas havia se transformado em sala de aula, pois uma das salas da escola estava com o teto prestes a cair. Então contávamos com a colaboração e compreensão de professores em ceder suas salas de aula, que eram completamente modificadas por nós, retirando todas as cadeiras e pondo-as no final de volta. Contávamos ainda com a compreensão da funcionária de serviços gerais que não podia limpar a sala, pois a usávamos durante o intervalo de almoço, e também com a colaboração das merendeiras em liberar o almoço para nosso grupo fora de horário, muitas vezes.

Isso tudo só foi possível porque havia autorização e mediação da diretora da escola, que se mostrou parceira desde o início. Percebemos então que, com uma equipe consciente e coesa, é possível driblar as inúmeras dificuldades físicas e materiais do cotidiano de uma escola pública que não recebe os investimentos que deveria. Mas não é fácil e, em muitas escolas, não é possível. Sem contar que driblar todas as adversidades, demanda tempo e energia de todos os envolvidos, inclusive os alunos, o que acarreta muitas vezes em desgaste e na perda de qualidade nos resultados de um trabalho.

Segundo Thiollent (1998), a pesquisa-ação serve para o esclarecimento das microssituações escolares. Considero que, a partir do contato com as discussões do Teatro Fórum, foi possível para a comunidade escolar estar em contato com uma microssituação que se torna macro: o bullying racista. Após a encenação da peça, ao estabelecer diálogo com a plateia perguntando do que se tratava aquela situação de opressão, muitos alunos e alunas responderam inúmeras vezes estas duas palavras: racismo e bullying. Por duas vezes, a palavra “crime” foi ouvida. Alguns alunos tinham perfeita noção do que se tratavam aquelas atitudes e xingamentos, e os que não sabiam

passaram a saber: bullying racista. Portanto, estava *enegrecida* pela pesquisa-ação essa microssituação.

No entanto, as discussões para se encontrar o caminho para a solução são preocupantes. Boa parte dos alunos encontram na violência a arma para combater o bullying racista. A palavra “porrada” foi utilizada inúmeras vezes. A punição por meio de violência por parte dos adultos também foi muito citada: “chamar o pai pra dar uma surra”, por exemplo, foi uma das frases. E também presenciamos a ameaça através de uma instituição que foi criada para protegê-los, o Conselho Tutelar, que os alunos acreditam ser uma instituição que prende menores infratores ou desobedientes. Esses dados nos mostram o contexto de violência em que estão inseridos estes alunos e alunas, e este contexto é uma das faces do racismo estrutural, cotidiano e sistêmico em que boa parte daquela população foi e ainda é posta: um verdadeiro campo minado.

Nenhuma atividade de Teatro do Oprimido deve ser obrigatória, segundo Barbara Santos (2016). Diante disso, avalio que foi bastante positivo o número de participantes que embarcaram em uma atividade, fora do horário escolar. As participantes interlocutoras desta pesquisa, estavam ali porque queriam e estavam se sentindo bem. Quase todos os dias eu enfatizava a não obrigatoriedade da participação, que eu não ficaria chateada se porventura não continuassem e, mesmo assim, a desistência foi mínima. Em março de 2017, vinte e quatro meninas queriam participar. Quinze foram autorizadas e iniciaram o laboratório, cinco não continuaram e, ao longo do processo, duas passaram a integrar o grupo, sendo uma delas aluna do 3º ano de escolaridade – turma que não havia recebido o convite, mas a aluna, ao ver o movimento acontecendo, se aproximou e pediu para participar.

O fato é que o laboratório de teatro estava fazendo sucesso na escola. Inúmeras vezes eu era abordada por crianças de outras turmas pedindo para participar. Os meninos das turmas de 5º ano já haviam feito essa cobrança em março. Portanto, é uma atividade que interessa aos alunos. O interesse constante de crianças e adolescentes em fazer teatro me impulsiona a pensar a continuidade de um núcleo de Teatro do Oprimido na localidade, sendo no espaço da escola, ou em algum outro, desta vez aberto para os meninos, e, com toda certeza, numa perspectiva antirracista sempre.

Para a viabilidade deste projeto, pretendo buscar apoio institucional da Secretaria de Educação ou da Associação de Moradores, em busca de espaço, não havendo,

tentarei por outros meios ainda desconhecidos, o fato é que esse projeto precisa continuar, até mesmo como posicionamento político de devolver à comunidade os resultados desta pesquisa e o investimento público nela aplicada.

