

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**FERNANDA NASCIMENTO CRESPO**

ARTIVISMO NEGRO EDUCADOR:

Teatro do Oprimido, Agências Educadoras para o Antirracismo  
e Processos Formativos em Fronteira

RIO DE JANEIRO

2023

Fernanda Nascimento Crespo

ARTIVISMO NEGRO EDUCADOR:

Teatro do Oprimido, Agências Educadoras para o Antirracismo  
e Processos Formativos em Fronteira

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira

RIO DE JANEIRO

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

C921a Crespo, Fernanda Nascimento  
ARTIVISMO NEGRO EDUCADOR: Teatro do Oprimido,  
Agências Educadoras para o Antirracismo e Processos  
Formativos em Fronteira / Fernanda  
Nascimento Crespo. -- Rio de Janeiro, 2023.  
183 f.  
Orientador: Amilcar Araujo Pereira.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2023.  
1. educação antirracista. 2. movimento negro. 3.  
artivismo negro. 4. teatro do oprimido. 5. teatro  
das oprimidas. I. Pereira, Amilcar Araujo, orient.  
II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Aos **15** dias do mês de **dezembro** de **2022**, às 09:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada **"Artivismo negro educador: Teatro do Oprimido, agências educadoras para o antirracismo e processos formativos em fronteira"**, de autoria da doutoranda **Fernanda Nascimento Crespo** (participação por videoconferência), turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo Professor **Amilcar Araujo Pereira**, orientador, pelo Prof. Dr. **José Jairo Vieira** (UFRJ - participação por videoconferência), pelo Prof. Dr. **Thiago Ranniery Moreira de Oliveira** (UFRJ - participação por videoconferência), pela Profa. Dra. **Iris Verena Santos de Oliveira** (UNEB - participação por videoconferência) e pela Profa. Dra. **Alessandra Frota Martinez de Schueler** (UFF - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado(a)                                      (   ) Aprovado(a) com recomendações de reformulação  
(   ) Reprovado(a)

A banca destaca a relevância da temática e a originalidade da proposta da pesquisa, bem como as contribuições da tese para o campo da Educação. Recomenda a publicação do trabalho em diferentes formatos e em parceria com o orientador.

Eu, Amilcar Araujo Pereira, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

Continuação da Ata de defesa de tese de doutorado da estudante **Fernanda Nascimento Crespo**, realizada em 15 de dezembro de 2022.

Prof. Dr. **José Jairo Vieira** (UFRJ)

Prof. Dr. **Thiago Ranniery Moreira de Oliveira** (UFRJ)

Profa. Dra. **Iris Verena Santos de Oliveira** (UNEB)

Profa. Dra. **Alessandra Frota Martinez de Schueler** (UFF)

**Fernanda Nascimento Crespo** – estudante

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Amilcar Araujo Pereira', is written over a horizontal line.

**Amilcar Araujo Pereira** (UFRJ)

Presidente da Banca

*A meus pais, Luis (in memoriam) e Sonia,  
sólidos pilares da ponte passado-presente que me traz até aqui.*

## Agradecimentos

O caminho que me traz até aqui é pavimentado por muita gente e suas muitas histórias. Algumas que me chegam em fragmentos, revestidas de suspeitas sobre suas próprias relevâncias. E como me importam! Algumas, meus olhos conseguem alcançar ainda que com borrões do tempo; outras são meus demais sentidos que me permitem apreender. Me importa fazer desse momento ritual de agradecimento aos que vieram construindo essa estrada mesmo sem poder imaginar que os fluxos migratórios do Vale Paraíba à Realengo e de Campos à Zona Norte do Rio de Janeiro se cruzariam e me permitiriam estar onde estou. Lucia, Antonio Elias, Ana, Maricota, Vilela, Anita, Manoel, Eny, Jorge. São poucos os que tenho referência mesmo pelo nome e é pouco, bem pouco, o que sei sobre eles. Mas a culpa não é nossa e, saibam, hoje as coisas estão mudando.

Luis (*in memoriam*) e Sonia, dos muitos ensinamentos que me legaram, destaco aqui que a compreensão da Educação como caminho a ser privilegiado foi decisiva. Meu pai — que me viu ingressar nesse programa de doutorado e hoje já não está entre nós — e minha mãe, estão em cada passo e em cada conquista minha. Que eu tenha aprendido, e siga aprendendo, com suas firmezas, propósitos e com seus cuidados. Todo agradecimento não é suficiente a essa dupla.

Sou a caçula de três irmãs e preciso sempre agradecer a Luciana e Simone, por me darem a mão pra atravessar as muitas ruas que percorremos, inclusive aquelas que nos levaram até o Ensino Superior. Agradeço também por me proporcionarem seguir segurando as mãozinhas de Clarissa e Manuela, que com suas sabedorias vão me conduzindo com leveza e assertividade.

“Mais, muito mais que os vendavais que abalam as cordilheiras” com Rafael venho há 13 anos vivenciando entre ruas, becos e vielas, o que esse trajeto guarda de mais íntimo. Com o dom das flechadas certas, ele é responsável por alguns “porquês” decisivos em minha vida. A ele agradeço por acreditar, apostar e seguir comigo em cada desafio. Um amor, um cúmplice, caminhando junto, é miudeza e solidez de “pedra preciosa”, “é ter a mão, fruta de pé de um fundo de quintal”. Só agradeço.

Sou grata a Ligia e Ledi (*in memoriam*) por todo o apoio e carinho em cada etapa de nossas vidas e por vibrar junto a cada conquista. Meu sogro foi um dos 689.000 mortos pela COVID-19 e pela negligência do governo brasileiro diante da pandemia, por isso

não pode presenciar a conclusão desse trabalho. Que eu tenha aprendido com sua doçura e altruísmo e que possamos honrar sua memória.

O encontro com meu orientador, Amilcar Pereira, me proporcionou vivenciar uma academia plural, afetuosa e comprometida com as demandas do presente e com as relações humanas. Aliás, a (re)educação do meu olhar para o mundo, para o Brasil e minha própria história a partir da temática racial tem como ponto de partida o trabalho por ele desenvolvido na universidade. Muitíssimo obrigada, professor, por ser referência e inspiração, contribuindo com minha trajetória para além dos limites dessa pesquisa.

Às queridas e queridos parceiros do GEPEAR-UFRJ, meu muito obrigada. Essa pesquisa e eu crescemos junto com vocês, mesmo em tempos bastantes adversos para a história de nosso país. AYA, afinal de contas.

Durante o período do doutorado lecionei na Escola Municipal Jornalista Campos Ribeiro, no CIEP 169 - Maria Augusta Correia, na Faculdade de Formação de Professores do Centro Universitário Celso Lisboa (UCL), no Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT) e passei a integrar a Gerência de Relações Étnico-Raciais da SME-RJ. Meu muito obrigada às equipes e estudantes pelas parcerias, aprendizados, apoio e incentivo.

Sou grata às professoras Iris Verena Oliveira, Alessandra Frota de Schueler e aos professores José Jairo Vieira e Thiago Ranniery Oliveira que, generosamente, aceitaram compor a banca me contemplando com suas leituras e, certamente inestimáveis, contribuições nesse momento de passagem tão significativo para a vida acadêmica.

Por fim, agradeço imensamente a Alessandro Conceição, Aline Oliveira, Bárbara Santos, Carolina Netto, Claudia Simone Oliveira, Eloanah Gentil, Marcelo Vitor Heleno Dantas, Maiara Carvalho, Rachel Nascimento e Raquel Dias pela disponibilidade e confiança e por serem as principais referências educadoras, artísticas, políticas e intelectuais desse trabalho. A todas e todos artistas implicados no Teatro do/as Oprimido/as Negro no Rio de Janeiro, meu muito obrigada por serem herança e continuidade, raízes e ramos, da luta antirracista no Brasil.



## Resumo

Neste estudo, abordamos o Teatro do/as Oprimido/as Negro, como uma expressão do Movimento Negro brasileiro do século 21 que vem, em instâncias diversas, (re)educando a sociedade brasileira para as relações étnico-raciais. Investigamos de que modo o método teatral fundado pelo brasileiro Augusto Boal nos anos de 1970, vem sendo acionado por homens e mulheres negras como via importante de luta antirracista no Rio de Janeiro sobretudo nas duas últimas décadas. E, principalmente por meio da produção e análise de entrevistas de História Oral com *ativistas negras*, também implicadas em processos educativos formais, nosso objetivo central foi compreender estratégias e potencialidades emanadas das fronteiras entre educação formal, não-formal e informal, por onde transitam negociando saberes em função do antirracismo.

## Abstract

In this thesis, we approach the Black Theater of the Oppressed as an expression of the Brazilian Black Movement of the 21st century that has been, in different instances, (re)educating Brazilian society for ethnic-racial relations. We investigate how the theatrical method founded by the Brazilian Augusto Boal in the 1970s has been used by black men and women as an important way of anti-racist struggle in Rio de Janeiro, especially in the last two decades. And, mainly through the production and analysis of Oral History interviews with black activists also involved in formal educational processes, our main objective was to understand strategies and potentialities emanating from the borders between formal, non-formal and informal education, through which they transit negotiating knowledge in terms of anti-racism.

## Lista de abreviaturas e siglas

- ACN – Associação Cultural do Negro
- CECAN- Centro de Cultura e Arte Negra
- CCN – Centro de Cultura Negra do Maranhão
- CENUN- Coletivo Estadual de Negros Universitários
- CECUP – Centro de Cultura Popular
- CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
- CTO – Centro de Teatro do Oprimido
- CPC - Centro Popular de Cultura
- DEC - Distrito de Educação e Cultura
- FESMAN – Festival Mundial de Artes Negras
- FLUP - Festa Literária das Favelas
- FNB – Frente Negra Brasileira
- GEPEAR – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista
- GERER- SME/RJ- Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
- GTM- Grupo de Teatro Marciliense
- GTI - Grupo de Trabalho Interministerial para a Promoção da População Negra
- GTO – Grupo de Teatro do Oprimido
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPCN - Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
- LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, Queer, Intersexual e outras designações
- MAR – Museu de Arte do Rio
- MASP – Museu de Arte de São Paulo
- MNU – Movimento Negro Unificado
- MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
- ONG – Organização Não-Governamental

PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPRER- CEFET/RJ- Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

SENUN- Seminário Nacional de Universitários Negros

SME – Secretaria Municipal de Educação

TPB – Teatro Popular Brasileiro

TEN – Teatro Experimental do Negro

TO – Teatro do Oprimido

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE- União Nacional dos Estudantes

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1 - Movimento Negro: Educação, Cultura e Política .....</b>	<b>23</b>
1.1 - Arte, Política e Educação: Usos do Teatro na Luta contra o Racismo .....	32
1.1.1 - O Racismo Interpelado pelo Riso .....	33
1.1.2 - Ruths, Marias, Solanos, Abdias: <i>Tornar-se Negro(a)</i> , Brasileiro(a) e Visível... ..	38
1.1.3 - Teatro e Luta contra o Racismo em Tempos de Ditadura .....	48
1.1.4 - Em <i>Bando</i> e em <i>Coletivo</i> : Teatro, (Re)educação e Demandas negras nos anos 1990 .....	56
<b>Capítulo 2 - Teatro do Oprimido e Questão Racial .....</b>	<b>62</b>
2.1. - Uma <i>Poética da Liberação</i> para o <i>Vir a Ser</i> .....	62
2.1.1 - Freire, Boal e a Centralidade das Opressões no Processo Educador .....	69
2.1.2 - <i>Vir a Ser, Tornar-se Negra(o)</i> .....	71
2.2 - A Opressão Racial no Teatro do(as) Oprimido(as) .....	77
2.2.1 - Abdias Educa Boal .....	77
2.2.2 - O Racismo entre Outras Opressões .....	80
2.2.3 - Teatro do Oprimido Negro .....	83
2.2.4 - Teatro das Oprimidas Negro .....	97
2.2.5 - <i>Artivismo Negro</i> em Multiplicação .....	107
2.3 - Anastácias e Chocolates: o Cabelo como Metonímia .....	110
<b>Capítulo 3 - Artivismo Negro e (Re)educação para as Relações Étnico-Raciais: Processos Formativos em Fronteira .....</b>	<b>119</b>
3.1 - Escola ou Teatro do Oprimido .....	121
3.2 - <i>Artivismo Negro</i> e Educação Formal .....	128
3.2.1 - Educação e Arte: <i>Duas Armas</i> .....	132
3.2.2 - <i>Uma outra lógica de se relacionar com o saber</i> .....	135
3.2.3 - Por uma Estratégia <i>Dobrada</i> .....	141
3.3 - <i>Pra ser agente de ação, influência e transformação</i> .....	146
3.4 - <i>Um trabalho intelectual, Uma metodologia de formar intelectuais</i> .....	155
3.4.1 - <i>Intelectuais Artivistas Negras</i> .....	157
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>167</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>174</b>
<b>Fontes Orais .....</b>	<b>180</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>181</b>

## **Introdução**

Tenho visto, sentido e vivido o enegrecer e o popularizar da universidade no Brasil especialmente nas duas últimas décadas. Como resultado dos esforços reeducadores desenvolvidos pelo Movimento Negro brasileiro destinados a sua comunidade, mas também a toda sociedade e, em especial, a partir da articulação desse movimento social com a escola básica e a universidade, desde o ingresso no mestrado em 2014, minha trajetória docente e acadêmica tem se desenvolvido em função de uma educação antirracista. Nesse contexto, entrei em contato com produções sobre a histórica relação das lutas do Movimento Negro e a Educação, proporcionado sobretudo pelo professor Amilcar Pereira e auxiliada e estimulada pela minha orientadora Marcia Gonçalves, me debrucei sobre os usos do biográfico no ensino de História, visando ao efetivo cumprimento da Lei 10639/03.

Sou professora de História, iniciei e sigo construindo docência em salas-de-aula da rede pública municipal, estadual e também da rede privada desde 2010. Mas apenas após 4 anos de carreira tive, de fato, contato com referenciais consistentes sobre a questão racial no Brasil e no mundo. Foi a partir de uma disciplina optativa, oferecida em parceria pelo professor Amilcar Pereira e pela professora Mônica Lima no Mestrado Profissional em Ensino de História, no ano de 2014, que tive a oportunidade de refletir sobre minhas práticas pedagógicas pela perspectiva da questão racial, (re)olhar minha própria história e reposicionar meus objetivos enquanto educadora.

Na dissertação, propus que as histórias de vida de Laudelina de Campos Mello fossem mobilizadas para ensinar a História do Brasil República no ensino básico e desenvolvi um material didático em função disso. Mulher negra, trabalhadora doméstica, a quem é atribuída a fundação da primeira associação desta categoria, no ano de 1936, e junto à qual militou até sua morte em 1989 (CRESPO, 2016), o modo como Laudelina experimentou diferentes conjunturas do Brasil ao longo do século XX foi o mote da estratégia de superação dos hiatos curriculares no tocante à população afro-brasileira no pós-abolição.

Laudelina de Campos Mello me possibilitou acessar histórias que são de todas/os nós, mas que têm sido invisibilizadas por lentes analíticas informadas pelo racismo. Também pude perceber a centralidade da educação e das artes em suas ações, que incluíam projetos de alfabetização e formação profissional da categoria das trabalhadoras domésticas, constituída majoritariamente por mulheres negras; e, para além da questão

trabalhista, envolviam iniciativas educativas por meio da música, da dança e da valorização da estética negra voltadas a jovens.

Entre encontros, debates, trocas com colegas, professores/as e, principalmente com as/os parceira/os do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista, o GEPEAR-UFRJ, além do estudo de conteúdos curriculares do campo da História, cresceu meu interesse nos modos pelos quais referenciais antirracistas têm sido, e podem ser mais efetivamente, propagados no atual contexto histórico em que nós, implicados nesse enfrentamento, estamos inseridos. Assim, a conclusão do mestrado significou apenas o começo de uma jornada de profundo interesse nas mais diversas manifestações de luta e resistência negra ao longo da História do Brasil e da diáspora africana em suas incontornáveis relações com o mundo das artes e da educação.

Como, por exemplo, falar em Movimento Negro brasileiro sem falar em Abdias do Nascimento, Ruth de Souza e demais artistas do Teatro Experimental do Negro? Ou, como compreender as lutas negras no século XX, em contextos afrodiáspóricos diversos, sem conhecer as tramas que enredaram Aimé Césaire, Leopold Senghor e outros/as poetas no movimento *Nègritude*, na Paris dos anos de 1930 e 1940? E o lirismo também sustentado como arma revolucionária anticolonial por Amílcar Cabral e Agostinho Neto já na segunda metade do século passado? Como não perceber a centralidade da cultura no embate ao colonialismo e ao racismo manifestada, inclusive, no investimento em espaços de educação formal e não-formal seja no Brasil, na Guiné-Bissau ou em Angola?

Sendo assim, o estudo aqui desenvolvido, particularmente no Capítulo 1, intitulado *Movimento Negro: Educação, Cultura e Política*, volta-se para essa característica da luta contra o racismo marcante ainda no tempo presente. Nele, buscamos refletir sobre a centralidade da educação e da cultura nas agências do Movimento Negro brasileiro ao longo dos séculos 20 e 21 e abordar variadas investidas desse movimento social na educação, por vias formais e não-formais. Nesta última seara, buscamos enfatizar a mobilização das artes cênicas como instrumento historicamente privilegiado no embate ao racismo em nosso país.

Ao conceber cultura, pela ingerência da linguagem, como conjunto de práticas e significados compartilhados em determinados meios e instituições sociais, Stuart Hall (1997) nos oferece e a possibilidade do diálogo com outros teóricos fundamentais para o desenvolvimento desse estudo: Amílcar Cabral (1974) que compreende a luta política como produtora de cultura e Nilma Lino Gomes (2016), para a qual o Movimento Negro

é historicamente sujeito político e agente educador para as relações étnico-raciais no Brasil.

Em consonância com os estudos e investigações sobre as ações de movimentos negros e antirracistas no âmbito da educação em contextos plurais, que vêm sendo desenvolvidos por iniciativa do professor Amilcar Pereira e seus orientandos/as, do GEPEAR-UFRJ, esta pesquisa inicialmente fundamentava-se em uma perspectiva transnacional, apostando no diálogo entre as estratégias engendradas no Brasil e em Portugal através de um instrumento em comum: o Teatro do Oprimido. Apuramos que o método fundado pelo brasileiro Augusto Boal vem sendo utilizado como via importante de luta antirracista por grupos negros em Lisboa e também aqui no Rio de Janeiro neste século 21. Em debate com o grupo e meu orientador, concluímos que o investimento no diálogo entre as lutas antirracistas travadas em sociedades que, por um lado nutrem relações históricas de uma mútua constituição forjada no racismo, como é o caso de Brasil e Portugal; e que, por outro, em suas peculiaridades e demandas próprias, geram movimentos sociais que mobilizam um mesmo método como instrumental para suas ações, poderia ser uma chance de ampliar as discussões que temos promovido e de contribuir para o campo científico em que estamos posicionados.