Para além do projeto na localidade, minhas aulas após essa pesquisa não serão as mesmas, pois as artes estarão cada vez mais presentes em sala de aula, principalmente pelas vias do teatro, cinema e música. Por isso defendo a necessidade de uma formação de professores antirracista e humanitária nas universidades e continuada para os que já estão em exercício. É preciso se informar e formar cotidianamente em busca de desconstrução. E eu me incluo nesta máxima, pois, em muitas situações, simplesmente ainda não sei como agir, assim como ocorreu em campo, quando me deparei com as afirmações racistas e perguntas desconcertantes de Karine. Um processo que foi capaz de me deixar desconfortável para agir, visto que sou parte e produto de uma sociedade racista e venho cotidianamente trabalhando na desconstrução da cristalização de conceitos negativos sobre a negritude.

É necessário que nós, professores, sejamos humildes em admitir que não sabemos lidar com o tema, buscar informações e formações e, nas relações com os alunos, arriscar com sinceridade, assim como propôs bell hooks (2012). Proponho aos professores que estão engajados em pôr em prática uma educação antirracista e anticolonialista e até mesmo os que não estão, que se arrisquem, dividam suas narrativas e experiências com os alunos, mas não só as narrativas de sucesso, como comumente acontece, e sim, narrativas de derrota e frustrações também. Entendo esta prática como um dos caminhos para humanização do professor/professora, perante os olhos do aluno/aluna. Essa atitude aproxima, faz caminhar junto e, em algumas situações, é possível pensar juntos estratégias para superação de conflitos que aparentemente parecem não ter solução.

O bullying fruto do racismo ataca diretamente características físicas fenotípicas e que são marcas da identidade de um indivíduo, e não pode ser enxergado por educadores, professores, pais e adultos em geral apenas como implicância ou brincadeira de criança ou, na melhor das análises, enxergado como bullying e só. É bullying racial ou bullying racista, ou simplesmente racismo. É necessário tomar conhecimento, nomear, entender o mecanismo, para então agir diretamente no núcleo, buscando meios para a desconstrução.

Na escola, a criança negra sofre constantemente ataques racistas, mesmo que se esforce sendo a mais arrumadinha, ou a mais inteligente e aplicada. Essa condição lhes causa prejuízos subjetivos que reverberam em suas vidas objetivamente, ocasionando dificuldades de aprendizagem, desgosto pela escola e retenção escolar, por exemplo. Por isso, apresentar dados sobre o prejuízo que práticas racistas geram na construção das identidades infantis é fundamental e ainda muito necessário para se pensar novos caminhos na educação infantil e no ensino fundamental. Pretendemos aqui produzir conhecimento que beneficie à comunidade negra, através de práticas educacionais emancipatórias, e levantar a discussão, desta vez através do Teatro do Oprimido, realizando um ensaio para a revolução.

Há necessidade de estabelecermos cânones brasileiros nas ciências sociais e humanas que discutam raça, racismo, branquitude e privilégio sob uma perspectiva antirracista, e que esse cânone não seja totalmente branco. Isso é o significado do termo “enegrecer”, para além do que ele significa no dicionário. É com este objetivo que concluo este trabalho.

Eu sou o resultado do empenho e luta antirracista de Dandara, Anastácia, Teresa de Benguela, Carolina de Jesus, Lélia Gonzalez, Marielle Franco, Beatriz Nascimento, Nilma Lino Gomes, Conceição Evaristo, Idelgina e Eurídice – minhas avós, Madalena – minha mãe, entre tantas outras. Avançamos, mas ainda é pouco. Ainda nos deparamos com a desvalorização, o descrédito e a relativização de pautas sobre relações étnico-raciais na educação no cotidiano do século XXI, então seguimos em produção, em formação, vivas, letrando-se e fazendo letrar.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação.** Psicologia & Sociedade, Florianópolis. 2008.

ARAÚJO, Marta. **O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola.** In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais / organizado por Nilma Lino Gomes. - 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p. (Cultura Negra e Identidades).

ARROYO, Miguel González. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar.** In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais / organizado por Nilma Lino Gomes. - 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p. (Cultura Negra e Identidades).

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? - Uma discussão conceitual.** In: Revista Debates. Porto Alegre, V.6, n.1 p. 173-187 Jan Abr. 2012.

BASTOS, L. C. **"Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa"**. Calidoscópio. Vol. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

_____, L. C. e BIAR, L. A. **"Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social"**. D.E.L.T.A., 31-especial, 2015 (97-126).

_____, L. C. e SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BOAL, Augusto, 1931 – **Jogos para atores e não atores** / Augusto Boal – 9º edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** 2ª ed. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 1980.

_____**O Arco Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Hamlet e o filho do padeiro**/ Augusto Boal.- Rio de Janeiro: Record, 2000.
BOURDIEU, P., **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989; Capítulo II: Introdução a uma sociologia reflexiva.

BOURDIEU, P., **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989; Capítulo II: Introdução a uma sociologia reflexiva.

_____. **O Racismo da Inteligência.** Intervenção no colóquio do MRAP, em maio de 1978, publicada em Cahiers Droit et Liberté (Races, societés et aptitudes: apports et limites de Ia science), 382. In: BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 205-208. Disponível em: https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/14-bourdieu-o-racismo-da-inteligencia.pdf (acesso em 20/05/2018 ás 18:48).

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). 2010.

BRITTO, Geo. **Teatro do Oprimido: Uma construção periférica-épica**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneo das Artes – PPGCA do Instituto de Arte e Comunicação Social -Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói/RJ: UFF, 2015.

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela: "a produção do espaço criminalizado" no Rio de Janeiro**/ Andrelino Campos – 3ªed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola** / Eliane Cavalleiro (organizadora). São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo: a violência do racismo.** Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. (texto inicialmente publicado como prefácio ao livro "Tornar-se negro", de Neusa Souza.

CRENSHAW, Kimberle. **A Intersecionalidade na Discriminação de Raça e Gênero.** 27 de setembro de 2012 - Relações Raciais (1ª edição). Texto: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1533.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**/Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês.** 2.ed – Cascavel: Assoeste, c2006.

_____. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Dicionário Paulo Freire.** In: Revista Lusófona de Educação nº 24, 2013. (p. 203 – 206).

GOFFMAN, E. **"Footing"** In: RIBEIRO B.T. e GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, [1979] (2002).

GOOD, H & HATT, P. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

GOMES, Miriam Victoria (1970). «**La presencia negroafricana en la Argentina. Pasado y permanencia**», Historia Integral Argentina, tomo V: De la Independencia a la Anarquía. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

GOMES, Nilma Lino. Op. cit., p. 40. 49 Idem. **Cultura negra e educação.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 75-85, maio-ago. 2003, p. 77.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões.** In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais / organizado por Nilma Lino Gomes. - 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p. (Cultura Negra e Identidades).

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra** / Nilma Lino Gomes. - 2.ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. **A relevância de Gramsci para o Estudo de Raça e Etnicidade**. (In)HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p: 276 a 317.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade.** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras 1995.

METAXIS. **Primeiro Manifesto da Rede Ma(g)dalena Internacional: Uma Rede em Movimento**. In: Metaxis: Centro de Teatro do Oprimido, 30 anos: Teatro do Oprimido na Maré. Rio de Janeiro: Centro de Teatro do Oprimido, 2016.

MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. Disponível em: http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/70_O_racismo_como_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf.

MUNANGA, Kabenguele. Negritude e identidade negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? Rio de Janeiro: **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8. jul.–out. 2012.

_____.Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Cadernos PENESB 5**. Niterói: EDUFF, 2004, p:15-35.

_____. A construção da identidade negra no contexto da globalização. (In) Oliveira, Iolanda (Org). **Cadernos PENESB 4**. Niterói: 2002, p: 61 a 83.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado.** Iªed – São Paulo: Perspectivas, 2016.

_____. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões.** In: Estudos Avançados. 2004. Elaborado com a colaboração de Elisa Larkin Nascimento, a partir de outros ensaios do autor. Publicado originalmente na Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 25, 1997, pp. 71-81. Texto recebido e aceito para publicação em 5 de dezembro de 2003. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/7k7692sra02q2q0/Teatro%20experimental%20do%20negro%20-%20trajet%C3%B3ria%20e%20reflex%C3%B5es.pdf?dl=0

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro.** Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo – USP - São Paulo — 1998.

OLIVEIRA, Talita de. "**Pra uma aula qualquer, há um professor qualquer': performance identitária, envolvimento e construção da factualidade em narrativas institucionais".** Revista Intercâmbio, volume XXI: 118-138, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

OLIVEIRA, Claudia Simone Santos. A arvore da minha vida. In: **Metaxis Teatro do Oprimido de ponto a ponto.** 2010. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Iolanda de., SACRAMENTO, Monica pereira do. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: relações raciais e educação: O dialogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério.** Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF(n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA, EdUFF, 2010.