Porém, com o advento da pandemia de COVID-19 este plano de tese foi inviabilizado, tanto devido aos obstáculos para deslocamento internacional, quanto pela paralisação temporária das atividades dos grupos, cujos trabalhos eu acompanharia. A extensão e a gravidade que o problema adquiriu mundialmente, e no Brasil em especial, nos fez perceber que eu deveria buscar alternativas para que fosse possível realizar a tese. Abalizada pelas contingências, porém cada vez mais interessada no trabalho (re)educador para as relações étnico-raciais que grupos e coletivos negros de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro vinham desenvolvendo na dramaturgia, e para além dela, reescrevi o projeto propondo examinar a educação antirracista empreendida por *ativistas negras* que se movimentam na fronteira entre diferentes espaços formativos.

*Artivismo* designa o fazer artístico como indissociável do político e, em diversas ocasiões no âmbito desta pesquisa, entrevistadas(os) assim se referiram às suas experiências com grupos e coletivos de Teatro do Oprimido. Presente no campo das Ciências Sociais e das Artes, sobretudo nas duas últimas décadas, segundo Paulo Raposo (2015, p.8) “pode ser encontrado em intervenções sociais e políticas produzidas por pessoas ou coletivos, através de estratégias poéticas e performativas”, explorando



potencialidades estéticas e simbólicas em função de lutas, resistências e subversões. Segundo autor, provavelmente o termo passou a figurar na academia em 2008, quando no artigo *Chicana/o Artivism: Judy Baca's Digital Work with Youth of Color*, as autoras Chela Sandoval e Gisela Latorre o apresentaram a partir da enunciada necessidade de uma relação simbiótica entre produção artística e posicionamento político. Diante disso, neste estudo, às agências desenvolvidas a partir de grupos de Teatro do Oprimido compostos exclusivamente por pessoas negras e dedicados prioritariamente a discutir a questão racial no Brasil, nos referimos como *artivismo negro*.

As fontes orais foram privilegiadas em nossa abordagem, que investiu na produção e análise de entrevistas com agentes sociais posicionadas como mulheres negras, integrantes de grupos e coletivos negros de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, implicadas em processos de educação formal. Foram entrevistadas *artivistas negras* que também são pedagogas, professoras, estudantes, acadêmicas e que dentro e/ou fora da universidade vêm produzindo importante legado intelectual para a luta antirracista. A primeira delas foi Rachel Nascimento, que cursou Pedagogia na Faculdade de Educação da UFRJ e, através do currículo universitário, chegou ao Centro de Teatro do Oprimido (CTO). Pelo acionamento de saberes relacionados ao método teatral em seu trabalho educador antirracista, Rachel já era uma referência para o GEPEAR-UFRJ, e foi nossa parceira nas duas edições do Curso de Extensão em Educação Antirracista que oferecemos nos anos de 2018 e 2020. Cabe notar, que nossas trajetórias na educação formal acabaram confluindo e, atualmente, Rachel e eu integramos a equipe da Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, criada no ano de 2021, e a partir da qual desenvolvemos estratégias, visando a impactar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede, para a efetiva implementação das leis 10.639/03 e 11645/08.

Mas antes disso, foi através de Rachel Nascimento que cheguei ao CTO, à rede de *artivismo negro* que a partir dali vem se desenvolvendo, e pude conhecer as também formadas para atividade docente, Carolina Netto, Claudia Simone, Bárbara Santos e Maiara Carvalho; e Raquel Dias e Aline Oliveira, que eram estudantes do Ensino Médio, quando iniciaram o envolvimento com o Teatro do Oprimido. São as suas vozes e as suas compreensões a respeito das experiências (re)educadoras para o antirracismo, com as quais se implicaram, o cerne deste trabalho. Também conheci e entrevistei Alessandro Conceição, nome que assume relevo em todas as trajetórias *artivistas negras* narradas.

Além disso, tive a oportunidade de conversar com outras/os integrantes de grupos negros de Teatro do Oprimido e de ter contato com algumas de suas produções.

A metodologia da História Oral nos apresentou caminhos potentes na busca de respostas às questões norteadoras dessa pesquisa, na medida em que possibilitou analisar as narrativas plurais construídas por sujeitas sociais sobre si e sobre a sociedade; e a identificar e refletir sobre os sentidos em disputa que conformam suas percepções, interpretações, articulações e ações em relação à estruturação discursiva da ordem social. Ao focalizar a produção de narrativas por parte de indivíduos sobre suas próprias agências, lançamos vistas ao modo como estes se movimentam em meio às estruturas; ou seja, às experiências dos indivíduos “dentro da História” (ALBERTI, 2004).

Sem pretender esgotar a pluralidade do que compreendemos como demandas e pedagogias em jogo no projeto educador do Movimento Negro nos dias atuais, o vivido tal como expresso pelas nossas entrevistadas foi analisado enquanto manifestação de possibilidades de exploração das margens de liberdade de ação mediante constrangimentos sociais que acometem a população afro-brasileira. Sendo assim, e como sustenta Verena Alberti (2004), a história oral foi acionada enquanto instrumento profícuo para o estudo “das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias” e também da “forma como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2004, p.24 e 25).

Os depoimentos produzidos no decorrer do nosso trabalho, foram uma aposta para fazer emergir — entre o que é dito e o que é silenciado, entre o que é salientado e o que é esquecido — informações de grande valor que não conseguiríamos acessar através de outros tipos de fontes (PORTELLI, 2000). Acreditamos que as narrativas produzidas a partir desta metodologia devam ser indagadas como quaisquer outras fontes: Quem é a sujeito/agente que fala? Como ela se forja a partir da própria narrativa que constrói na interlocução com a sujeita/agente ali posicionada enquanto pesquisadora? Que identidades mobiliza? Que diferenças enuncia? O que evidencia e o que silencia sobre o tema em questão? Que sentidos busca deslocar? Que relações busca ressignificar? Desta forma, o trabalho com fontes orais, nos proporcionando o acesso a memórias de implicação das entrevistadas em situações (re)educadoras para as relações étnico-raciais, nos auxiliou na captura de elementos que acreditamos ser muito enriquecedores para essa pesquisa qualitativa, sobretudo quando aliado à análise também de outros registros

produzidos pelas entrevistadas e pelos grupos e coletivos dos quais fazem parte, ou sobre eles, tais como: publicações na Revista *Métaxis*, produzida pelo Centro de Teatro do Oprimido; trabalhos acadêmicos elaborados pelas entrevistadas; registros de apresentações teatrais; e depoimentos e outros registros produzidos por *ativistas* que estejam articulados às redes das entrevistadas.

O critério de seleção das entrevistadas se deu primeiramente em relação ao envolvimento com grupos negros organizados a partir da experiência com método teatral em questão e à interface com instituições formais de ensino tais como escola e universidade, seja em posicionamento docente ou discente. O recorte de gênero, ou seja, a opção por elencar como protagonistas desse estudo mulheres negras, ocorreu diante do que o campo de pesquisa e também a leitura de bibliografia sobre o Movimento Negro no século 21 apresentaram: a liderança das mulheres negras nas mais variadas vertentes de atuação da militância negra nos dias de hoje, inclusive, naquelas que acionam o método Teatro do Oprimido<sup>1</sup>. E, não menos importante, por serem mulheres negras aquelas que, na seara do *ativismo negro*, apresentavam também articulação mais direta com a educação formal. Como vimos, das 7 entrevistadas, 5 tem formação para o ofício docente e 2 eram estudantes de Ensino Médio quando iniciaram sua trajetória com o Teatro do Oprimido. Nesse sentido, nos pareceu pertinente atentar aos códigos articulados, também a partir desse marcador social, como produtores de significados para a luta antirracista.

Os grupos e coletivos negros de Teatro do Oprimido, dos quais fazem parte as entrevistadas, são compreendidos nesse estudo como espaços de educação não-formal, onde processos de (re)educação para as relações étnico-raciais são desenvolvidos nesse século 21. Assim, o Capítulo 2, *Teatro do Oprimido e Questão Racial*, é dedicado à compreensão das formas pelas quais os pressupostos educativos do método fundado por Augusto Boal e desenvolvido coletivamente ao longo de quase meio século, se

---

<sup>1</sup> Em pesquisa recente sobre movimento negro brasileiro na atualidade, uma das características marcantes apontadas por Amilcar Pereira, Jorge Maia e Thayara Cristine diz respeito ao protagonismo de mulheres negras. Ver: PEREIRA, Amilcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 75, p. 162-183, abr. 2020. Já sobre essa liderança em relação às ações via Teatro do Oprimido, Alessandro Conceição em sua dissertação de mestrado destaca o papel fundamental do feminismo negro para a luta antirracista e de mulheres negras para “a continuidade de um Grupo de Teatro do Oprimido Negro” desde a primeira década deste século. Ver: CONCEIÇÃO, Alessandro da Silva. Cor dos oprimidos: o teatro do oprimido como resistência, ação e reflexão frente ao racismo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações-Étnico Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca -CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2017.

relacionam com a questão racial, e como têm sido acionados na luta contra o racismo em diferentes contextos.

Nos cabe aqui pontuar que, apesar de se consolidar na linguagem pedagógica nas últimas décadas do século XX, em especial a partir do anos 1960 e 1970 quando, segundo Trilla (2008), fatores sociais, econômicos e tecnológicos geraram novas demandas educacionais e conseqüentemente produziram novas possibilidades pedagógicas não escolares; historicamente existiram iniciativas diversas que podem ser compreendidas como do campo da educação não-formal, sobretudo quando lançamos vistas àquelas empreendidas pelo Movimento Negro. Por educação não-formal compreendemos “o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (TRILLA, 2008, p. 42). Nessa perspectiva, o que a diferencia da educação formal situa-se no campo administrativo, da legalidade; ou seja, refere-se a sua não inserção no sistema educativo regrado, que se estende hoje do pré-escolar à universidade. Aspecto este que, segundo o Jaume Trilla, propicia a utilização de metodologias variadas.

O fato de não seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí afora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas ( e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas) que aquelas que costumam imperar no sistema formal (TRILLA, 2008, p.42).

Uma característica comum à educação formal e não-formal, e que as distingue da informal, é a questão da *diferenciação* e *especificidade* da função educacional. Sob a ótica de Trilla, seriam do campo informal, aqueles casos em que o processo educacional se desenrole de maneira difusa, sem distinção em relação a outros processos sociais e submetido a eles; ou seja, “quando não emerge como algo predominante no curso geral da ação, em que o processo se verifica...” (TRILLA, 2008, p.37) e que ocorre sem contornos nítidos em espaços de sociabilidade diversos, tal como a educação familiar, por exemplo.

Para Maria da Glória Gohn (2006), a informação e a formação política e sociocultural seriam metas correspondentes ao campo da educação não-formal, que ao mobilizar subjetividades coletivas, tendo como base a solidariedade e a identificação de interesses comuns a um grupo, produz culturas políticas para a atuação cidadã. O projeto político-cultural do coletivo orienta a dinâmica educadora não-formal que é por isso, em

alguma medida, sempre provisória. A partir da cultura daqueles implicados no processo educativo emergem os conteúdos a serem abordados sempre relacionados à identificação de suas principais demandas e são operadas metodologias de problematização e desnaturalização da vida cotidiana, ressignificação das relações, envolvendo métodos de sistematização para ação e interferência no mundo social. Para Gohn privilegia-se, no âmbito da educação não-formal, o “campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas” (GOHN, 2006, p.31).

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa (GOHN, 2006, p.29-30).

Para a autora, assim como para Trilla (2008), a educação não-formal não deve ser compreendida como forma de supressão, superação ou concorrência à educação formal. A formação cidadã é um objetivo comum aos dois campos educacionais, porém em espaços não-formais, e através de pedagogias neles forjadas, alguns objetivos específicos podem ser priorizados. Este seria o caso da sistematização de agências junto a lutas sociais, por exemplo, e na histórica luta contra o racismo no Brasil, não são incomuns projetos (re)educadores que acionem de forma destacada as artes cênicas, pelo menos, desde o início do século passado, como iremos apresentar no Capítulo 1.

Além disso, é importante lembrar o próprio contexto em que o método Teatro do Oprimido vem a público: os anos de 1970, marcados pela efervescência política e cultural contra a ditadura civil-militar no Brasil e em outros contextos da latino-América. Estava em evidência, como aponta Gevanilda Santos (2010), o papel democratizador assumido por movimentos sociais variados dessa década: a luta por direitos das mulheres; de homossexuais; pela melhoria nas condições de vida; acesso à educação; pelo investimento e ampliação das redes públicas de ensino e saúde, dentre outros. Concomitantemente, a juventude negra brasileira em interação com os movimentos por direitos civis nos EUA; movimentos negros latino-americanos; movimentos contra a segregação racial nos EUA e na África do Sul; e aqueles por independência no continente africano; se contrapunham ao autoritarismo político e ao cerceamento de liberdades e direitos, à exclusão e à desigualdade racial que nos acometiam internamente, formando assim o *movimento negro contemporâneo* (PEREIRA, 2004).

Esses movimentos conquistaram alguns avanços notados nas décadas subsequentes, e o Teatro do Oprimido pode ser analisado como resultado e fator de desenvolvimento da cultura desse espaço/tempo imbricado em dois dos aspectos destacados por Jaume Trilla. O primeiro deles se refere ao “crescente aumento da demanda de educação em face da incorporação de setores sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas educacionais convencionais” (TRILLA, 2008, p. 19). Inclusive, quando retorna ao Brasil e passa a aqui desenvolver o método após as experiências no exílio, Augusto Boal o faz por convite de Darcy Ribeiro no bojo da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola.<sup>2</sup> A Boal caberia implantar nos CIEPs a Fábrica de Teatro Popular, que tinha como objetivo a formação de Animadores Culturais, lideranças comunitárias que integrariam as equipes pedagógicas e teriam como principal meta promover a aproximação entre escola e comunidade. Segundo Bárbara Santos:

O processo de qualificação desses profissionais se deu através da produção de espetáculos de Teatro-Fórum sobre os mais diversos temas. Peças apresentadas dentro das unidades de educação e abertas à participação da comunidade, transformando refeitórios em teatros populares.

A experiência causou expressivo impacto a vida escolar por ter propiciado um contato horizontal e direto entre alunos, profissionais da educação, familiares e comunidade. Mudanças políticas no governo do Rio de Janeiro abortaram o projeto. Entretanto, como fruto dessa experiência, nasceu o Centro de Teatro do Oprimido (SANTOS, 2016, p.103).

A propagação do Teatro do Oprimido no Brasil daquele período também pode ser compreendida a partir de outro aspecto sinalizado por Trilla: “a presença crescente dos meios de comunicação de massa na vida social evidenciando a real onipresença da ação educativa e a necessidade de ampliar a ação pedagógica antes centrada quase exclusivamente na escola, bem como a pertinência de discutir até mesmo sua função” (TRILLA, 2008, p.20). Neste mesmo contexto, é fundado o Centro de Teatro do Oprimido (CTO), no Rio de Janeiro, como um espaço dedicado à multiplicação do método, que estimula a disputa pela produção de sentidos e significados disseminados pelos currículos escolares e pelas mídias hegemônicas e em expansão.

---

<sup>2</sup> Leonel Brizola (PDT) governou o Rio de Janeiro por duas ocasiões: entre 1983-1987 e 1991-1994, períodos em que foram fundados 506 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), escolas públicas de tempo integral com propostas pedagógicas e administrativas próprias, elaboradas junto a Darcy Ribeiro, vice-governador durante o primeiro mandato. Para Ana Monteiro (2009) representaram uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil.

O Movimento Negro, por sua vez, também tem se engajado nessa disputa e, investindo historicamente em ações pedagógicas múltiplas, tem conseguido impactar mais efetivamente nessas primeiras décadas do século 21 pautas dos diversos meios de comunicação e currículos escolares brasileiros. Não podemos esquecer que naquele mesmo contexto de virada dos anos de 1970 para 1980, dentre as principais reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU) já constava a “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. Este aspecto é fundamental para o que compreendemos como uma educação antirracista, que engendrada na interação entre diferentes prerrogativas e práticas educadoras, evidencia possibilidades emancipatórias plurais.

Assim, nos saltam aos olhos as fronteiras entre diferentes espaços formativos como campo a ser explorado, tanto no que tange ao Movimento Negro quanto ao Teatro do Oprimido, desde as primeiras experiências de difusão no Brasil. O pressuposto da elaboração consciente, através da arte, de códigos culturais para leitura do mundo concorrentes à difundida pelos meios de comunicação de massa como verdade e a preocupação de agentes de T.O., instrumento educativo não-formal, em acioná-lo para a transformação — e não negação ou supressão — do espaço escolar visando à sua democratização, nos parecem elementos profícuos para pensar a trajetória desse método em relação à educação antirracista.

Nossas entrevistadas, em maior ou menor medida, em diferentes momentos e de diferentes formas, ao movimentarem-se para o antirracismo, o fazem nessa fronteira não murada, território de produção de presença, de enunciação das diferenças, enriquecido pela interlocução, negociação, interrogação e desestabilização de pretensas interdições (BHABHA, 1998). A esse aspecto dedicamos, especialmente, o Capítulo 3, intitulado *Artivismo Negro e (Re)educação para as Relações Étnico-Raciais: Processos Formativos em Fronteira*. Nele, observando a fronteira entre diferentes processos educativos, buscamos perceber que saberes e estratégias forjam e são forjados quando, de forma concomitante, nossas entrevistadas educam e são educadas; são professoras e estudantes; são acadêmicas, intelectuais e *artivistas negras*. Como o *artivismo* as impacta e como suas experiências impactam o *artivismo*? Como processos de educação formal e informal implicam nas suas formações e como suas agências *artivistas* os tensionam?

As elaborações discursivas sobre o modo como se movimentam nas redes do antirracismo, em nossa compreensão, expressam e informam aspectos constitutivos do Movimento Negro no Brasil nestas primeiras décadas do século 21 e da conformação,

reprodução e transformação da ordem social relacionadas a suas agências. Para isso, compreendemos as demandas sociais em sua historicidade e, assim como elas, também as sujeitas/agentes sociais que são fundamentais tanto na elaboração quanto na influência em relação ao grau de receptividade delas em determinado meio social, moldando-as em diferentes circunstâncias. Como sustenta o cientista social Martin Retamozo:

A historicidade e a estrutura da demanda são terrenos que apesar de frequentemente negligenciados merecem atenção visto que implicam uma entrada à subjetividade coletiva. A construção da demanda está carregada de sentidos históricos que funcionam como sua condição de possibilidade (e em determinadas ocasiões podem nos oferecer pistas sobre suas limitações) e operam tanto na produção do sujeito como na abertura de campos de experiência (RETAMOZO, 2009, p. 118, tradução nossa).

Por isso, investigamos condições, situações ou relações (re)significadas por *ativistas negras* como urgências a serem desafiadas em nosso tempo e o modo como têm sido relacionadas em processos de subjetivação que as envolvem, buscando compreender a elaboração e a articulação de demandas sociais identificadas com o antirracismo, nos dias de hoje, destacadas (ou coadjuvadas) em suas narrativas. Refletimos, assim, sobre a constituição das entrevistadas enquanto sujeitas políticas de demandas e enquanto agentes de antagonismo à estruturação discursiva da ordem social que, em seus casos, é marcada pelo envolvimento com o método T.O. em interface com vivências outras identificadas por elas como influências para esse processo.

À vista disso, dialogamos com a *Epistemologia das Demandas Sociais*, sustentada por Martin Retamozo (2009) como campo a ser explorado para o estudo de movimentos sociais, pressupondo que a estruturação discursiva da ordem social produz em seu interior relações de domínio/subordinação que podem se tornar demandas através da ingerência da subjetividade. Como define este autor, a subjetividade coletiva atua na significação e identificação de determinadas questões como da alçada do espaço público, ou seja, a articulação de códigos e referenciais opera na atribuição de sentidos às relações e situações sociais conferindo legitimidade e justiça a uma reivindicação, produzindo demandas.

Essa operação seria um espaço analítico de relevância em termos dos estudos dos movimentos sociais e por isso nos interessamos em refletir sobre a construção de demandas por parte das *ativistas negras* entrevistadas, investigando de que modo operam suas agências para a significação e ressignificação de determinadas relações sociais, tensionando deslocamentos de sentidos e produzindo espaços de enunciação diferentes



daqueles regulados pela repetição que, na estruturação da ordem social brasileira tal como está posta, aloca homens e mulheres afrodescendentes em condição de subordinação.

Nessa perspectiva, demandas antirracistas seriam referências para o desenvolvimento de si próprias enquanto oprimidas, termo aqui compreendido em consonância com Augusto Boal (2019), Paulo Freire (2019) e, à luz de Lacleu e Mouffe, também com Martin Retamozo (2009). Em comum, estes autores concebem a opressão por identificação e reação a uma situação de injustiça, de modo que subordinação estaria para a dominação enquanto a opressão estaria relacionada à resistência, potencial produtora de antagonismos, que por sua vez tratam-se de

produtos sociais emergentes de uma ação de resistência aos resultados da estruturação das relações sociais. Ou seja, o antagonismo é uma manifestação de recordação da contingência, a presença do espectro de que tudo pode ser diferente, a abertura do político, ainda que seja apenas uma rachadura na ordem social hegemônica (abertura para potencialmente tornar possível o que é impossível). A emergência de antagonismos abre a possibilidade da reconfiguração da ordem social e são as pegadas da contingência que se levantam tornando evidentes as limitações de uma tentativa de construir a sociedade como algo pleno e idêntico. O antagonismo é a reencarnação do espectro que retorna para abrir o político de onde a política que mostra impotente e a demanda é seu sintoma (RETAMOZO, 2009, p.114, tradução nossa).

Para a análise desse processo, as entrevistas que realizamos tiveram destaque, na medida em que proporcionaram, no próprio processo das elaborações discursivas nelas expressas, a percepção da seleção de determinados referenciais para a composição de si próprias enquanto sujeitas/agentes sociais, interface na qual são forjadas as subjetividades políticas; ou seja, como resultados de “determinadas articulações subjetivas parcialmente estáveis que incorporam aspectos identitários, dimensões de reconhecimento, projeto e ação” (RETAMOZO, 2009, p.120, tradução nossa) e, destacamos, de tomada de decisão frente aos constrangimentos sociais e exploração das margens mais ou menos extensas de autonomia em seu tempo/espço configuradas.

Nesse sentido, Claudia Simone de Oliveira, uma das primeiras *curingas*<sup>3</sup> negras do Centro de Teatro do Oprimido, idealizadora e fomentadora das iniciativas de T.O. Negro,

---

<sup>3</sup> *Curinga* é a terminologia estabelecida por Augusto Boal, inspirada em experiência anterior com o Teatro Arena (Cf. Capítulo 2) para definir a função de facilitador e especialista em Teatro do Oprimido. A ou o *curinga*, por ocupar posição de relativo poder no encaminhamento das ações no âmbito do T.O., precisa conjugar o expressivo conhecimento das técnicas que compõem o método teatral, com o compromisso ético, político e a sensibilidade necessária para efetivamente auxiliar grupos oprimidos na ampliação coletiva de horizontes a caminho da emancipação. Cf. SANTOS, Barbara. **Teatro do Oprimido - Raízes e Asas: Uma Teoria da Praxis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

e multiplicadora do método internacionalmente, nos propõe reflexões sobre as principais imbricações da luta antirracista em nossa sociedade no tempo presente.

Eu tenho me perguntado em todos os campos, em todas as áreas sobre esse sentido de urgência. Se todo mundo tem esse sentido de urgência. Eu estou num momento agora, nesse 10/09/2019. Como que a gente faz o que tem que fazer? Qual urgência é que está sendo colocada? O que eu estou chamando de urgência? É urgência que a gente aprenda o que a gente precisa fazer. (...) Então isso tem me inquietado muito. Mas ao mesmo tempo é provocativo. Dessa urgência, a gente está fazendo coisas. E dessa coisa que está impulsionando a gente é que eu quero conversar. E é o que eu gostaria de conversar, porque eu acho que isso é futuro. Porque as crianças de hoje sentem a urgência, mas elas não vão analisar a urgência agora. Elas vão analisar a urgência num futuro em que, talvez, a gente nem esteja aqui. Então também é uma responsabilidade de continuidade. Como é que as pessoas que viveram a ditadura não se desesperaram e fizeram muitas coisas interessantes naquela época? Na urgência, né? Então eu estou começando a ler. Porque Lélia Gonzalez fez muita coisa em 64, o Movimento Negro fez muita coisa em 1964, as empregadas domésticas fizeram (...). Então essas histórias que a gente está descobrindo hoje, pelo menos no meu caso, me alimentam a dizer “Ai, está tudo um caos, mas a gente está construindo alguma coisa.” Então o que é que a gente também vai narrar agora para que as pessoas no futuro também tenham alimentada a sua esperança? Que a gente alimente agora e lá.<sup>4</sup>

Para ela, o compromisso político com as *urgências* que marcam as vidas alocadas em condição de subalternidade é uma responsabilidade com o futuro, uma “responsabilidade de continuidade”, tal qual se responsabilizaram gerações negras anteriores, ao se movimentarem de forma institucional ou não e, inclusive em períodos de amplas restrições de liberdade, nos legando conquistas empreendidas a partir das margens produtoras de presença que habitaram, e habitam, em diferentes contextos. Homens e mulheres negras, tal como a ativista e acadêmica Lélia Gonzalez ou como a trabalhadora doméstica e sindicalista Laudelina de Campos Mello, articuladas às redes de seus tempos, lançaram luz sobre o racismo enquanto instrumento de poder do projeto de modernidade, recordando seu caráter político e, portanto, a precariedade da ordem estruturada a partir dele, denunciando relações entendidas como injustas.

Mas quais seriam as *urgências* do hoje? Quais seriam as questões enunciadas e denunciadas pelas *ativistas negras*, enquanto parte do Movimento Negro, a serem enfrentadas como problema de toda a sociedade? Que sentidos coletivos se articulam para informá-las? Tendo em vista que a construção de demandas se dá pela ingerência da subjetividade coletiva que, em sua historicidade, mobiliza códigos “que atuam discursivamente, produzindo diferenças, deslocamentos, metáforas, metonímias” (RETAMOZO, 2009, p.117, tradução nossa) para a atribuição de sentidos a determinadas

---

<sup>4</sup> Entrevista com Claudia Simone Oliveira, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 10 de setembro de 2019.

situações, e que a educação é arena privilegiada no que tange aos anseios de transformação social, buscamos compreender essas questões por meio da análise de entrevistas e demais registros de agências educadoras *artistas negras*.

## **Capítulo 1: Movimento Negro: Educação, Cultura e Política**

A educação tem sido, historicamente, compreendida como instrumento privilegiado de (e para a) luta pela superação das assimetrias raciais no Brasil. Por iniciativa de negros(as) em movimento<sup>5</sup>, pelo menos desde o século XIX, e também por se movimentarem constituindo organizações negras ao longo dos séculos XX e XXI; seja por vias formais ou não-formais; são diversas as iniciativas que destacam tal potencialidade, cada qual a partir de questões e contingências próprias de seus tempos/espços.

O modo como nossa sociedade atualmente lida com a temática racial, segundo Nilma Lino Gomes (2017), é fruto dessas agências do Movimento Negro, nome próprio de ator político multifacetado, que faz emergir e sistematiza saberes produzidos por grupos “não hegemônicos e contra-hegemônicos” proporcionando a reconstrução de identidades e a ressignificação, e politização, de conceitos e relações sociais. Ao produzir novos conhecimentos e perspectivas sobre a questão racial no Brasil e no mundo, como a própria politização da ideia de raça e sua compreensão enquanto construção social, esse movimento atua como (re)educador da sociedade como um todo, incluindo ao Estado e a si próprio. Na perspectiva da autora, a qual corroboramos nesse estudo,

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo ... os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas, impostas aos negros e negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2017, p.23-24)

Em *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*, inspirada nas reflexões de Boaventura de Souza Santos a respeito da

---

<sup>5</sup> Sobre a expressão *negros(as) em movimento* Nilma Lino Gomes define: “São as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãos e cidadãs que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica” (GOMES, 2017, p. 18).

modernidade e do pensamento abissal<sup>6</sup>, a autora compreende que o Movimento Negro é produtor, sistematizador e articulador de saberes potentes para a construção de um pensamento e uma pedagogia pós-abissal, capaz “de derrubar os muros que separam conhecimento e experiências sociais” (GOMES, 2017, p.140).

Para Gomes, saberes construídos por negros e negras em suas lutas e resistências à escravidão e ao racismo, frutos de subjetividades desestabilizadoras forjadas nesses processos, são disseminados na sociedade através do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro que atua pela promoção da (re)educação da população negra a respeito de si mesma e dos outros segmentos sociais para a relação com esta, reconstruindo identidades, elaborando indagações e ressignificando e politizando conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social. Como afirma:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (GOMES, 2017, p.18)

Dentre os saberes emancipatórios sistematizados pelo Movimento Negro que ao longo do século XX reeducaram o Estado e a sociedade como um todo, na perspectiva da autora, estão os identitários, os políticos e o estético-corpóreos e a despeito de suas especificidades eles mantêm relação dinâmica uns com os outros. Saberes identitários seriam aqueles atrelados à ampla disseminação do debate sobre o que é ser negro, que alcançou as diversas mídias e espaços para além daqueles historicamente da militância. Os saberes políticos se relacionam com a ressignificação de raça e sua adoção como critério para a elaboração de pesquisas e políticas públicas; o reconhecimento de negros e negras como sujeitos políticos e de conhecimento; a formação de grupos, coletivos em diversas frentes de atuação política antirracista; e o reconhecimento e articulação com outras pautas, como a das mulheres e dos LGBTQI+, por exemplo. Por fim, os saberes estético-corpóreos corresponderiam às questões de superação do exotismo e erotismo relacionados ao corpo e à estética negras, ao embate à normatização da estética

---

<sup>6</sup> Para Boaventura de Souza Santos o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal; ou seja, que reconhece nele dois lados que se opõem e ao mesmo tempo são interdependentes. De um lado, se situa uma gama de experiências constituídas como referenciais segundo um suposto padrão de civilização eurocêntrica (ciência, filosofia, teologia, direito, dentre outros) e que se legitima e pela invisibilização de um outro lado, tido como "sem fé, sem lei e sem rei"; onde vive-se em "estado natural"; onde não se produz conhecimento. Segundo o autor, o "outro lado da linha", onde se situam sujeitos e experiências desperdiçadas, já pôde ser localizado geograficamente pela chamada "zona colonial" (SANTOS, 2009).

eurocentrada e branca como possibilidade única de beleza e dignidade, e teriam sido produzidos, sobretudo, pelo protagonismo político de mulheres negras.

Subjetividades legadas e reelaboradas entre gerações como “herança, cultura e resistência” (GOMES, 2017, p.130) fundamentam agências negras pela superação do racismo no âmbito da educação ao longo de nossa história. E dentre os autores que investigam tal questão está Petrônio Domingues que, em *O Recinto Sagrado: Educação e Antirracismo no Brasil* (2009), examina o pós-abolição e apresenta alguns aspectos dessa relação sistematizados em três fases. Em sua perspectiva, o período compreendido entre 1889 e 1937 foi caracterizado por empreendimentos de estímulo, e ações concretas pontuais, para o letramento e o ensino fundamental como caminho à conquista da cidadania formal e à inserção na sociedade e no mundo moderno. Associações de “homens de cor”, nos termos da época, foram criadas como artifícios de mobilização, conscientização, solidariedade e autodeterminação diante da discriminação racial e o abandono da população negra por parte do Estado brasileiro. No campo da educação:

Muitas delas denunciavam o analfabetismo e a precariedade da escolarização da “população de cor”. Mas não ficaram apenas no plano da denúncia. Muitas delas empreenderam algum tipo de ação educativo-cultural em suas dependências, como apresentações musicais, encenações teatrais, saraus, sessões de recitais de poesias, cursos, palestras. Havia as que mantinham aulas noturnas e bibliotecas (DOMINGUES, 2009, p. 969).

Nesse momento a questão do acesso à educação apresentava-se como uma demanda prioritária e houve por iniciativa destas associações a criação de escolas próprias. Domingues apresenta exemplos de escolas fundadas com esse intuito desde a primeira década do século XX: em Porto Alegre no ano de 1902 uma escola noturna por iniciativa de articulação negra ligada ao jornal *O Exemplo*; o Colégio São Benedito, que pertencia à Irmandade de São Benedito em 1903 e em 1911 vinculou-se à Federação dos Homens de Cor em Campinas e também em São Paulo a escola *Progresso e Aurora* em 1908, vinculada à Sociedade Beneficente Amigos da Pátria são exemplos disso. Também em São Paulo, por iniciativa do Centro Cívico Palmares, associação que se destacou em termos de articulação negra entre os anos 1926 e 1929, foi criada uma escola que funcionava em dois turnos, manhã e noite, contava com uma biblioteca e sediava palestras no centro da cidade.

Já na década de 1930, a Frente Negra Brasileira – movimento criado no ano de 1931, que se tornou partido político em 1936 e, em 1937, foi fechado pelo Estado Novo de Vargas – compreendia a educação como a “principal arma na ‘cruzada’ contra o

‘preconceito de cor’” e teve como uma das principais pautas a instrução<sup>7</sup>.

Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo. (...). Em quase todas as edições do jornal da FNB encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela instruir-se. (DOMINGUES, 2008, p.522-523)

Entre 1937 e 1978 as agências do Movimento Negro teriam sido ampliadas através da criação de unidades de ensino, cursos de alfabetização e coordenação de projetos pedagógicos ainda concentrados no ensino fundamental. Uma das experiências interessantes mencionadas pelo autor foi a da União de Homens de Cor, fundada em 1943 em Porto Alegre e que teria sido, a primeira organização do movimento negro a reivindicar “por parte do Estado brasileiro a adoção do que posteriormente ficou conhecido como políticas de ações afirmativas”: diante da não gratuidade do ensino em todos os graus apresentava como reivindicação subsídios do Estado para o ingresso de “brasileiros de cor” ao ensino superior (DOMINGUES, 2009, p.978).

Estudos sobre experiências específicas de homens e mulheres negras em movimento também contribuem para a compreensão das possibilidades de interação entre educação e Movimento Negro neste contexto. A trajetória de José Claudio do Nascimento, por exemplo, é analisada por Stephane Ramos (2021) “como uma grande peça para se compreender parte da história da educação brasileira e do ativismo negro entre as décadas de 1930 e 1950”. Com o objetivo de proporcionar um melhor posicionamento social a afro-brasileiros(as), Nascimento esteve à frente, pelo menos, de cinco empreendimentos educacionais em morros e favelas do estado do Rio de Janeiro entre os anos de 1939 e 1956: Duas escolas chamadas 13 de Maio, Escola José do Patrocínio, Escola Engenheiro Miranda de Carvalho, Escola de Caxias e Escola do Morro da Rocinha.

As redes sociais nas quais esteve implicado dizem respeito também ao seu envolvimento com entidades políticas como a Liga dos Portuários e a Cruzada Nacional pela Educação; esta instituída em 1932 durante o governo de Getúlio Vargas visando à difusão da escolaridade por todo território nacional como via de solução dos

---

<sup>7</sup> Petrônio Domingues analisa que o conceito de educação era utilizado pela FNB de forma abrangente, “compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo” (DOMINGUES, 2008, p.522). Instrução, por sua vez, era um termo utilizado de forma mais específica, para se referir à alfabetização e escolarização.

problemas políticos e sociais do país. Além disso, relacionou-se a ações promovidas pelo Teatro Experimental do Negro na década de 1940 e os seminários no seu âmbito organizados, tendo participado da Conferência Nacional do Negro em 1949 junto a outros nomes tais quais Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Edson Carneiro e Sebastião Rodrigues Alves.

Um outro caso elucidativo para pensar essa questão diz respeito à vida de Laudelina de Campos Mello, mulher negra, trabalhadora doméstica, a quem é atribuída a fundação da primeira associação desta categoria no ano de 1936 e junto à qual militou até sua morte em 1991 (PINTO, 1993 e CRESPO, 2016). As ações das associações e, posteriormente dos sindicatos, com os quais esteve envolvida, incluíram projetos de alfabetização e formação profissional dessa categoria constituída majoritariamente por mulheres negras. A própria Laudelina frequentou instituições formais de educação apenas até terceiro ano primário, tendo sua formação se dado de forma continuada sobretudo a partir de espaços não-formais e alinhada a uma formação política através de sindicatos, partidos políticos e do contato, em maior ou menor grau, com a imprensa e outras articulações negras. Suas experiências também foram marcadas pela educação para o trabalho doméstico, desenvolvida no seio familiar por meio das experiências herdadas de sua mãe – livre nos termos da lei, mas executora de trabalho doméstico não remunerado – e de sua avó, que fora escravizada doméstica (PINTO, 1993).

Em sua militância Laudelina de Campos Mello idealizou e articulou uma série de iniciativas com fins educativos voltadas para a afirmação do povo negro, como por exemplo a Escola de Bailados Santa Efigênia, fundada em 1955 com o objetivo difundir conhecimentos de dança e música, mas também promover o lazer e a socialização de conhecimentos entre jovens negras e negros que não eram bem-vindos em espaços formativos e de lazer brancos na cidade de Campinas, em São Paulo. Esteve envolvida ainda com a idealização e execução, dentre outros, do "I Salão Campineiro dos Amigos das Belas Artes" (1960), segundo ela, um evento dedicado à "exposição de valores negros"; concursos de beleza negra, como o "Pérola Negra" (1957), cujo baile final ocorre no Teatro Municipal de Campinas à revelia da alta sociedade campineira que manifestou contrariedade por meio da imprensa à época. As investidas para a superação das desigualdades raciais por parte dessa personagem histórica também nos apontam um aspecto importante sobre o qual nos ateremos mais adiante: para compreender o empreendimento reeducador do Movimento Negro no Brasil: perceber as estratégias

construídas em espaços formais de educação é tão relevante quanto buscar compreender a formação que se realiza em outros espaços.