SANTANA, Patricia Maria de Souza. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas: uma teoria da práxis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

_____. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra – abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido** 1ª ed. - São Paulo: Padê editorial, 2018.

SANTOS, Bárbara e VANUCCI, Alessandra. In: **Laboratório Madalena – Teatro das Oprimidas.** 2010. Disponível em: http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com.br/2010/08/laboratorio-madalena-teatro-das.html

SARDENBERG, Cecília M. B. **Conceituando "empoderamento" na perspectiva feminista.** Comunicação Oral – I Seminário Internacional: Trilas do empoderamento de mulheres – Projeto Tempo. NEIM/UFBA – Salvador, Bahia. Junho de 2006.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana** / Lia Vainer Schucman. Orientadora Leny Sato. -- São Paulo, 2012.

_____. **Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a positivação na constituição do sujeito**. Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. Ano 2017, Volume 2, número 4, Julho – Dezembro de 2017. DOI: https://doi.org/10.22481/odeere.v0i4.2366.

SOARES, Magda B. **Letrar é mais que alfabetizar.** 2010. Disponível em: http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983 Coleção Tendencias; v.4.

THIOLLENT, M. (1998). **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez

VILAÇA, Aline Serzedello Neves. **"Diz!!! Jazz é dança": estética afrodiaspórica, pesquisa ativista e observação cênico-coreográfica.** Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015. 1ª Edição Brasília – DF – 2015 Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf

WERNECK, Jurema. **Macacas de Auditório? Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira.** 2013. Disponível em: http://www.fundodireitoshumanos.org.br/.../artigo_jurema.pdf

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arte &Cultura: A história dos negros argentinos: por que eles quase sumiram do mapa por lá? 1 de novembro de 2015. Disponível em: http://blackpagesbrazil.com.br/?p=5061

Clarin Sociedad: Un censo para saber más de la comunidad negra en Argentina. 04/08/2002. Disponível em: https://www.clarin.com/sociedad/censo-saber-comunidad-negra-argentina_0_HJI-6HEeCKe.html

Geledés: Maria Lamadrid - Introdução e origem dos africanos durante colonização. Disponível em: https://www.geledes.org.br/maria-lamadrid/#gs.h3fDEZw

Siyanda. Curta metragem. 7 min. Direçao: Hugo Lima. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HmmRM5znMfU&t=43s

Laboratótio Madalena – Teatro das Oprimidas. 6 de agosto de 2010. Disponível em: http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com.br/2010/08/laboratorio-madalena-teatro-das.html

Geledés: O que é racismo estrutural? Por Sivio Almeida. Disponível em: http://www.geledes.org.br/o-que-e-racismo-estrutural-silvio-almeida/#gs.45ACJfI
Noticias no Museu Afro Brasil: Abdias do Nascimento. Disponivel em: http://www.museuafrobrasil.org.br/noticias/2014/12/10/abdias-nascimento

Itau Cultural: Augusto Boal. Biografia. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal

Entrevista Magda Becker Soares: Letrar é mais que alfabetizar. 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html

Anastacia: resistência negra santificada. Por Thaís Nascimento. Em 18/05/2016. Portal CEERT: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdades. Disponível em: http://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/3526/anastacia-resistencia-negra-santificada

Geledés: Coletivo Meninas Black Power realiza I seminário Internacional Encrespando na PUC-Rio. 02/11/2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/coletivo-meninas-black-power-realiza-i-seminario-internacional-encrespando-na-puc-rio/

Dicionário do Aurélio. Significado de Empoderar. Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/empoderar

Michaelis. Dicionário Brasileiro da Lingua Portuguesa. Significado de Empoderar. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empoderar/

Portal Afreaka. O feminismo negro no Brasil – Um papo com Djamila Ribeiro. Por: Kauê Vieira. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/notas/o-feminismo-negro-brasil-um-papo-com-djamila-ribeiro/

Portal MEC. Ministério da Educação. Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais

TED global 2009: O perigo de uma história única. Por Chimamada Ngozi Adichie. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br

Carta Capital: O que é empoderamneto feminino? Por Djamila Ribeiro. Em: 25/09/2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/revista/971/o-que-e-o-empoderamento-feminino