Em todas as iniciativas até aqui apresentadas, se sobressai o anseio de afro-brasileiros por afirmação e inserção na sociedade, e no mundo moderno, por meio da educação compreendida como caminho para a conquista da plena cidadania e para a ascensão social. A questão do acesso à instrução como pauta reivindicatória se fará presente em diversas manifestações do Movimento Negro ao longo do século XX e a partir de sua segunda metade há também a intensificação da preocupação com a qualidade da educação oferecida e com o embate ao eurocentrismo marcante nas seleções e legitimações de conhecimentos acionados em processos educativos.

Entre 1978 e 2003, a terceira fase na sistematização de Domingues (2009), as investidas de maior destaque do Movimento Negro teriam sido as lutas travadas contra o eurocentrismo na educação e pela implementação de políticas públicas educacionais visando à superação da dívida histórica de nossa sociedade para com a população negra. No contexto da ditadura militar brasileira, por exemplo, quando é forjado o que Amílcar Pereira (2010) denomina *movimento negro contemporâneo*, a partir da manifestação contrária ao “mito da democracia racial”<sup>8</sup>, da intersecção da questão racial com a questão de classe e da luta pela construção de uma “nova sociedade” é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU). Em sua “Carta de Princípios” de 1978 esse movimento reivindicava, dentre outras questões, a “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, aspecto que vinha sendo destacado pelo Grupo Palmares, fundado em Porto Alegre em 1971 e que:

Teve como primeiro e principal objetivo propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravatura); fato que engloba um ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidades negras e provoca objetivamente uma revisão sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira... (PEREIRA, 2010, p. 99).

Tal reivindicação, incorporada aos princípios do MNU em 1978, demandava

---

<sup>8</sup> Associada à obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, de 1933, ainda na primeira metade do século XX, a ideia de democracia racial, baseada na mestiçagem biológica e cultural entre negros, índios e brancos, passa a ser o centro da construção da identidade nacional brasileira. A despeito de inúmeras pesquisas desenvolvidas, sobretudo na década de 1950 por Florestan Fernandes, que comprovavam a existência de racismo no Brasil, este mito torna-se um grande obstáculo à percepção das desigualdades raciais que marcam a nossa sociedade. Cf. PEREIRA, Amílcar Araujo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de História. **Revista História Hoje**. vol. 1, n.1, jun./2012, p.111-128.



disputas no campo da educação para que fosse implementada uma vez que estava em jogo a reeducação da nossa sociedade para o reconhecimento da importância de africanos(as) e afro-brasileiros(as) na construção do Brasil. E em relação a essa disputa no âmbito do conhecimento, Pereira relata o caso de Maria Raimunda Araújo (Mundinha), presidenta do Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão que desde o início da década de 1980, atuara diretamente em escolas através de palestras e da produção de materiais didáticos que buscavam romper com o silenciamento/apagamento em relação às agências da população negra e que foram, inclusive, publicados em outros estados.

Tais esforços se intensificaram com a reabertura política e o centenário da abolição, quando o movimento negro no Brasil tomou outras configurações e se articulou com variadas esferas de poder. Em Brasília, no ano de 1995, na *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* — ocasião do tricentenário da morte desta liderança histórica negra —, foram entregues por escrito ao então presidente Fernando Henrique Cardoso uma série de reivindicações e dentre elas constava a criação de ações afirmativas para o acesso da população negra à formação profissionalizante e universitária. Para Amílcar Pereira, a partir dos relatos de militantes que analisou em sua pesquisa, esse evento marcou estabelecimento de uma nova fase para o Movimento Negro no Brasil. Como argumenta:

O próprio fato de a Marcha Zumbi dos Palmares ser recebida no Palácio do Planalto pelo presidente da República é bastante simbólico, no que diz respeito às mudanças que ocorreram ao longo das décadas de 1980 e 1990 na relação entre o movimento social negro e o Estado. Um ano após a Marcha em Brasília em 20 de novembro de 1996, de forma emblemática, o nome Zumbi dos Palmares foi inscrito no livro dos heróis da pátria ... também em 1996 Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente da República a reconhecer publicamente, em um seminário internacional, a existência da discriminação racial em nossa sociedade. Nesse sentido é possível afirmar que houve mudanças em setores do movimento. Mudanças que levaram a novas formas de atuação com o passar dos anos. Daquela postura predominante no movimento de confronto e de denúncia, principalmente na década de 1970 e início dos anos 1980, é possível perceber que nos anos 1990 ativistas e organizações do movimento negro passaram a desenvolver e manter canais de interlocução com diferentes setores da sociedade brasileira e inclusive instituições internacionais. (PEREIRA, 2010, p.239)

Há que se destacar que em meio a intensos debates, no ano de 2001 foram instituídas cotas raciais para acesso universidades no Estado do Rio de Janeiro e que posteriormente tal política se disseminou entre outras cidades e estados incluindo instituições federais. O movimento negro brasileiro, ao adquirir novos espaços de ação, tem suas demandas mais visibilizadas e aumentam seus impactos sobre a educação formal, vide a *lei 10639*, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003,

que estabelece a obrigatoriedade o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas e no ano seguinte, em atendimento à lei, a instituição das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana*, resultado do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNP/CP 3/2004, cuja relatora foi a intelectual negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo movimento negro para ocupar a Câmara de Educação Superior do CNE entre os anos de 2002 e 2006 (PEREIRA e ARAÚJO, 2017).

Estas medidas propulsionaram transformações em materiais didáticos e práticas pedagógicas no ensino básico e, juntamente à ampliação do número de universitários afro-descendentes pela política de cotas, também tensionaram mudanças nos espaços acadêmicos. Passaram a ser mais recorrentes as reivindicações para que autores(as) negros e negras integrassem as ementas dos cursos oferecidos e, em especial por parte de licenciandos(as), intensificou-se a exigência de uma formação adequada para lidar com a questão racial em suas futuras práticas profissionais.

Apesar de os currículos escolares não terem sido impactados por mudanças estruturais, os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos<sup>9</sup>, por exemplo, passaram a abordar agências e produções negras; pesquisas acadêmicas relacionadas a temáticas africanas e afro-brasileiras foram impulsionadas; e muitas histórias de protagonismo negro no Brasil e no mundo têm sido disseminadas em espaços educacionais formais e não-formais, bem como através de diversos veículos midiáticos neste século XXI.

No que tange à interface Movimento Negro e educação nos dias de hoje, são importantes referências os estudos *Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação*, de Amilcar Pereira, Jorge Maia e Thayara de Lima (2020), *Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade*, de Pereira e Lima (2019) e a tese de Thayara de Lima (2022), intitulada *Ensino de História forjado na luta: a cultura de luta antirracista e seu potencial educador*. Estes autores destacam a pluralidade como característica desse movimento social, que para além da articulação em organizações institucionalizadas, toma corpo

---

<sup>9</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do governo federal, tem como objetivo a seleção e distribuição de obras didáticas aos estudantes da educação básica, da rede pública de ensino, exceto os da educação infantil. A cada 3 anos os livros inscritos no programa são submetidos à análise de especialistas, que estabelecem critérios, julgam a qualidade e recomendam, ou não, que as obras sejam utilizadas nas escolas. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. FNLD – Histórico. Disponível em <http://www.fnld.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em 19/04/2021.

através da multiplicação de coletivos negros e também de agências individuais que tem explorado, inclusive, os diversos recursos tecnológicos disponíveis em função do antirracismo.

Por meio dessas frentes capilarizadas e sobretudo a partir do protagonismo de mulheres negras, a *cultura de luta antirracista*<sup>10</sup>, forjada segundo os autores pelas próprias ações do Movimento Negro, tem sido difundida e alcançado espaços historicamente obstaculizados a essa militância, como a universidade por exemplo. Outro dado interessante apresentado pelos autores é o reconhecimento por parte de militantes da atualidade, da promulgação da Lei 10639/03 e da Lei de Cotas - ambas na seara da educação - como principais conquistas do Movimento Negro brasileiro.

Pereira e Lima, atribuem destaque à performance e à estética mobilizadas para o antirracismo nesse processo de capilarização que marca do Movimento Negro no século XXI. Esta capilarização é definida como “uma espécie de *infiltração antirracista*, onde cada sujeito leva sua ação e seu ímpeto antirracista para os espaços que ocupa.” (PEREIRA e LIMA, 2019, p.11) e têm sido explorada por meio de corpos negros que selecionam códigos e referenciais para portar, construindo narrativas que prescindem de verbalização em contraposição àquelas cristalizadas no imaginário social que a eles atribuem sentidos de subalternidade.

Um exemplo mencionado recorrentemente por militantes de gerações distintas é o impacto provocado pelo cabelo sem química para alisamento, *black*, ou trançado. Apesar de atravessar algumas gerações, essa questão é enfatizada pelos autores nos dias de hoje devido à maior presença de negros e negras com suas *narrativas estéticas* em espaços de poder promovendo desestabilizações em sentidos fixados pela ordem discursiva hegemônica a respeito dos corpos negros e elementos a eles relacionados; e (re)educando a sociedade a partir de códigos e referenciais antirracistas mesmo sem articulá-los verbalmente.

As *narrativas estéticas* negras como instrumentos de promoção de instabilidade produtiva de mudança cultural (BHABHA, 1998) marcam iniciativas (re)educadoras antirracistas variadas do século 21, como analisam Fernanda Crespo, Jéssika Silva e

---

<sup>10</sup> Como tem sido empregado por Thayara Lima (LIMA, 2018; PEREIRA e LIMA, 2019; PEREIRA, MAIA e LIMA, 2020; LIMA, 2022) *cultura de luta antirracista* designa o fenômeno social de produção de códigos e referenciais “a partir das transformações negociadas entre as identidades e subjetividades em função da luta política” (PEREIRA e LIMA, 2019, p.6), que irão orientar as agências antirracistas por parte dos indivíduos e grupos que com eles tomam contato.

Thayara Lima (2021) a partir das agências que valorizam a dimensão do sensível como estímulo à postura interrogativa e às possibilidades de rearranjo do imaginário social, tais como as de professoras(es) de História do ensino básico que exploram acervos de museus afro-brasileiros junto a estudantes; e as de *artistas* negras que ao mobilizarem saberes construídos a partir do método Teatro do Oprimido afetam subjetividades e possibilitam a emergência de novas atitudes e posicionamentos frente ao racismo, caso que particularmente interessa ao nosso estudo.

Esse breve histórico das agências do Movimento Negro brasileiro em relação à educação nos auxilia a refletir sobre as conquistas subjetivas e objetivas legadas à formação e atuação no século XXI de sujeitas/agentes políticas, como nossas entrevistadas, e também a compreender o papel da educação em suas histórias de vida. Todavia, consideramos importante olhar novamente para o passado e destacar algumas experiências que nos parecem fundamentais para pensar as agências antirracistas, em especial através da arte, empreendidas hoje por elas e que serão abordadas nos próximos capítulos.

### **1.1 Arte, Política e Educação: Usos do Teatro na Luta contra o Racismo**

Uma das obras basilares para os estudos sobre Teatro Negro no Brasil tem autoria de Leda Maria Martins e foi publicada em livro no ano de 1995, sob o título *A Cena em Sombra*. Nela, a autora também aborda o tema no contexto dos EUA e sua definição de Teatro Negro como aquele que se ancora na cor, fenótipo, experiências e memórias de sujeitos/as negros/as, em função de suas projeções e representações (MARTINS, 1995) nos auxilia a refletir sobre os processos com os quais estão envolvidas as entrevistadas desse estudo no campo da dramaturgia. A autora concentra esforços analíticos à experiência do Teatro Experimental do Negro “como um objeto originário (...) que conseguiu descompor as cortinas do palco brasileiro” (MARTINS, 1995, p.77). Tal perspectiva alcançou expressivo grau de aderência nos estudos do tema até os dias de hoje, mas compreendemos que experiências anteriores ao TEN também podem ser analisadas a partir dessa ótica e são importantes no que diz respeito à compreensão da histórica empreitada reeducadora empreendida por homens e mulheres negras no âmbito das artes em nosso país.

Joel Rufino dos Santos ao analisar a *História do Negro no Teatro Brasileiro* (2014) nos auxilia a pensar o caráter pedagógico e político que marca as agências de negros e

negras nas artes cênicas brasileiras seja como manifestação de, ou como caminho para a, conscientização política. Segundo ele:

...não houve no Brasil, até aqui, teatro feito por negro sem um movimento negro por detrás – o que por si só demonstraria o racismo da sociedade brasileira. Para representar a si próprio e aos outros ele precisa, antes, denunciar a sua ausência na dramaturgia brasileira e, só depois, subir ao palco (SANTOS, 2014, p.140).

O autor nos chama a atenção para um elemento anterior mesmo ao abrir das cortinas e que pode ser percebido como uma continuidade entre diferentes iniciativas ao longo dos séculos XX e XXI: o questionamento da ausência, ou coadjuvação, de negros e negras nas artes cênicas. A partir dessa ótica, o autor e *artista negro* Alessandro Conceição (2017), compreende que “quando corpos negros pisam em palcos, eles em si já estão denunciando a ausência da raça negra não só na dramaturgia, como em todos os setores da vida. Por isso, um grupo de teatro negro não existe sem um movimento negro” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 41).

Como veremos adiante, apesar de o terceiro sinal anunciar a pluralidade de modos pelos quais artistas negras(os) trataram historicamente da questão racial através da linguagem teatral, tal questão se fez(az) presente em experiências de tempos distintos. Se as narrativas produzidas em cena são entendidas como parte da disputa pelo rearranjo do imaginário social no que tange às relações raciais, estar em cena foi – e tem sido – uma urgência.

Assim, compreendendo cultura, política e educação em relação dialógica, destacaremos adiante algumas destas agências e diferentes meios pelos quais o teatro foi acionado como instrumento (re)educador com vistas à superação do racismo na sociedade brasileira ao longo dos séculos XX e XXI, tendo um “movimento negro por detrás”, mas também – na medida em que se apresentam a articulação negra e a postura de interrogação ao racismo como marcas definidoras de suas iniciativas artísticas – enquanto Movimento Negro em si. Na interface entra a concepção de Gomes (2016) sobre esse movimento social e os prismas de Rufino (2014) e Conceição (2017), assumimos neste estudo a perspectiva de que Teatro Negro é Movimento Negro.

### 1.1.1 O Racismo Interpelado pelo Riso

Ainda na década 1920, atreladas às agências de João Cândido Ferreira, foram criadas companhias de teatro negras no Rio de Janeiro: a Companhia Negra de Revistas e a Ba-ta-Clan Preta (1926). O artista, que chegou a se apresentar como Jocanfer, ficou mais conhecido pelo pseudônimo racializado De Chocolat, cunhado em suas incursões artísticas pela Europa nos primeiros anos de 1920, e mantido em seu retorno ao Brasil, quando empenhou-se em montar uma versão brasileira para o *Teatro Negro*, com o qual havia tido contato em Paris, na França.<sup>11</sup> A historiadora Rebeca Natacha Pinto afirma que nesta viagem ele esteve inserido em uma rede de circularidade de manifestações intelectuais, artísticas e políticas que atribuíam valor a referenciais de matriz africana que se disseminaram nos contextos da diáspora negra e que vão marcar suas obras aqui no Brasil. Seu nome é também relacionado a outros empreendimentos artísticos dentre os quais, na década de 1930, se destacou a Companhia Negra de Operetas e Revistas, fundada com o intuito de não limitar ao negro o desempenho de papéis de brancos, incorrendo na mera inversão de prática recorrente no mundo das artes.

Sobre o pioneirismo da Companhia Negra de Revistas, Petrônio Domingues a compreende como uma manifestação artística coletiva que rompe com o isolamento, a ausência e a subalternização de negros(as) em espetáculos teatrais. Além disso, foi composta por nomes que impactaram de forma significativa o mundo das artes e a cultura brasileira, como destaca:

A Companhia Negra de Revistas era composta por dezenas de artistas e profissionais de apoio técnico. Dos atores, Oswaldo Viana – “o elegante ator negro” – era quem mais tinha notoriedade. Já entre as atrizes Rosa Negra, Dalva e Jandira eram as principais “estrelas de azeviche”. A performance delas no palco costumava arrecadar elogios do público e da crítica especializada. A Companhia possuía uma orquestra, que atuava sob a batuta de Pixinguinha, e ainda foi capaz de revelar um menino de 11 anos, o Pequeno Otelo, no futuro se transformaria em Grande Otelo. (DOMINGUES, 2009, p. 115)

Ator, diretor, cantor, produtor, compositor musical, João Cândido Ferreira assinava, como De Chocolat, a autoria de diversas peças teatrais e, dentre elas, Rebeca Pinto destaca *Tudo Preto*, encenada pela Companhia Negra de Revistas (1926), tomada pela autora como um registro pungente dos anseios do artista e da “percepção do negro

---

<sup>11</sup> Companhias de teatro formadas por artistas negros e negras, como a Ba-Ta-Clan e a Revue Nègre, e artistas como Josephine Baker, se destacavam no contexto europeu nesse momento. Cf. GOMES, Tiago de Melo. Um espelho no palco: identidades sociais e massificação da cultura no teatro de revista dos anos 1920. Campinas: Unicamp, 2004

na sociedade pós-abolição” (PINTO, 2015, p.217). Nesta obra, nomes referenciais da luta contra a escravidão e o racismo na história da Brasil são mencionados; relações cotidianas entre brasileiros negros e imigrantes brancos são representadas; e possibilidades de ascensão social para negros e negras são projetadas.

Personagens como André Rebouças, José do Patrocínio, Henrique Dias e Luiz Gama eram exaltados e ritmos, músicas e danças de matriz africana compunham o espetáculo. Os dois personagens principais eram um homem negro e um descendente de imigrantes europeus, respectivamente Benedito e Patrício. Seus nomes, um com referência a um santo católico negro e o outro advindo de tratamento usual a imigrantes brancos evidenciavam as disputas em torno da construção de identidades raciais e nacionais. Para a autora, a peça revelava o empenho na construção de uma identidade negra que reverenciava origens africanas e também a brasilidade, preocupada com a dimensão do reconhecimento destes como cidadãos nacionais em sua integralidade. E a ideia da inserção do negro nas artes, na política, no comércio e nos esportes como via de ascensão social era exposta através da comicidade dos diálogos entre personagens. Como afirma a autora:

Através do humor e da irreverência, as peças teatrais desse intelectual negro expunham o conflito racial em meio a possibilidades reais de inserção profissional de negros no mercado cultural e de diversões carioca (...) Suas canções e peças...indicam alguns possíveis caminhos construídos para projetarem seus anseios e criticarem desigualdades sociais e raciais que parecia, perpetuar-se após o fim da escravidão. (PINTO, 2018, p. 215)

Dessa forma, o universo artístico do entretenimento foi explorado no sentido político e educativo por João Cândido Ferreira, inspirado em suas experiências na Paris daquele tempo e nas possibilidades de representação positiva de negros e negras lá apresentadas por meio do contato com outros sujeitos em diáspora que empreendiam no campo das artes. À luz de Carolina Mafra, Rebeca Pinto reflete sobre a relação destas agências com o caráter educativo e de destaque que o teatro havia adquirido em especial na sociedade carioca desde meados do século XIX, quando dirigentes do Império, intelectuais e artistas a ele conferiram a função de “escola do povo” e aos artistas que através dele se destacavam, a prestigiada tarefa “de disseminar a civilização, a moral e os valores sociais diluídos na (e para a) sociedade” (PINTO, 2018, p. 223).

Particularmente, o teatro de revista sobre o qual se desenvolveram as companhias negras referentes a João Cândido Ferreira, era muito popular nas primeiras décadas do século XX, quando já nutria tom “mais satírico e malicioso” e tratava-se de um gênero

ligeiro, comercial, que ascendeu no século XIX com o intuito de “passar em revista, por meio de esquetes, muita dança e música, os acontecimentos, as ideias e os costumes que permeavam a vida da sociedade” (DOMINGUES, p.2009, p.114). Agente fundamental para o advento do teatro negro no Brasil, este artista em especial através do riso e do deboche, explorou tal potencialidade inserindo-se na disputa pela construção de um imaginário social que superasse a atribuição de referenciais negativos em relação a afrodescendentes naquele início de século, quando ainda no bojo da edificação da própria nação em termos de república, discursos a respeito do que seriam o Brasil e os brasileiros estavam também em disputa. Nesse sentido, afirma Pinto:

Caracteristicamente, não apenas em Tudo Preto, mas nas inúmeras revistas que escreveu (Na Penumbra, Algemas Quebradas, dentre outras), o autor ressaltava a origem racial de seus membros, promovendo ainda escolhas de ritmos musicais de matriz cultural africana, como o batque e o maxixe. De Chocolat salientava as desigualdades vivenciadas pelos negros na sociedade pós-Abolição e afirmava, de forma positiva, a participação destes no progresso da nação. Longe de qualquer percepção próxima ao exotismo, o advento de De Chocolat nos revela como o domínio do código letrado propiciava inúmeras possibilidades de ascensão social para negros na Primeira República. Observa-se nas inúmeras obras relacionadas desse cantor e revistógrafo, um diálogo muito coerente e próximo às diferentes correntes de pensamento e movimentos sociais internacionais, que buscavam enaltecer positivamente manifestações sociais e culturais dos negros na diáspora (PINTO, 2018, p.217).

Outro aspecto relevante em relação ao empreendimento teatral, a educação e a luta contra o racismo no início do século XX, e para o qual atenta a autora, é a questão do letramento, visto como estratégia potente para a superação da condição de “quase cidadãos” à qual afrodescendentes foram alocados pela ordem da república recém-nascida e que é um elemento marcante nas histórias de vida de João Cândido Ferreira. Ao refletir sobre a formação deste intelectual negro, no entanto, Pinto salienta cafés-cantantes, circos, cinemas e os palcos musicados cariocas como ambientes educativos. Supondo pelos registros pesquisados, que o contato de João Cândido Ferreira com processos educacionais formais teria sido tímido, afirma que foi principalmente através de espaços como o do teatro, que este personagem se formou enquanto intelectual e, reconhecendo e explorando a dimensão pedagógica dos palcos, travou interlocução tensionadora com ideias fundamentadas em teorias racistas muito em evidência no Brasil daquele tempo.

Artistas como João Cândido Ferreira também se educaram por meio do teatro, desenvolvendo - através da inserção nesse universo - habilidades de escrita, leitura, oralidade, expressão corporal, desenho, música, além de ampliarem seus espaços de sociabilidade. Especialmente nesse tipo de processo formativo que em fins do XIX e



início do XX, quando o teatro era um entretenimento tão marcante no Rio de Janeiro, se forjou De Chocolat e também foram essas as vias que este intelectual negro explorou pedagogicamente elaborando e difundindo sentidos de ser negro concorrentes àqueles que os subalternizavam no pós-abolição.

Em perspectiva diferente à de Rebeca Pinto e mais próxima à de Thiago Gomes (2004), Petrônio Domingues enfatiza o que considera ambiguidade nas ações da companhia. Ele reconhece a exaltação “às coisas da raça negra” promovidas pelas peças — apresentadas como elementos da cultura brasileira — mas analisa a pretensão comercial do gênero como um fator que afastaria a possibilidade de pensá-las como veículos de militância, tendo acarretado tratamentos do campo do exotismo e do grotesco a elementos da cultura afro-brasileira e também um descompromisso com o público negro que em sua grande parte não tinha condições de comprar ingressos para assistir aos seus espetáculos.

Não obstante, esse autor aponta a interação da companhia teatral com entidades políticas negras institucionalizadas como o Centro Cívico Palmares e o Centro Humanista 13 de Maio que à ela, por ocasião de apresentações em São Paulo, renderam homenagens como expressão do “desenvolvimento do negro no Brasil” (DOMINGUES, 2009, p.117). Ou seja, demonstra que houve legitimação daquela expressão artística como algo de valor em relação às demandas elaboradas por articulações políticas negras *stricto-sensu*, inclusive. E ao tratar ainda dos inúmeros casos de ataques racistas à “trupe chocolatina”, por parte de diversos setores da sociedade, evidencia os tensionamentos que mesmo através da irreverência promoviam.

Dessa forma, em nossa perspectiva alargada de Movimento Negro, lançamos vistas a essa experiência de teatro negro enquanto manifestação artística de embate ao racismo. O próprio fator comercial das apresentações e a interlocução com plateia majoritariamente não-negra nos parece importante como aspecto revelador, por um lado, das contingências que as delineavam e, por outro, das margens de liberdade passíveis de serem exploradas por esses agentes históricos. Deste modo, refletimos sobre as experiências de João Cândido Ferreira junto ao Teatro Negro de Revista como táticas de difusão de sentidos concorrentes aos hegemônicos em relação à população afro-brasileira acessando um público amplo através do riso, do deboche e do próprio apelo comercial, dessa mesma forma, promovendo ranhuras na naturalização da ausência de artistas negros(as) nos palcos e da inferiorização destes(as) nas diversas relações sociais.

A análise da trajetória de João Cândido Ferreira, como De Chocolat, põe em evidência a relação educação, teatro e luta contra o racismo no Brasil do início do século XX e também nos chama a atenção para a importância das ações (re)educadoras do sujeito político Movimento Negro forjadas em meios artísticos. Especialmente em um contexto no qual o acesso da população negra à educação formal é obstaculizado, histórias de vida de sujeitos(as)/agentes negros e negras apontam para a importância de se compreender a relevância também de processos educativos outros.

### **1.1.2 Ruths, Marias, Solanos, Abdias: *Tornar-se negro(a), brasileiro(a) e visível***

O ano de 1944 foi marcado pela fundação, no Rio de Janeiro, do Teatro Experimental do Negro com o objetivo de promover a “valorização social do negro no Brasil através da educação, da cultura e da arte” (NASCIMENTO, 2004, p. 210). A mobilização dos fundadores para a criação de uma companhia de teatro composta por negros e negras se deu a partir da insatisfação com a prática da “black face”, bastante difundida na dramaturgia da época; ou seja, pintar atores brancos para caracterizá-los como negros em um mesmo movimento desvalorizando o desempenho de atores e atrizes afro-descendentes e obstaculizando o acesso destes(as) a papéis no teatro brasileiro e em outras partes do mundo. Sobre essa questão propulsora, afirmou Abdias do Nascimento:

Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem – Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido. Ocorria de fato o inverso: até mesmo um Imperador Jones, se levado aos palcos brasileiros, teria necessariamente o desempenho de um ator branco caiado de preto, a exemplo do que sucedia desde sempre com as encenações de Otelo. (NASCIMENTO, 2004, p. 209)

Duas décadas após os empreendimentos de João Cândido Ferreira, as inquietações que acometeram Abdias do Nascimento tinham interface com àquelas que resultaram na criação das companhias de teatro negro anteriormente referidas e, nos primeiros anos da década de 1940, transformaram-se em ação a partir da articulação deste com personagens como Sebastião Rodrigues Alves; a jornalista e professora Maria de Lurdes Vale Nascimento, o advogado Aguinaldo Camargo, as trabalhadoras domésticas Ruth de Souza, Marina Gonçalves e Arinda Serafim; que então erigiram o projeto de criação do

TEN. A ideia oitocentista do teatro como “escola do povo” mencionada anteriormente quando apresentamos a análise das vivências de João Cândido Ferreira, o De Chocolat, e a realização de uma apropriação desta para fins de disputa pela atribuição de sentidos positivos ao “ser negro” parece ecoar também nessa experiência que pretendia disseminar na sociedade brasileira referenciais que tensionassem o eurocentrismo, o racismo e seus mecanismos de exclusão.

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional.(...) Cerca de seiscentas pessoas, entre homens e mulheres, se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, a cargo do escritor Ironides Rodrigues, estudante de direito dotado de um conhecimento cultural extraordinário. Outro curso básico, de iniciação à cultura geral, era lecionado por Aguinaldo Camargo, personalidade e intelecto ímpar no meio cultural da comunidade negra. Enquanto as primeiras noções de teatro e interpretação ficavam a meu cargo, o TEN abriu o debate dos temas que interessavam ao grupo, convidando vários palestrantes, entre os quais a professora Maria Yeda Leite, o professor Rex Crawford, adido cultural da Embaixada dos Estados Unidos, o poeta José Francisco Coelho, o escritor Raimundo Souza Dantas, o professor José Carlos Lisboa. (NASCIMENTO, 2004, p. 211)

Dessa forma, o fator educativo do TEN materializava-se em ações diversas: seus espetáculos dedicavam-se a disseminar valores contra-hegemônicos ao deslocarem sujeitos da invisibilidade ou coadjuvação ao protagonismo; e os artistas envolvidos recebiam formação e desenvolviam diversas habilidades e competências passíveis de serem acionadas não só em cena, mas em todas as performances sociais que constituem a vida.

Além do desenvolvimento de cursos de formação para o teatro, cultura geral e de alfabetização, o TEN fundou em 1948 um jornal próprio chamado *O Quilombo*, que contava inclusive com uma coluna intitulada “Fala a Mulher”, destinada às questões que afetavam especificamente as mulheres negras e pela qual respondia Maria de Lurdes Valle do Nascimento. Publicando denúncias e reivindicações – dentre as quais aquelas por ações afirmativas no campo da educação e pela criminalização do racismo em nosso país –, a circulação desse jornal fortaleceu pontes com lutas negras em contextos plurais, como EUA, Cuba e movimentos do continente europeu e africano. Dentre as tantas frentes com as quais o TEN esteve implicado ressaltamos ainda: a organização de eventos como a Conferência Nacional do Negro (1949), o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950), a Semana do Negro (1955); a candidatura de Abdias do Nascimento às eleições

municipais do Rio de Janeiro em 1950; a criação do Museu do Negro; a promoção de concursos de artes plásticas e de beleza negra. E ao longo de seus anos de atuação fundou, um departamento de estudos e pesquisas, o Instituto Nacional do Negro, na esfera do qual foram elaborados os seminários de *grupoterapia* destinados a

... habilitar pessoas capazes de organizar grupos de teatro voltado para a conscientização racial e eliminação dos complexos emocionais da “gente de cor” nos morros, terreiros e associações específicas, utilizando o psicodrama – um método terapêutico que produz efeitos catárticos no indivíduo. (DOMINGUES, 2006, p. 140)

Ou seja, havia a intencionalidade de mobilização das artes cênicas para a (re)educação de negros e negras através da criação de uma companhia artística e da montagem de peças que os valorizassem em suas subjetividades, mas também intencionavam a reeducação das múltiplas comunidades em que se inseriam de modo mais abrangente através da possibilidade de criação de outros grupos, promovendo uma espécie de capilarização das ações do TEN.

Em relação aos espetáculos produzidos, a primeira peça foi encenada pela companhia em 08 de maio de 1945 no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, após alguns meses de formação inicial e foi planejada a partir de critérios que, segundo Abdias do Nascimento, visavam ao rompimento do tratamento caricatural recorrentemente conferido a africanos e afro-descendentes a partir de recortes que reduziam diversas culturas e possibilidades de ser a uma. Em termos cênicos traziam consigo uma pretensão de distanciamento do tipo de teatro produzido desde as décadas anteriores como as cômicas revistas tais quais as de João Cândido Ferreira. A busca por afirmação na sociedade enquanto sujeitos(as) de direitos, inclusive de fazerem arte, não passava - no caso do TEN - pelo riso ou pela jocosidade, como já anunciava o espetáculo de estreia, *Imperador Jones*, uma tragédia do ano de 1920 sobre um afro-americano que se torna imperador em uma ilha nas Índias Ocidentais e a tensão oriunda do seu exercício de poder sobre os locais.

Tratava-se, justamente da peça que em 1941 fora encenada em Lima, no Peru, por atores brancos com rostos encobertos por tintas pretas, provocando a inquietude produtiva de Abdias do Nascimento que se encontrava na plateia. Sobre essa escolha e a estreia, Petrônio Domingues afirma que:

Na ausência de peças no país que retratassem dignamente a situação do negro, o grupo decidiu encenar a peça O Imperador Jones, do consagrado Eugene O'Neill, um dramaturgo branco estadunidense. A apresentação única do espetáculo ocorreu no mais importante teatro carioca, o Teatro Municipal, no dia 08 de maio de 1945, configurando um marco histórico: era a primeira vez que um negro pisara naquele palco interpretando a personagem principal de

uma peça teatral. (DOMINGUES, 2009, p.120)

As estreias que se seguiram também foram encenações da dramaturgia de O'Neill em detrimento do que se tinha disponível de produção brasileira até então e que membros do TEN compreendiam como vestígios do período escravocrata. A partir de 1946, com *O filho pródigo*, de Lúcio Cardoso, passaram a ser encenados textos teatrais escritos especialmente para o grupo, o que Nascimento denomina *literatura dramática negro-brasileira*. Domingues (2009), todavia, examina que, mesmo esta, apresentava ambiguidades, a exemplo da peça escrita por Cardoso, que teria abordado negros e negras pela via do exotismo e incorrido na naturalização da associação do branco ao bom e belo e do negro a adjetivos antônimos. Segundo o autor, o próprio Abdias do Nascimento anos mais tarde teria admitido a montagem como um erro.

O exotismo também teria marcado outras peças encenadas pelo grupo. Domingues destaca nesse sentido aquelas que tratavam de elementos de religiosidade de matriz africana como *Filhos de Santo* (1949), de José de Moraes Pinho, *O Castigo de Oxalá* (1961), de Romeo Crusoé e em sua perspectiva justamente por isso satisfaziam a “plateia branca do TEN”, outro aspecto pontuado pelo autor como ambiguidade nas experiências do grupo.

O TEN tinha a proposta de qualificação do afro-brasileiro como ator, diretor e autor, tendo em vista o desenvolvimento de uma literatura dramática negra porém a maioria de suas peças foi escrita por autores brancos. Assim, conquanto fosse arrojado para a época, o grupo não conseguiu superar alguns dilemas. Ele denunciava os estereótipos raciais, mas parte da dramaturgia produzida ou escolhida pela trupe continuou reproduzindo imagens da “cultura negra” de forma exótica ou estilizada, bem como alimentando representações das religiões de matriz africana de maneira folclorizada ou espetacularizada. Além disso, a riqueza expressiva de suas produções foi prestigiada quase que exclusivamente por uma plateia de espectadores brancos. Ou seja, na medida em que optou por não construir um teatro popular, o TEN inviabilizou sua inserção junto ao público negro. (DOMINGUES, 2009, p.124)

Este autor procura enfatizar “poréns” também às experiências do TEN enquanto um movimento artístico-político de embate ao racismo. Se no caso da Companhia Negra de Revistas, de João Cândido Ferreira, o cunho comercial e de divertimento a afastariam de propósitos “panfletários na luta contra o ‘preconceito de cor’”, o TEN também não poderia ser analisado sob essa ótica por ter priorizado elementos estéticos em detrimento de discursos políticos. Domingues analisa tais características como hiatos irremissíveis de modalidades teatrais baseadas em tradições ocidentais e afirma que para se elaborar personagens ou mesmo um teatro com identidade negra seria necessária a produção de novos discursos e práticas a partir de referências outras.

Sob nosso ponto de vista, estas duas experiências de Teatro Negro no Brasil cada qual a seu modo, e a despeito de outros modelos de tensionamento político-social que serão engendrados ao longo do século XX, atuam explorando brechas do próprio sistema discursivo da modernidade ocidental tal qual manifestado em seus respectivos contextos, produzindo contracultura (GILROY, 2001), que por meio da negociação — sempre tensa — impulsiona deslocamentos na conformação das relações sociais. Gilroy, ao tratar das relações coloniais estabelecidas no Atlântico Negro examina a cultura como fruto de processos relacionais, dialógicos, reflexivos, no sentido de que a consciência dos colonos europeus, bem como a dos povos colonizados, não era isolada, se hibridizavam e se impactavam mutuamente mesmo em momentos de extrema brutalidade. Assim, este autor, nos inspira a investir na potencialidade de pensar as experiências que aqui apresentamos como manifestações imprevisíveis do anverso da modernidade, não alheias a ela; ou seja, cujas atuações são forçadas dentro (e a partir) do discurso e dos códigos normativos, sem que isso queira insinuar simples sujeição às suas imposições.

Se por um lado as narrativas difundidas pelos dois grupos teatrais alcançavam um público, em sua maior parte, composto por pessoas brancas — e em especial no caso do TEN, de elite — eram negros e negras, de modo geral de origem pobre, que ocupavam o lugar de onde se falava e discursavam, não apenas verbalmente, mas também com através de suas presenças em espaços não previsíveis. A opção do TEN por textos clássicos sinaliza a intenção de desestabilização de um discurso de universalização da humanidade a partir de critérios de branquitude e, por sua vez, a interdição de determinados personagens, em especial aqueles cujas subjetividades eram valorizadas em cena, a atores e atrizes negras. Tal aspecto foi pensado em termos políticos enquanto potencialmente transformador pelos(as) fundadores(as) e por aqueles(as) que levaram essa iniciativa adiante, até fenecer no contexto da ditadura militar iniciada em 1964, e os obstáculos com os quais precisou lidar ao longo de sua existência evidenciam os esforços de fissura que promovia.

Nos anos de 1940, o projeto de nação varguista interagiu com as teorias raciais fortalecidas desde fins do século XIX a partir de uma releitura bastante adaptada à realidade de nossa formação social (DÁVILA, 2006) e, assim, a evidência da questão racial como um problema nacional em um contexto no qual reverberava intensamente a ideia de que o Brasil era uma experiência bem-sucedida de harmonia entre raças gerou indignação, críticas públicas e dificuldades variadas desde o anúncio de sua fundação ao decorrer de suas atividades. Entraves relativos aos espaços onde seriam desenvolvidas

suas atividades foram significativas e revelam tramas sociais que enredavam as agências do TEN.