Portal Duque de Caxias – Cultura e Turismo. História da cidade. Disponível em: http://visiteduquedecaxias.com.br/informacao/7721_historia

Prefeitura de Duque de Caxias. Disponível em: http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/

Geledés: Descolonizando o conhecimento - Uma palestra Performance por Grada Kilomba em 06/03/2016 - São Paulo - Tradução Jéssica Oliveira) Disponível em: https://www.geledes.org.br/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra/

APÊNDICES

Apêndice 1:

Duque de Caxias, 09 de março de 2017

Sr. Responsável

A aluna _____ da turma _____, mostrou-se interessada em participar do **laboratório de teatro** na Escola [redacted] implementado pela professora Carolina Netto desta unidade escolar.
Solicitamos sua autorização para a participação da aluna às Segundas-Feiras com horário de **saída às 14:00 h.**

Atenciosamente.

Assinatura do responsável: _____

Apêndice 2:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: <u>O Teatro do Oprimido como ferramenta por uma educação antirracista.</u>

Sua filha está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós que estamos em busca de uma melhor convivência dentro e fora da escola.

Eu....., RG ..... abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que minha filha..... nascida em _____/_____/_____, participe do estudo à cima citado, e esclareço que obtive todas as informações necessárias.

Estou ciente que:
I) Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração da minha filha neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
II) A desistência não causará nenhum prejuízo a mim, nem a minha filha;
III) Os resultados obtidos através de entrevista durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que nem o meu nome nem o de minha filha sejam mencionados;
IV) Caso eu desejar, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.
V) Fotos e vídeos serão realizadas durante o processo de criação e apresentação teatral, estas podem ser publicadas em artigos científicos, em congressos e em redes sociais relacionadas ao Teatro do Oprimido e Educação e serão armazenadas pela pesquisadora por até 5 anos a contar da data final do estudo com sua autorização:

( ) concordo ( ) não concordo

Com o estudo a pesquisadora não terá nenhum ganho financeiro de nenhuma ordem, a aluna participante não terá nenhum tipo de despesa com o estudo e, em qualquer etapa do mesmo, poderão ser tiradas as dúvidas que surgirem através do telefone da pesquisadora responsável (abaixo).

Duque de Caxias, _____ /____/2017

Assinatura do(a) responsável legal pela aluna:_____

Pesquisadora Responsável pelo Projeto: Professora Carolina Netto
Instituição vinculada: CEFET/Maracanã – Rio de Janeiro
PPRER- Programa de Pós graduação em Relações Étnico-raciais
Telefone de contato: **21 97254-9198** (whatsapp)
Email: cnetto29@gmail.com

Apêndice 3:

Duque de Caxias, Novembro de 2017, em uma escola pública municipal de Gramacho

O **Coletivo Maria Dandara da Penha** apresenta:
Peça de Teatro Fórum: **Respeito é bom, preconceito não!**
O texto coletivo conta as dificuldades encontradas por Mariana em se entrosar em uma nova escola.
Direção, narração e som: Carolina Netto

Cena 1

Narradora: Começa mais um dia de aula na turma 500A.
(Toque do sinal de entrada ao som do Agogô).
(As alunas começam a entrar em sala):
Aluna 1: - Bom dia professora!
Professora: - Bom dia…
Aluna 2: - Bom dia professora!
Professora: - Bom dia...

A professora começa a escrever no quadro, enquanto Mariana entra:

Mariana: - Bom dia professora!
Professora: - Bom dia, seja bem vinda.

A professora volta-se para o quadro, Mariana se aproxima da primeira cadeira da fila que estava vazia, é impedida de sentar por uma menina sentada ao lado, que põe a mochila no assento e diz:

Aluna 1: -Aí tem gente!
Mariana procura outra cadeira e senta.

Narradora: Enquanto todos começam seus deveres, algo de muito grave começa a acontecer.

Uma aluna sai do seu lugar, se senta atrás de Mariana, puxa seu cabelo e diz bem baixo em seu ouvido: ((toque do tambor como batidas de coração - suspense))

Aluna 3: -Cabelo duro!
Mariana: - Para garota!
A menina continua puxando seu cabelo e diz:
Aluna 3: - Sua piolhenta!
Mariana: -Para garota! Eu vou falar com a professora! Ô professora! Professora! (gritando)

A aluna implicante corre de volta para seu lugar. A professora que continuava a escrever no quadro, se vira para a classe irritada e pergunta:

Professora: - O que foi?
Mariana: -Essa menina está puxando o meu cabelo!
Professora: - Sai de perto dela!