Julio Cláudio da Silva (2018) explora tal aspecto a partir da análise de matéria intitulada “Os 113 degraus da glória: a odisséia do Teatro Experimental do Negro trabalhando de dia e ensaiando à noite no sótão do Fenix sem qualquer amparo do governo” publicada em 15 de julho de 1946 pelo jornal *A Folha do Dia*. Nela foram publicizadas as condições precárias que acometiam o grupo, com destaque à expulsão do espaço que utilizavam para seus ensaios no sótão do Teatro Fenix, no Centro do Rio de Janeiro. Abdias do Nascimento, que cedeu entrevista ao jornal, atentava para a precariedade daquele espaço que, mesmo sem estrutura adequada, tinha seus “113 degraus do solo” percorridos diariamente pelos membros da companhia — “e sem queixas”, como frisava — pelo engajamento com a atividade que desempenhavam. Denunciou, ainda, que a falta de apoio governamental inviabilizava os propósitos de “elevação cultural do povo brasileiro” e afirmou em seu discurso o não-sectarismo racial como característica do grupo, insinuando um não-rompimento com os ideais propagados pelo Estado Novo varguista. Entretanto, foi categórico ao sustentar a importância daquele tipo de iniciativa:

Creio que o Teatro Experimental do Negro muito terá de fazer no sentido de elevar o negro brasileiro ao seu lugar devido. Apesar da proclamada liberdade racial é fato notório que o negro ainda sofre perseguições e é olhado com antipatia no Brasil ... Assim, pois, além de trabalharmos para elevação do negro brasileiro, alfabetizando-o e agrupando-o, trabalhemos também para esclarecer o elemento branco a respeito de nossos problemas (NASCIMENTO, 15/07/1946 apud SILVA, 2018, p.242).

A adoção de um tom moderado, enfatizando uma postura de não-sectarismo racial, não impedia a ampla denúncia das assimetrias que acometiam sujeitos racializados(as). Dessa forma percebemos “ambiguidades”, assim como as apontadas por Domingues, como táticas de apropriação de um discurso hegemônico, assim conquistando legitimidade através da escuta por uma camada social mais ampla, mas que subvertiam sentidos, desestabilizando a própria ordem discursiva que o produziu.

Também sob essa perspectiva, entendemos que a encenação de clássicos da dramaturgia branca ocidental por homens e mulheres negras em protagonismo, pode ser analisada em sua capacidade de apresentar às plateias um deslocamento dos sentidos de humanidade, subjetividade, sensibilidade e talento para as artes dramáticas historicamente dissociados de suas imagens. Além disso, é incontornável compreender o TEN a partir de seus projetos de formação variados destinados à população negra e das iniciativas por ele elaboradas destinadas à discussão sobre a situação desta camada da

população brasileira, apresentadas anteriormente, exercendo indubitavelmente papel de destaque no que diz respeito ao projeto educador emancipatório do Movimento Negro (GOMES, 2017).

Outro elemento que entendemos como relevante a respeito da análise de Domingues sobre o TEN, é o fato de o autor apartar “estética” e “política”, pois retomando brevemente o que já expomos, um dos argumentos do autor para a não compreensão do TEN enquanto “um teatro militante eminentemente antirracista” era que este investia mais no quesito estético que em discursos políticos. Em nosso ponto de vista toda ação política é engendrada no âmbito da cultura e, como já expomos em momento anterior ao tratar do que Pereira e Lima (2019) e Crespo, Silva e Lima (2021) intitulam *narrativas estéticas*, interpretamos que códigos e referenciais de atribuição de sentidos às relações raciais são espraiados não só por meio da verbalização, mas também de sons e imagens, por exemplo. O questionamento da ordem discursiva estabelecida, expressando demandas de determinados grupos sociais é dessa forma, potencialmente, capaz de romper círculos herméticos e afetar parcelas da sociedade não familiarizadas com palavras de ordem e outras idiosincrasias de modelos discursivos hegemonicamente lidos como “políticos”.

Sendo assim, destacamos ainda em meados do século XX outra experiência interessante de abordagem (re)educadora para a questão racial por meio das artes cênicas pode ser acessada através das agências de Solano Trindade, poeta, teatrólogo, ator, pintor, militante do Movimento Negro e do Partido Comunista, que em articulação com Margarida Trindade, Edison Carneiro e outros(as) artistas e intelectuais negros(as) atuou no Teatro Popular Brasileiro. Fundado em 1950, no Rio de Janeiro e transferido para São Paulo após sete anos, o TPB segundo a pesquisadora Maria do Carmo Gregório, “tratava-se de um teatro negro em sua concepção, que valorizou a expressividade da cultura negra dentro da cultura popular brasileira” (GREGÓRIO, 2018, p.246).

Caracterizado como folclórico dramático, o Teatro Popular Brasileiro se desenvolveu a partir da Comissão Nacional de Folclore, vinculada ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc), cuja criação foi orientada pelas articulações da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e Culturas (Unesco) e sua fundação teria se dado a partir do diálogo entre as aspirações de Edison Carneiro em relação à revitalização do folguedo e as de Solano Trindade, que desde a década de 1930, em atuação anterior no Centro de Cultura Afro-Brasileiro projetava um teatro social.



Desse modo, a companhia era composta principalmente por artistas moradores de favelas, atuantes em rodas de samba e integrantes de comunidades de terreiros de candomblé, espaços e sujeitos que Solano Trindade compreendia como verdadeiras fontes de cultura popular.

O Teatro Popular Brasileiro atuava junto às camadas de baixa renda, formando artistas através de cursos de interpretação, dicção e danças. Ao observarmos os espaços nos quais Solano Trindade selecionava seus artistas, podemos afirmar que, além do compromisso de classe social, o fundador do Teatro Popular Brasileiro desejava oferecer aos negros e mestiços a oportunidade de ingresso na instituição cultural, ou pelo menos essa oportunidade era oferecida aos que eram comprometidos com a cultura afro-brasileira. No plano pessoal, o TPB significou a afirmação do compromisso de Solano Trindade com as classes populares e a possibilidade da revitalização da cultura negra, dentro de uma invenção cultural mais ampla: a "cultura popular". (GREGÓRIO, 2018, p.256)

O fator educativo marcante nas ações do TPB trava interlocução por um lado com debates acerca da identidade e cultura brasileira conferindo centralidade a elementos da cultura negra nos processos de hibridização que conformariam nossa sociedade. Disputava-se a projeção de um Brasil que reconhecesse e valorizasse, na construção do imaginário de suas tradições, manifestações culturais afro-brasileiras e em seus espetáculos era priorizado o que se compreendia como patrimônio cultural negro, como por exemplo pregões, o candomblé, o maracatu, caboclinhas, o frevo, dentre outros.

Por outro lado, era proporcionado ao elenco a representação de experiências cotidianas próprias através da linguagem cênica, estimulando reflexões sobre os lugares que ocupavam na sociedade, além da construção de habilidades a serem empregadas em função daquele gênero artístico. O embate ao racismo percorria, segundo Gregório, essas vias.

Através do teatro, Solano estabeleceu uma direta participação no debate racial do período, combatendo pontualmente o racismo. O teatro exercia a função de representar para seu elenco a dimensão social do seu cotidiano. O artista estava adquirindo e oferecendo ao seu grupo social uma nova dignidade, ou seja, estimulando a capacidade de criar, revitalizando a inteligência, a sensibilidade e a sociabilidade presentes nas classes populares. Através da representação da "cultura popular" era possível construir uma nova consciência, um elo de ligação entre seu "lugar social" e a sociedade mais ampla. Construída no diálogo com folcloristas, as concepções da "cultura negra" elaboradas por Solano Trindade estavam inseridas no conceito de "popular". Assim como os folcloristas e memorialistas do século XX, a cultura popular é fruto de um forte sincretismo, portanto, múltipla e híbrida, e é definida a partir da mestiçagem racial e cultural brasileira. (GREGÓRIO, ano, p.256)

As experiências de Solano Trindade analisadas pela autora nos informam uma rede relações tecidas entre militantes e intelectuais empenhados em elaborar e/ou interagir

com teses a respeito da questão racial em nosso país. Desde a década de 1930, ainda em Recife, sua terra natal, Trindade esteve envolvido em iniciativas como a Frente Negra Pernambucana, o Centro de Cultura Negra Pernambucana e com o Centro de Cultura Afro-Brasileira, por meio do qual em 1942 passou a atuar na então capital federal. Foi no Rio de Janeiro, em 1944, que presenciou o fundação do Teatro Experimental do Negro e as reflexões que a acompanharam e foi nesse contexto que, segundo a autora, suas produções artísticas passaram a dar mais destaque às conexões entre raça e classe e à diversidade negra como constitutiva da cultura brasileira.

O acionamento da linguagem teatral como instrumento (re)educador de e para a luta contra o racismo também pode ser examinado através da experiência paulista da Associação Cultural do Negro (ACN) inaugurada na década de 1950. O historiador Petrônio Domingues buscou compreender o modo como essa organização lidou com a questão da educação em seus vinte e dois anos de atividades compreendidos entre 1954 e 1976 e um dos pontos que destacou como ingrediente de seu caráter pedagógico foi, justamente, a proposta de montar um grupo de teatro.

Referida como “O Grande Campo de Batalha”, a educação seja empregada no sentido mais estrito de “escolaridade” ou mais amplamente como “formação cultural” era privilegiada pelos aceneanos como forma de acesso à modernidade e à civilização. Como afirma o autor: “Na reunião de fundação, o nome Associação Cultural do Negro foi aceito por unanimidade, pois se acreditava estar na educação, na cultura e na preservação da memória do negro o caminho para valorização e conquista da cidadania desse segmento populacional” (DOMINGUES, 2010, p.120). Assim, o Departamento de Educação e Cultura, liderado por Eduardo de Oliveira, fazia parte da estrutura da ACN e através dele foram elaboradas ações pedagógicas diversas, dentre elas propostas de fundação de uma escola, uma biblioteca, um centro de estudos e pesquisas, concursos literários, exposições artísticas, veículos de imprensa, um coral orfeônico e um grupo de teatro.

O teatro era compreendido como um veículo fecundo para a construção da “consciência de cidadão ao indivíduo negro” e o intuito de deslocar os sentidos de ser negro por meio desta linguagem é evidenciado quando inicialmente a encenação de um texto clássico como por exemplo *O Alquimista*, de Ben Jonson foi idealizada, pois “cogitava-se uma peça em que a ‘problemática negra seja desconhecida, onde o negro não se veja nem seja visto como tal, mas sim como um indivíduo no tempo e no espaço...” (DOMINGUES, 2010, p.118) Como vemos, a perspectiva de luta por superação do

racismo contida nessa proposta assemelha-se à do Teatro Experimental do Negro apresentada anteriormente e, de fato, para este empreendimento se almejava o estreitamento dos laços entre estas duas organizações, como podemos perceber no seguinte trecho do Plano de Trabalho do Departamento de Educação e Cultura da Associação Cultural do Negro sobre a atividade teatral.

Felizmente acreditamos ser um dos setores de nossa atividade cultural mais bem desenvolvido e em franca ascensão e funcionamento; apenas gostaríamos se houvesse uma aproximação mais íntima, fraternalmente estreita entre a direção da Associação e a diretoria do Teatro Experimental do Negro, muito embora (que se diga bem a verdade) tenha havido uma grande colaboração, por assim dizer, recíproca, entre estes dois órgãos. Cremos que, com o amadurecimento de nossa Associação Cultural do Negro isso se torne possível a fim de que estas duas forças, ainda um tanto inseguras de sua própria sobrevivência, venham a conjugar sua luta num campo comum e para os mesmo objetivos, para os quais, todos nós vimos peleando.<sup>12</sup>

A Associação Cultural do Negro enfrentou muitas dificuldades para se manter, mas em seus anos de atividade nunca deixou de priorizar a educação e a cultura como elementos centrais para as conquistas consideradas urgentes naquele contexto. Trabalhava com o pressuposto de que a população negra por estes caminhos passaria a conhecer sua história, sua cultura e a partir de então se integraria à sociedade. Cultura e Educação eram chaves que abririam portas para o alcance de legitimidade e prestígio social, oportunidades de ascensão e qualificação para o trabalho.

Neste estudo sustentamos que sejam casos em que a linguagem teatral é acionada lateralmente por um coletivo (auto)identificado em seu contexto como “de fato político”; ou quando do teatro se materializa o cerne de um movimento de questionamento do racismo – não tendo um “movimento negro por detrás”, mas apresentando-se como uma das faces do Movimento Negro – estética e política são indissociáveis. Todavia a dicotomia entre “política” e “cultura” se trata de uma discussão marcante para o Movimento Negro das últimas décadas do século XX como desenvolveremos mais adiante.

---

<sup>12</sup> Plano de Trabalho do Departamento de Educação e Cultura da Associação Cultural do Negro. Pasta 31, Diretoria Executiva – Departamentos. Coleção ACN. Acervo da UEIM-UFSCar apud DOMINGUES, 2010, ANEXO A.

### 1.1.3 Teatro e Luta contra o Racismo em tempos de Ditadura

Sob novas perspectivas, a centralidade da educação, da cultura e, em especial, a linguagem teatral, vai marcar também a luta contra o racismo urdida nos anos de 1970. Tratava-se do contexto da ditadura militar que se instaurara em 1964, e que se mantivera por mais de vinte anos em nosso país, quando se sustentava o mito da democracia racial e se inibiam menções às assimetrias dessa natureza inclusive por meio legal, como é o caso do artigo terceiro do Decreto-Lei nº510 de 20 de março de 1969, o qual na prática poderia enquadrar qualquer manifestação de denúncia ao racismo, subvertendo-a em seu sentido, como um caso de incitação ao ódio racial, passível de encarceramento de 1 a 3 anos (PEREIRA, 2010, p. 166).

Apesar das estreitas margens de liberdade para articulação e da ditadura ter interrompido as ações de uma série de organizações negras surgidas na primeira metade do século XX, a década de 1970 é marcada pelo surgimento de uma rede de lideranças e entidades negras em diversos estados brasileiros, que em interlocução com movimentos emancipacionistas, anticolonialistas, anti-imperialistas, antiditatoriais e de denúncia ao racismo em variados contextos africanos e afrodiáspóricos, travam internamente um embate às prerrogativas do poder instituído e em especial à negação da existência do racismo no Brasil. Nesse sentido, o ano de 1978 foi emblemático para a conformação do *movimento negro contemporâneo* (PEREIRA, 2010), quando diante do assassinato de um operário negro em uma delegacia e da expulsão de quatro atletas negros de um clube em São Paulo, irrompeu a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que no ano seguinte passaria a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU) propulsinando o uso do termo “movimento negro” para designar ações e organizações diversas até os dias atuais.

Na ampla rede tecida nos anos de 1970, entremeavam-se agências diversas e no ato de fundação do MUCDR nas escadas do Teatro Municipal de São Paulo se encontravam militantes de diferentes gerações como Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez. Em relação às organizações que emergiram e marcaram a tônica daquelas contestações, afirma Amilcar Pereira:

Algumas entidades se formaram logo no início dos década de 1970 como o Grupo Palmares, no Rio Grande do Sul em 1971; o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan) e o Grupo de Teatro Evolução, em São Paulo em 1972; o bloco afro Ilê-Aiyê em 1974 e o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro em 1976, ambos em Salvador; a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba) em 1974 e o

Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), no Teatro Opinião, no Rio de Janeiro, contou com a participação de alguns atores que conheciam a trajetória do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944. (PEREIRA, 2010, p. 165-166)

Como notou Pereira, “cultura” e “pesquisa” são termos constantes nas denominações dos grupos da época. Todavia, apesar de alguns deles, de fato, priorizarem abordagens e ações nesses sentidos, o uso dos termos pode ser compreendido como uma estratégia quando acionados por outros tantos. À luz de Joel Rufino, afirma que tais designações cumpririam a função de aparentemente “diluir” o racial em termos políticos, tendo em vista que os agentes da ditadura, tendiam a rejeitar (e reprimir) entidades que assim se assumissem; mas também pelo fato de “raça” sozinha não ser tão potente para fomentar as articulações quanto seu entrecruzamento com a “cultura”.

Sobre a importância da relação entre cultura e política para a conformação do Movimento Negro nesse período e atentando para o reconhecimento inclusive dos próprios agentes repressores para esse fato — na medida em que estavam atentos à ampliação dos “institutos de cultura afro-brasileira” e aos movimentos “culturais” como aqueles que giravam em torno dos bailes de música soul<sup>13</sup> — o autor destaca a existência de registros em relatórios das forças armadas insinuando-os como veículos de “autoafirmação racial” dos negros no Brasil, que estariam insuflando “manifestações de racismo negro” (PEREIRA, 2010, p.167). Porém, perspectivas dissonantes marcaram os debates no Brasil pelo menos até fins do século XX. Segundo Pereira:

Havia principalmente no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, grupos do movimento que se autodenominavam como estritamente políticos e avessos a muitas práticas chamadas por eles de “culturais” ou “culturalistas”. Talvez o melhor exemplo nesse sentido seja o Movimento Negro Unificado, que radicalizaria o discurso político no final da década de 1970, muito em função de haver, entre suas principais lideranças, pessoas ligadas às organizações radicais de esquerda, como a Convergência Socialista por exemplo. Da mesma forma, havia também muitos outros grupos, que utilizam até os dias de hoje práticas culturais diversas como elementos importantes para a mobilização política de setores da população negra. Talvez o exemplo mais emblemático nesse sentido seja o primeiro bloco afro, o Ilê Aiyê, criado em Salvador em 1974. (PEREIRA, 2010, p.168)

---

<sup>13</sup> Sobre a relação da ditadura com os bailes de música soul nos anos 1970 Cf. LIMA, Lucas Pedretti. **Bailes soul, ditadura e violência nos subúrbios cariocas na década de 1970**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Departamento de História do Centro de Ciências Sociais, PUC-Rio, 2018.

Antropóloga e liderança do movimento negro do Pará desde fins dos anos de 1970, Zélia Amador de Deus, em entrevista ao autor, afirma que essa tensão *cultura versus política* foi produto do contexto da abertura política vivenciado pela sociedade brasileira possibilitando a assunção de um teor reivindicatório mais evidente às entidades negras expresso em organizações surgidas nos últimos anos da década de 1970. Frisando que este aspecto nunca esteve ausente das organizações, Zélia Amador de Deus afirma que no início dos anos 1970, diante das margens mais estreitas de ação, havia a predominância da face mais “sócio-recreativa-cultural”, mencionando o bloco afro baiano Ilê Aiyê e as agências de Oliveira Silveira no Rio Grande do Sul como exemplos de movimentos na linha mais artística e nesse segundo caso destaca o gênero teatral como predominante.

Já o poeta e ativista negro Oliveira Silveira, uma das principais lideranças do movimento negro do Rio Grande do Sul àquela época e fundador do Grupo Palmares em 1971 na capital do estado, aponta a atividade teatral também como propulsora para sua articulação com outros(as) jovens negros(as). Em depoimento à Pereira, salientou que na década de 1960, quando era universitário, surgiu o desejo de maior convívio com a comunidade negra, experiência que teria sido proporcionada a partir de uma montagem da peça *Orfeu da Conceição* por dois grupos negros que se uniram - o Teatro Novo Floresta Aurora, e o GTM, Grupo de Teatro Marciliense - e se apresentaram no principal teatro de Porto Alegre, o São Pedro.

Silveira assistiu ao espetáculo e conheceu algumas pessoas que tinham participado, como o Antônio Carlos Cortes, junto às quais passou a realizar encontros informais frequentes que deram origem ao Grupo Palmares, pioneiro na proposição do debate acerca da substituição do 13 de maio pelo 20 de novembro como data de celebração da população negra brasileira. Suas agências, as redes de sociabilidade que integrou, e a proposição de Zumbi em detrimento de Isabel, debate considerado do âmbito do “culturalismo” por determinados grupos militantes e intelectuais, para Pereira foi fundamental em termos políticos e em 1978 esteve presente na Carta de Princípios do MNU, compreendida – amplamente - como artefato político-reivindicatório.

Hoje, podemos notar o impacto deste debate no que gozamos em termos de políticas públicas, já que o 20 de novembro foi transformado em feriado em mais de 200 municípios brasileiros embora em Porto Alegre, onde surgiu a proposta, ainda não seja. O Dia de Zumbi transformou-se em efeméride a ser abordada nos calendários escolares e influenciou a Lei 10639, que desde 2003 estabelece transformações *história e cultura*

*afro-brasileira e Africana*, de 2004, por exemplo. E este caso é relevante em relação ao olhar que lançamos às agências (re)educadoras antirracistas por meio das artes, pois através dele podemos perceber um processo que vai de encontro à ideia de um “culturalismo” que teria obstaculizado conquistas políticas da luta contra o racismo no Brasil, como defendia Michael Hanchard em *Orfeu e o Poder: Movimento Negro no Rio e São Paulo* (2001) [1994, data da publicação original em inglês], a qual foi matizada pelo próprio autor já nos primeiros anos do século XXI após intensas críticas de intelectuais e militantes negros brasileiros e diante das primeiras discussões em âmbito nacional sobre as ações afirmativas voltadas à população afro-brasileira.

Cultura e política, como compreendemos neste estudo, tratam-se de aspectos da vida social que informam e conformam um ao outro de forma dinâmica e recíproca. Para Stuart Hall (1997) é a cultura, enquanto conjunto compartilhado de códigos de significados e práticas, que regula as práticas sociais. Desta forma, as interpelações aos sistemas de significação do passado e do presente e das relações sociais estabelecidas devem estar no cerne das produções de demandas e de pautas político-reivindicatórias por transformações sociais. Sobre o papel da educação nesse processo, Hall a define como um instrumento de regulação da cultura:

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (HALL, 1997, p.40)

Esta regulação, todavia, é objeto de disputa constante. Mediante a centralidade da cultura para as transformações sociais, as lutas pelo poder têm crescentemente adquirido caráter discursivo e simbólico. Enquanto agentes do poder hegemônico buscam promover um monopólio discursivo e epistemológico a fim de fixar sentidos preferenciais que hierarquizam atores sociais racialmente, os movimentos que trazemos para este estudo têm agido à contrapelo, lançando luz à precariedade de símbolos e significados naturalizados.

Nesse sentido, a linguagem teatral, tal como acionada pelos grupos e personagens que estamos destacando nesse trabalho, figura como um instrumento privilegiado para esta ação (re)educadora e a cultura como elemento central, inerente, à luta política contra o racismo no Brasil é um fator que pode também ser percebido nas experiências que seguiremos destacando, tal como a da montagem de uma peça que marcou o surgimento

do CECAN (Centro de Cultura e Arte Negra), em São Paulo, no ano de 1972 e se propunha a “contar a história do negro no Brasil”, mas sob a sua ótica.

*E agora falamos...Nós*, de Thereza Santos e Eduardo de Oliveira e Oliveira, foi escrita e encenada somente por negros(as), que ficou em cartaz no MASP e causou grande impacto na comunidade negra paulista. Posteriormente, foi apresentada em escolas, em quadras de escolas de samba e outros espaços. Santos revela o intuito provocador do espetáculo não só em relação à sociedade branca, mas também a negros e negras que segundo ela procuravam se distanciar de elementos que o identificassem socialmente como negros incorrendo em discursos e posicionamentos que ratificavam o racismo (SANTOS, 2008). Nesta peça interpelava-se a história do Brasil tal qual contada tradicionalmente e em especial os papéis por ela atribuídos a negros e negras e também as relações estabelecidas no tempo presente. Os esforços de ressignificação do passado e do presente visando à desestabilização das estruturas da relação desigual entre negros e brancos e à construção de identidades negras positivadas revelam o caráter (re)educador assumido através dessa ação.

Vale destacar que o CECAN, foi uma das principais entidades que deram origem ao MNU em 1978 que, como mencionado anteriormente, foi reconhecido como exemplo de “movimento político-reivindicatório” por aqueles que criticavam as iniciativas mais “culturalistas” reiterando que tais manifestações artísticas e as disputas em torno da história, memória e identidades constroem-se politicamente e conformam ações políticas assim compreendidas *stricto-sensu*. E cultura, educação e luta contra o racismo (a ditadura e o colonialismo) também podem ser notadas em outras experiências de Thereza Santos que se tocam com aquelas teorizadas e praticadas por Amílcar Cabral do outro lado do Atlântico.

Além de integrante-fundadora do CECAN e autora da peça anteriormente citada, esta militante se exilou em África quando, entre 1974 e 1976, atuou na área de cultura e alfabetização de crianças em territórios libertos de Guiné-Bissau e Cabo Verde a convite dos integrantes do PAIGC; e entre 1976 e 1978, esteve à frente do Departamento Nacional de Teatro do Ministério da Cultura, na Angola liberta, a convite de Agostinho Neto (PEREIRA, 2010). E tais experiências, são por nós compreendidas a partir da perspectiva do próprio Amílcar Cabral, liderança das lutas de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, que sustenta a luta política como um "fato cultural mas também um fator de cultura" (CABRAL, 1974:137).



No contexto das lutas por independência de povos africanos contra o colonizador português, Cabral teorizou e levou a cabo a construção desses enfrentamentos a partir da cultura do povo — levando em conta suas peculiaridades étnicas —, mas também defendeu a própria luta como elemento de produção de unidade entre esses povos; ou seja como fator de cultura. Pereira e Vitoria (2012) reconhecem nas lutas de libertação lideradas por Cabral um marcante fator educativo materializado sobretudo nas centenas de "escolas piloto" criadas pelo PAIGC por todo o território libertado da Guiné", que tinham como objetivo construir junto à população da Guiné e de Cabo Verde uma consciência política que a despertasse para a luta por independência e que estruturasse um sentimento de unidade no plano nacional e africano.

Cabral atenta à urgência de uma transformação que concebesse “um homem novo”, nas suas palavras sem a flexão de gênero, mas carregando um sentido de “novos homens e mulheres” que passariam a construir e serem construídos pela via da lutas emancipatórias. Esse “homem novo” se constituiria liberado objetivamente das imposições do colonialismo em relação às suas necessidades e aspirações materiais, o que não seria possível na sua compreensão sem igualmente liberar-se das outorgas subjetivas do projeto colonial, entendidas mais adiante nos anos 1990 por teóricos decoloniais, como pilares da *colonialidade*. Essa perspectiva pode ser notada em Walter D. Mignolo e Júlio Pinto (2015), ao sustentarem que um dos aspectos da *colonialidade* é o controle e gerenciamento das subjetividades e da episteme, marca das sociedades historicamente envolvidas em relações colonialistas mesmo após a derrocada das instituições coloniais.

Nesse sentido, para a revolução teorizada e praticada por Cabral — cerca de duas décadas antes de o conceito de *colonialidade* ganhar projeção e sem dúvida exercendo influência sobre esse processo de elaboração teórica — a fundação de escolas-piloto visando ao rompimento da hereditariedade colonial nas regiões libertas eram tão fundamentais. A alfabetização era compreendida como instrumento de elaboração de novas referências exigidas pelo engajamento na edificação de uma nova sociedade e, por esse pressuposto, o projeto educativo revolucionário de Cabral se torna uma referência para o pedagogo brasileiro Paulo Freire (PEREIRA e VITORIA, 2012).<sup>14</sup> No caso da Angola independente, a importância conferida à cultura para a revolução anticolonial

---

<sup>14</sup> O pedagogo brasileiro apesar de não tê-lo conhecido pessoalmente, desenvolveu trabalho junto a escolas legadas pelo processo revolucionário liderado por Cabral e publicou um livro, a partir dessa experiência, intitulado “Cartas à Guiné Bissau”, em 1977.

pode ser evidenciada pela criação de um Departamento Nacional de Teatro do Ministério da Cultura por Agostinho Neto no qual atuaram militantes negras(os) africanas(os) e afro-diaspóricas(os) para construção de códigos referenciais da nova Angola que almejava se libertar também subjetivamente das instituições coloniais.

Assim, as experiências da brasileira Thereza Santos, expressam a importância das interações entre lutas negras em contextos diversos, possibilitando as circulação de códigos e referenciais para a articulação política, e demonstram que educação e cultura eram frentes de batalha priorizadas como ações políticas – e não apartadas ou como obstáculos a estas —, por movimentos em diferentes territórios de África e também no Brasil. Aliás, em suas práticas e teorizações, os saberes e conhecimentos produzidos nas lutas por libertação no continente africano impactaram variadas agências negras no Brasil, como a dos integrantes do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) no Rio de Janeiro, fundado em 1975, que promoviam debates a partir da leitura e interpretação - desde a experiência afro-brasileira – de intelectuais revolucionários africanos tais como o próprio Amílcar Cabral, Patrice Lumumba e Nelson Mandela, como lembrou Lúcia Xavier, integrante do grupo, em depoimento a Pereira (2010).

O IPCN nos chamou a atenção ainda por outro fato: envolver em sua fundação que ocorreu no Teatro Opinião, ou seja, em um espaço artístico, a mobilização de artistas e universitários negros. Segundo relatos do intelectual e militante Amauri Pereira, um caso que propulsionou a criação dessa organização, diz respeito à discriminação de artistas negros na dramaturgia, mais especificamente no meio televisivo: Vera Manhães, renomada atriz negra, havia sido preterida em relação à Sonia Braga, atriz branca e que precisou passar por reiteradas sessões de bronzamento para a caracterização da personagem em adaptação da obra literária Gabriela, de Jorge Amado, para telenovela pela rede Globo (PEREIRA, 2010).

A essa altura o desenvolvimento tecnológico popularizara a televisão nos lares brasileiros e a teledramaturgia alcançara significativa popularidade, porém questões que mobilizaram João Cândido Ferreira, no início do século XX e Abdias do Nascimento, na década de 1940 pareciam se reproduzir em *looping*, ainda que de forma reatualizada através de mecanismos e tecnologias disponíveis em seus respectivos tempos históricos. A cultura, portanto, apresentava-se também neste caso como um campo relevante para o embate ao racismo; e a dramaturgia, uma arena onde antes mesmo da ação política de

homens e mulheres negras — quando naturalizada como mero entretenimento — reproduziam-se assimetrias da vida fora de cena.

Os anos de 1970 foram marcados por uma grande movimentação político-artística também na Bahia, onde Blocos Afros, como o do Ilê Aiyê, de 1974; a Sociedade Malê Cultura e Arte Negra, de 1975; o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, de 1974; e o Grupo de Teatro Palmares Inaron, de 1976, compuseram a efervescência da luta contra o racismo. Segundo Ivan Costa Lima, essa década “trouxe elementos essenciais para a criação de organizações negras, estruturadas em torno de uma ação cultural e política do negro” (LIMA, 2010, p. 45). Nesse contexto, “Teatro, Raça e Posição” era o lema do Palmares Inaron, grupo de teatro formado por jovens negros liderados por Lia Sposito e Godi; e do qual faziam parte Kal Santos e Ana Sacramento, dentre outros. O nome do grupo é a fusão de dois termos, um remetendo às lutas e resistências de africanos e afrodescendentes e outro às experiências de indígenas do Brasil. Em entrevista à pesquisadora Régia Mabel Freitas (2017), Godi afirma que a fundação do grupo surgiu do anseio militante de tratar de questões sociais e, principalmente, raciais e étnicas trazendo à cena de um “teatro sério” o “povo brasileiro” como protagonista.

Em *Estórias Brasileiras*, do ano de 1977, o grupo adaptou para a cena matérias jornalísticas que tratavam da trajetória de Pastinha, destacado mestre de capoeira do Brasil, sob o título *A capoeira mental de Mestre Pastinha*; da opressão vivenciada por povos indígenas brasileiros em *A assembleia de índios*; e do exercício da violência por parte de latifundiários em regiões do interior, expulsando pequenos produtores de suas terras e as resistências a eles em *A cerca*. Em 1978, em *Usura Corporation*, denunciavam a exploração das riquezas nacionais pelo imperialismo e os conflitos étnicos-raciais em jogo nessas incursões. E em 1985, seguiram explorando a simbiose entre questões e estéticas indígenas e afro-brasileiras no espetáculo *Oxim O Iauretê*, adaptação de um texto de Guimarães Rosa (FREITAS, 2017).

A autora ressalta que neste período os grupos de teatro e os blocos afro estabeleceram interações constantes. A partir de relatos do próprio Godi o grupo Palmares Inaron investiu na aproximação com movimentos como o do afro-jazz, que segundo ele faziam parte da mesma luta. Do mesmo modo, a autora aponta que grande parte dos blocos afro desenvolveram atividade teatral investindo na formação de jovens e adolescentes, como foi o caso do Ilê Aiyê, com Everaldo Duarte, e posteriormente com Arany Santana; do Muzenza; do Ara Ketu, liderado por Inácio de Deus e André Mustafá;

e do Bando de Teatro Olodum, criado em 1990, embora antes tenha havido uma iniciativa dessa natureza por parte do Olodum, sob liderança de Mário Gusmão.

Mesmo o Movimento Negro Unificado, entidade compreendida como “de fato política” por aqueles que sustentavam a dualidade “política” e “culturalismo” contou em seus eventos de fundação na cidade de Salvador, em 1978, com a estreia da peça *Anatomia das Feiras* pela companhia Testa - fundada pela diretora negra Nivalda Costa três anos antes - cujo tema era a Revolta dos Malês e a narrativa costurava a insurreição de negros e negras no século XIX com a necessidade da luta contra a ditadura que se mantinha naquele presente. Nos anos de 1980, segundo Christine Douxami (2001), surgiu uma série de outras iniciativas de teatro formadas majoritariamente por negros e negras com o objetivo de visibilizarem seus talentos e tratarem de questões emergidas de suas experiências com o racismo, como O Valete, o Grupo de Teatro do Calabar e o Grupo Experimental de Teatro do Centro de Cultura Popular (Cecup). E, como mais uma expressão da indissociabilidade do político e do cultural para o projeto (re)educador do Movimento Negro no Brasil, e da linguagem cênica como veículo privilegiado na luta contra o racismo, o MNU chegou a montar um grupo de teatro próprio.

#### **1.1.4 Em *Bando* e em *Coletivo*: Teatro, (Re)educação e Demandas negras nos anos 1990**

Como já exposto, a década de 1990 foi marcada pela Marcha Zumbi dos Palmares que estabelece, segundo Amilcar Pereira, o início de uma nova fase para a história do Movimento Negro brasileiro. Em 1995, por ocasião da efeméride dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, cerca de 30 mil pessoas caminharam rumo ao Palácio do Planalto para entregar ao então presidente recém empossado Fernando Henrique Cardoso uma série de reivindicações do Movimento Negro registradas em documento. E neste mesmo 20 de novembro, como desdobramento da marcha, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Promoção da População Negra (GTI), sob liderança de Helio Santos, intelectual e militante negro. Tal iniciativa revelava o reconhecimento por parte do Estado de que o racismo é problema nacional a deveria ser tratado a partir de políticas públicas, reafirmada no ano seguinte quando no evento internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizado no âmbito do Ministério da Justiça “o então presidente Fernando Henrique

Cardoso a existência da discriminação racial no Brasil e refletiu sobre a necessidade de se ‘inventar’ também no âmbito governamental, novas possibilidades de combate às discriminações” (PEREIRA, 2010, p.25).

No mesmo ano da Marcha, o Bando de Teatro do Olodum, fundado em 1990, em Salvador, Bahia, estreou o espetáculo Zumbi, no qual o aquilombamento era proposto como estratégia de luta e resistência do passado e do presente e o Quilombo dos Palmares era representado como uma favela da cidade de Salvador. Assim, estabelecia-se uma ligação entre as condições de negros e negras no Brasil escravista e aquelas por eles vivenciadas naquela última década do século XX (DOUXAMI, 2001). Régia Freitas destaca a fundação do Bando de Teatro Olodum no ano de 1990, por Marcio Meirelles, a qual descreve como uma

...companhia de presença, discurso e militância negros. Vertente teatral do Grupo Cultural Olodum apenas até 1994, o grupo encena temáticas político-sociais sobre questões da negritude, buscando desmitificar o viés folclorizante de imagens preconceituosas do ator negro. Pré e pós 13 de maio, preconceito contra herdeiros dos estigmas escravistas, ideologia do branqueamento, fábula das três raças, mito da democracia racial, (des)valorização da cultura negra são algumas temáticas abordadas em seus espetáculos artístico-militantes. (FREITAS, 2017, p.98)

Dos diversos espetáculos produzidos por esta companhia, O Cabaré da Raça, dirigido por Meirelles, é muito significativo para a história e proposta do grupo e apesar de ter estreado em 1997, desde de 2005 têm sido apresentado com frequência. A peça alcançou considerável repercussão desde sua estreia, quando se cobrou meio valor do ingresso de pessoas negras, gerando debates na sociedade mais ampla. Além disso se utilizou de técnicas de teatro interativo, de diálogo com o público, a fim de questionar a situação desigual à qual são submetidos as representações do que é ser negro(as) no Brasil, é a partir dela que as violências física e a simbólica do racismo passam a se constituir como marcos da dramaturgia do Bando (ALEXANDRE, 2012).

O teatro seguia desempenhando papel relevante na luta que se travava pelo (re)educar da leitura do mundo e das relações sociais visando ao rompimento com a subalternização e a reiteração das desigualdades em termos raciais também no Rio de Janeiro. Os mesmos anos 1990 que produziram o Bando de Teatro do Olodum, foram responsáveis pela criação do o Núcleo de Teatro do Coletivo Estadual de Negros Universitários no Rio de Janeiro. O CENUN tratava-se de um polo regional, sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da articulação de universitários negros e negras, que a partir de divergências com a União Nacional dos Estudantes (UNE) - que

resistia em incluir discutir questões raciais em seus congressos a despeito das pressões que vinha recebendo - intencionaram criar uma organização autônoma de estudantes negros universitários em nível nacional (CARDOSO, 2006).