Cena 2:

Chega mais uma aluna:
Jéssica: - Bom dia, professora.
Professora: - Bom dia, atrasada de novo?
Jéssica: - Professora, é que passaram três ônibus e nenhum parou pra gente…
Professora: - Hum!

Jéssica senta-se atrás de Mariana:

Jéssica: - Oi, tudo bem? Você é aluna nova? Qual seu nome?
Mariana: - Mariana.
Jéssica: - O meu é Jéssica. (aperto de mãos)

Toca o sinal para a hora do recreio. (Toque do agogô)
O cenário com as cadeiras em formato de sala de aula, se desfaz, cada uma pega uma cadeira e as encaixa no fundo do palco, tudo isso sincronizado com os toques do agogô, como uma coreografia.

Um grupo de meninas brincam no pátio. Jéssica está sentada com Mariana nas cadeiras ao fundo:

Jéssica: - Mariana, eu vou ali comprar um lanche, já volto tá?
Mariana: - Tá bom.

Mariana observa o grupo de meninas brincando e vai até lá:

Mariana: - Posso brincar?
Coro: - Não! Você é piolhenta!

Mariana volta para a cadeira triste, se senta e chora. Jéssica chega:

Jéssica: - O que foi? Por que tá chorando?
Mariana: - Nada não.

Jéssica, conhecendo o grupo de meninas, e tendo observado tudo de longe, vai até elas:

Jéssica: - Foram vocês né?
Coro: - Agente? Imagina! Você tá viajando!
Toca o sinal para o término do recreio (Agogô)
novamente de maneira coregráfica, cada uma pega uma cadeira e monta novamente o cenário d sala de aula, sentado-se cada uma em seu lugar.

Cena 3:

De volta a sala de aula, enquanto todas fazem seus deveres, a professora está sentada em sua mesa, corrigindo alguns cadernos. Mariana se levanta para ir à mesa da professora. Uma das alunas segura em seu braço e ameaça:

Aluna 4: - Se contar pra professora, você vai ver!!
Mariana: - Me solta garota! (puxando o braço para que a menina a soltasse)

Mariana chega até a professora:

Mariana: - Professora, posso ir ao banheiro?
Professora: - Pode.

Narradora: Enquanto Mariana está fora da sala, as meninas planejam.

Aluna 1: -Bota o pé na frente dela quando ela passar!
Aluna 2: - Por que?
Aluna 1: - Por que sim, senão eu nunca mais falo com você.
Aluna 2: - Tá bom.

A aluna 2, troca de lugar com a aluna 3 para executar a ação, enquanto a aluna 1, se levanta e vai até a mesa da professora com o objetivo de distraí-la para que ela não assista a cena.
Mariana entra na sala, ao passar pelo corredor de cadeiras, tropeça no pé da menina e cai no chão.
Com o barulho, a professora se assusta e levanta:

Professora: - O que está acontecendo aqui?
Jéssica: - Eu vi tudo professora, essa garota aqui ((apontando para a aluna 2)) colocou o pé para ela cair de propósito, e as outras ficam chamando ela de cabelo duro e de piolhenta!

Enquanto Jéssica denuncia, Mariana se levanta do chão envergonhada e senta em sua cadeira.

Professora: -Mas isso não pode acontecer! ((indignada – mãos na cintura))
Jéssica: - Isso é racismo professora!

Todas as meninas começam a discutir, acusando umas as outras em um falatório generalizado, até que a professora bate na mesa três vezes ((som do tambor)), e grita:

Professora: - Chega!! amanhã estão todas sem recreio!
Aluna 4: - Ahh mas por que? ((aborrecida - braços cruzados))
Jéssica: _- Não, é justo professora, eu e Mariana não fizemos nada.
Professora: - Está decidido.

Toque do sinal para a hora da saída. ((Agogô))

Mariana, entristecida é a primeira a sair da sala, e encontra sua mãe no pátio:

Mãe: - O que foi minha filha? Por que essa cara?
Mariana: - Nada não.
Mãe: - Fala logo!!
Mariana: - é que tem umas meninas que ficam me chamando de piolhenta e de cabelo duro…
Mãe: - Mas isso é racismo! Vou falar com sua professora, fique aqui.

A mãe de Mariana entra na sala e vai até a mesa da professora.
FIM.

Abertura para o fórum.

CENÁRIO





Fonte: Arquivo da pesquisadora