Integrantes do CENUN dedicavam-se a romper com o que compreendiam como eurocentrismo marcante nas elaborações do movimento estudantil e promoverem debates sobre a Universidade brasileira a partir das experiências de estudantes negros(as) e organizaram-se como coletivo no ensejo da elaboração do I Seminário Nacional de Universitários Negros (SENUN), ocorrido em Salvador, na Bahia, no ano de 1993, que teve como tema “A Universidade que o Povo Negro Quer”, quando as discussões sobre acesso e permanência da juventude negra nas universidades brasileiras se intensificavam. Segundo Nádia Maria Cardoso:

O I SENUN foi um espaço estratégico criado pela juventude negra brasileira para discutir coletivamente as dificuldades e barreiras de acesso, permanência e sucesso dos negros na universidade brasileira. Lá se afirmou o espaço acadêmico como importante instância da luta contra o racismo. A partir dele formou-se quadros de negros ativistas e acadêmicos importantes para o Movimento Negro contemporâneo e para o movimento de ações afirmativas em educação superior para a juventude negra nas universidades brasileiras. (CARDOSO, 2006, p.228)

Como produto desse contexto, o polo do Coletivo de Negros Universitários do Rio de Janeiro se formou e lançou mão do teatro como um artifício prioritário para suas agências proporcionando em 1994 o surgimento do Núcleo de Teatro do Oprimido do Coletivo Estadual do Negro Universitário (CENUN), liderado por Licko Turle e Helen Saparek, especialistas nesse método teatral desenvolvido desde os anos 1970 por Augusto Boal, vinculados ao Centro de Teatro do Oprimido (CTO) e ao mandato político-teatral, como definia o próprio Boal, quando vereador pelo PT entre os anos de 1993 e 1996, no Rio de Janeiro.

Das proposições de políticas voltadas à afirmação da população negra nesse contexto, aquelas relacionadas às cotas raciais para acesso às universidades públicas tiveram grande impacto e proporcionaram que o debate sobre tais desigualdades se disseminasse por diversos setores de nossa sociedade. Pereira (2010) ressalta que essa era uma das pautas reivindicatórias entregues ao presidente pela Marcha em 1995 e que só chegaram à seara governamental – como outras – e, hoje sabemos, tornaram-se efetivamente políticas públicas, devido às agências do Movimento Negro. Segundo o próprio Licko Turle, ao propor o debate público sobre o acesso da população negra ao

ensino superior, as atividades teatrais produzidas pelo grupo teriam sido precursoras da mobilização pela instituição de cotas raciais nas universidades brasileiras.

A conquista das cotas deu-se a partir da mobilização coletiva de atores sociais, organizados fora da universidade, com os poderes Executivo e Legislativo, e O Pregador fez parte desse processo, debatendo o tema em diversas instituições: Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Campus Ilha do Fundão, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ Campus Largo de São Francisco, Pontifícia Universitária Católica (PUC/RJ). Em 9 de novembro de 2001, foi sancionada a Lei nº 3.708/2001, que implementou as cotas raciais e instituiu a cota mínima de até 40% para as populações negra e parda nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). (SILVA, 2017, p.155)

O autor destaca a peça *O Pregador*, escrita e encenada pelos integrantes do CENUN do Rio de Janeiro, como marcante na trajetória do grupo e das discussões sobre questão racial, educação universitária e inserção no mercado de trabalho. A técnica de *teatro-fórum*, uma das mais utilizadas por grupos de Teatro do Oprimido até os dias de hoje, proporcionava a quebra da barreira entre atores e plateia formando *espectadores*, ou seja, conclamando o público a refletir e propor soluções para as questões que se apresentavam em cena, mas também fora dela. Assim, o acesso e permanência da população afro-brasileira no ensino superior, suas dificuldades de inserção no mercado e as diversas manifestações do racismo através de instituições ou das relações mais cotidianas eram temas que, expostos por meio da linguagem cênica, contribuíam para reeducação da sociedade brasileira que precisava reconhecer este como um problema que lhe diz respeito e buscar estratégias para superá-lo. Mas, em uma espécie de metalinguagem, reeducava tendo como mote principal a própria questão da educação. Estava em jogo a reeducação do olhar para a percepção do problema da desigualdade racial se reproduzir em meio a, e por meio do, sistema educacional, que por sua vez poderia ser justamente um instrumento importante para a superação do racismo, se comprometidamente repensado em suas estruturas.

O caso do Núcleo de Teatro do Oprimido do CENUN é significativo também para a trajetória do método Teatro do Oprimido, e do CTO, em sua relação com a questão racial no Brasil, pois foi um dos trabalhos anteriores ao século XXI de maior duração no que diz respeito à abordagem das desigualdades que acometem negros e negras no Brasil de forma prioritária. Certamente foi uma experiência inspiradora para grupos e coletivos negros de Teatro do Oprimido da atualidade que seguem apostando na interlocução entre

arte, política e educação através deste método e que, como vamos apresentar no próximo capítulo, vêm promovendo também a (re)educação do próprio Teatro do Oprimido para as relações raciais.

O questionamento das narrativas que compunham historicamente a construção do imaginário brasileiro sobre seu passado e seu presente por meio de processos educativos eurocentrados orientaram as produções teatrais que apresentamos neste capítulo e outras iniciativas nos diferentes momentos do século XX e também vão integrar as estratégias do Movimento Negro neste século XXI, como é o caso do *Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil*, do *Coletivo Madalena-Anastácia* e do *Grupo de Teatro do Oprimido Chocolates de Ponto Chic*, compostos por *ativistas negras* cujas experiências (re)educadoras que as formam, e das quais são formadoras, forjadas em diferentes espaços, são o tema central dessa investigação.

Não por falta de investimento ou por não considerarem relevantes — muito pelo contrário, já que pelo menos, durante os séculos 20 e 21, inúmeras iniciativas foram engendradas no âmbito da educação formal —, agências (re)educadoras contra as assimetrias às quais foram submetidos homens e mulheres negras em diferentes contextos se deram em grande parte para além do ambiente escolar. E em muitos casos, como vimos, reflexões e proposições que impactaram a educação formal (acesso, permanência, currículo) entendida como via importante para a transformação social, foram elaboradas a partir de espaços educadores outros. Desse modo, a fronteira onde atua esse movimento nos acena como um território fecundo a partir do qual foram, e seguem sendo, engendradas negociações e consequentes possibilidades de transformação social. Gevanilda Santos ao tratar da resistência negra ao longo de nossa história afirma que:

Ela é de longa duração e manifesta-se em várias esferas da sociedade, a exemplo das revoltas coloniais, as irmandades religiosas católicas, as campanhas abolicionistas, os clubes recreativos e culturais, os territórios de religiosidade de matriz africana, as escolas de samba, as academias de capoeira, os jornais e imprensa negra, afoxés e blocos afros, congos e congadas, institutos de estudos e pesquisa, grupos, associações, ONGs, ou as denominadas entidades ou organizações negras propriamente ditas, os órgãos antirracistas nos sindicatos, partidos políticos e instituições governamentais. (SANTOS, 2010, p.12)

De cada uma dessas múltiplas experiências emanam a rearticulação de identidades e demandas, são forjados saberes e sistematizados conhecimentos que interpelam a ordem discursiva eurocêntrica. E aquelas realizadas por meio das artes cênicas nestas primeiras décadas do século XXI, sobre as quais nos debruçamos neste estudo, são parte do escopo



diverso por meio do qual o sujeito político Movimento Negro procura (re)educar inclusive a si próprio.

Se as lutas empreendidas contra o racismo ao longo dos anos de 1970, 1980 e 1990 foram responsáveis por incluir as discussões sobre desigualdades raciais na agenda do Estado brasileiro possibilitando inclusive a rearticulação das ações deste movimento social a partir da conquista de novos espaços de poder, não podemos deixar de notar o papel relevante que a linguagem teatral adquiriu para o Movimento Negro ao longo de todo o século 20, como um instrumento capaz de diante da negação do racismo como um problema da nossa sociedade, expor a públicos variados — e muitas vezes de formas inesperadas em termos do que se compreendia como “política” — as assimetrias raciais que estruturavam, e ainda estruturam, nossas relações; de articular negros e negras em torno de questões que emergem de suas experiências com o racismo; e de deslocá-los(as) da invisibilidade e coadjuvação para o protagonismo na cena e na vida.

## Capítulo 2 - Teatro do Oprimido e Questão Racial

### 2.1. Uma poética da liberação para o *vir a ser*

*...todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas (BOAL, 2019, p. 11)*

Era 1975 quando no Rio de Janeiro a editora Civilização Brasileira publicara a primeira edição de *Teatro do Oprimido* em nosso país. Não se tratava, no entanto, da primeira publicação desta obra de Augusto Boal, que registrou suas reflexões teóricas emanadas de práticas artísticas, políticas e educativas desenvolvidas em especial nos anos de 1960 no Brasil e em diversos contextos latino-americanos por ele vivenciados a partir de 1971. Em 1974, terceiro ano de seu exílio político - devido à ditadura civil-militar instaurada no Brasil em 1964 e sustentada por mais de duas décadas – este livro foi originalmente lançado em língua espanhola, em Buenos Aires, Argentina. As experiências com as ditaduras que emergiram e se articularam entre os anos de 1960 e 1970 no Brasil e em outros países latino-americanos, foram fundamentais para construção do método teatral atribuído a seu nome, nacional e internacionalmente, e para o qual a sustentação da indissociabilidade entre arte e política é marca fundamental.

Na luta contra a perseguição, a censura e o autoritarismo, forjou-se o Teatro do Oprimido, a partir de conhecimentos gestados por Boal ainda no Brasil junto ao Teatro de Arena<sup>15</sup>, como é o caso do *Teatro-Jornal*: conjunto de técnicas de interpretação de matérias da grande imprensa através da linguagem teatral que “surgiu como resposta estética para a censura autoritária imposta pelos militares aos meios de comunicação, aos artistas e à sociedade” segundo Bárbara Santos (2016, p.75). Considerada sua primeira semente e ainda hoje utilizada por grupos de T.O., através da técnica do *Teatro-Jornal*:

Buscava-se criar imagens que dessem visibilidade a ausências, produzir sons e ritmos que destacassem vozes silenciadas, ler de forma rítmica e repetitiva a mesma manchete para chamar atenção para incongruências, absurdos,

---

<sup>15</sup> O Teatro de Arena foi fundado em São Paulo nos anos de 1950 com propósitos de arte política e de baixo custo, frente a montagens luxuosas de comédia que faziam bastante sucesso à época. Mas foi especialmente a partir dos anos de 1960, que a companhia passou a se destacar como propulsora de uma dramaturgia nacional, narrando histórias populares brasileiras, em oposição a montagens de peças estrangeiras. No Arena, Augusto Boal, Eva Wilma, Myriam Muniz, Oduvaldo Vianna Filho, Gianfrancesco Guarnieri, dentre outros(as), promoveram experimentações inovadoras no campo das artes cênicas criando, inclusive, o Sistema Curinga, uma dos grandes legados que viria a deixar para o Teatro do Oprimido, criado na década seguinte. Cf. SANCTUM, Flávio. **Estética do Oprimido de Augusto Boal Uma Odisseia pelos Sentidos**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) — Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

armadilhas, ler pausadamente o texto e apresentar imagens contraditórias ao conteúdo, entre outras possibilidades. (SANTOS, 2016, p.71)

Como diretor artístico do Núcleo de Teatro de Arena de São Paulo entre os anos 1956 e 1971, quando forçadamente deixou o país, Augusto Boal buscou, através da arte, caminhos para a exploração das margens de liberdade que encolhiam naquele contexto político e o *Teatro-Jornal* foi uma de suas ferramentas acionadas para investigar o emitido e o omitido pelos veículos midiáticos, no intuito de “desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação”, ressaltar que “a mídia sempre será usada para agradar aqueles que a sustentam: será sempre a voz do seu dono!” (BOAL, 2019, p.15-16).

Para Bárbara Santos (2016), o processo de elaboração do *Teatro-Jornal* foi também um marco na trajetória de Augusto Boal, na medida em que, através dele, se intensificou sua aproximação com parcelas oprimidas da população. Por volta de cinquenta núcleos de *Teatro-Jornal* se formaram por iniciativa multiplicadora dos componentes do Arena de São Paulo junto a grupos de trabalhadores, de estudantes e de movimentos sociais diversos com o objetivo de montarem peças a partir da discussão de assuntos que os interessassem e o modo como eram abordados pelos veículos midiáticos.

Essa, todavia, não foi a primeira experiência teatral de Boal com não-atores. Quando a semente primeira do Teatro do Oprimido fora plantada, saberes informados por experiências anteriores foram também acionadas, como aqueles edificados no início dos anos de 1960 por meio da montagem de “A Exceção e a Regra”, uma obra de Brecht que abordava a alienação humana marcada na relação patrão/empregado, com operários da ABC Paulista.

Foi a primeira vez que trabalhei em condições de teatro “normal”, profissional, mas com atores amadores que jamais haviam pensado em fazer teatro, e que ali estavam com motivações essencialmente políticas. (...)Ensaiai esse espetáculo foi, para mim, um deslumbramento: ver “não-atores” se apropriarem de uma linguagem teatral que lhes era essencial. Foi aí que comecei a descobrir, para mim mesmo, que o ser humano é teatro, mesmo que não faça teatro. (BOAL, 2013, online)

O teatrólogo ressalta que àquela altura, discussões acerca do conceito de cultura impactaram suas agências e elenca como catalizadores de tal questão os CPCs (Centros Populares de Cultura), ativos entre os anos de 1961 e 1964. Constituídos por artistas e intelectuais posicionados à esquerda política junto à União Nacional dos Estudantes, os CPCs tinham como principal objetivo promover o que compreendiam como *arte popular revolucionária*. Produções musicais, cinematográficas, teatrais e literárias deveriam ser,

na perspectiva desse movimento, manifestações culturais imbricadas em relações de base material, rompendo com a ideia de um fazer artístico ensimesmado e distanciado do povo.

Boal os descreve como iniciativas artisticamente revolucionárias porque disseminavam uma perspectiva alargada de cultura, que apontava para todos os seres humanos como agentes culturais. E essa influência teria se materializado em um dos pressupostos basilares do Teatro do Oprimido: a ideia de que ser humano é “ser teatro”. Para ele todo ser humano é necessariamente performático em suas relações sociais, por isso afirmava que: “Somos todos atores. Até mesmo os atores!” (BOAL, 2015, p.13). A diferença entre uns e outros residiria na consciência ou não do uso da linguagem teatral em nossas atuações, agências, interpretações; mote que o impulsiona a elaborar um método para que isso aconteça e pilar da concepção que veio a desenvolver de *espectadores*, a partir da prática da dissolução da barreira entre atores e plateia que irá caracterizá-lo.

No Teatro do Oprimido, principalmente através do *Teatro-Fórum* — uma das técnicas mais utilizadas pelos grupos formados pelas *ativistas negras* que entrevistamos — situações vivenciadas por indivíduos posicionados em condição de subalternidade são encenadas e *espectadores*(trizes) são estimulados a intervir propondo soluções para o enfrentamento e superação daquela assimetria. Nesse processo que se desenvolve no encadeamento *experiência de opressões - representação cênica das opressões - reflexão sobre as opressões - ações para rompimento com as opressões*, *espectadores*(trizes) são provocados a elaborar intervenções que extrapolem a representação teatral e incidam sobre o real. Nas palavras de Augusto Boal:

O Teatro Fórum – talvez a forma de Teatro do Oprimido mais democrática e, certamente a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos de *spectatores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real e não um fim em si mesmo. O espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso. O *fim* é o *começo*! (BOAL, 2019, p.16)

Desta forma, sustenta que as ações sociais forjadas a partir do método adquiram caráter concreto e continuado a fim de produzirem as consequências desejadas, compreendendo como cidadão não apenas aquele que vive em sociedade, mas sobretudo aquele que age para transformá-la.

Ao esmiuçar o que defende como *Poética do Oprimido*, Augusto Boal o faz na alteridade com a *Poética de Aristóteles* e à *Poética de Brecht*. À primeira refere-se como *Poética da Opressão*, compreendendo que Aristóteles condiciona o povo à passividade no fenômeno teatral, reservando a espectadores a delegação de seus poderes de ação aos personagens, produzindo catarse. Brecht, por sua vez, produzira uma *Poética de Conscientização*, visto que apesar de abrirem mão de suas atuações, espectadores seriam estimulados a pensar de forma autônoma, inclusive em contrassenso com as personagens. Mas o que propunha Boal, naqueles anos de 1970, era apresentado como uma *Poética da Liberação*, que transformasse o povo, espectador, em agente transformador da ação dramática.

O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução... Não importa que seja fictícia: *importa que é uma ação*. (BOAL, 2019, p.130)

Na antessala das reflexões apresentadas na sua obra de 1974, sessão intitulada “Explicação”, Boal afirma que pretende demonstrar que o teatro é uma arma política recorrentemente acionada como instrumento de dominação, mas que pode ser “uma arma de liberação”, sendo necessário para isso a elaboração de “formas teatrais correspondentes” (BOAL, 2019, p.11). Destarte, o arsenal de exercícios, jogos e técnicas<sup>16</sup> que compõem o método Teatro do Oprimido vem sendo construído desde aquele contexto até os dias atuais a partir dessa prerrogativa: mobilizar o deslocamento de pessoas e grupos oprimidos da condição de consumidores para a assunção — consciente — do papel de produtores de cultura e conhecimento.

Nesse sentido, as perspectivas de Augusto Boal e de Stuart Hall se tocam: Ambos apostam na cultura como fator central para as manutenções e/ou transformações sociais. Para Stuart Hall é a cultura que regula as práticas sociais, por isso, aqueles que “precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a ‘cultura’ em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau” (HALL, 1997, p.40). Boal, quando

---

<sup>16</sup> São algumas das técnicas do Teatro do Oprimido, o *Teatro-Jornal*, *Teatro Invisível*, *Teatro-Imagem*, *Teatro-Fórum*, *Teatro Legislativo*, *Arco-Íris do Desejo*. Cf. SANTOS, Barbara. **Teatro do Oprimido - Raízes e Asas: Uma Teoria da Praxis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

almeja a tomada dos meios de produção culturais por oprimidos, projeta uma disputa pela atribuição de sentidos ao mundo no campo estético e discursivo. Como afirma:

Se, nas senzalas, só se ouvissem as rádios senhoriais; se só lhes chegassem os canais de TV e jornais da Casa Grande, as Senzalas jamais seriam capazes de inventar Palmares. A cultura da Casa não serve a Senzala porque tem valores senhoris e formas senhoriais. Mesmo a grande cultura milenar deve ser reinterpretada do ponto de vista de onde estamos, e não de onde nos disseram que estava a cultura. (BOAL, 2006, p.19)

O autor defende que o pensamento produzido através de sons e imagens é igualmente poderoso àquele expresso em palavras e que ambos têm sido mobilizados pelo poder hegemônico, especialmente através do monopólio dos mais variados veículos midiáticos, como instrumentos privilegiados para imposição de sua ideologia que, desta forma, alcança *status* de pensamento único.

Na relação com a conjuntura da atualidade, que especificamente interessa a essa pesquisa, não podemos deixar de ressaltar que em espaços formativos diversos a principal empreitada educadora do Movimento Negro tem sido contra a propagação de uma perspectiva, apresentada como única, natural, sobre o mundo, o Brasil e as nossas relações sociais. Nesse sentido, é que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie alerta para o *Perigo de uma História Única* em palestra ao programa TED Talk, no ano de 2009 e que dez anos depois, em 2019, quando publicada em livro pela Companhia das Letras, já atingia cerca de 18 milhões de visualizações no YouTube. Segundo ela, pensando a luta antirracista no mundo:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (...) Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. (ADICHIE, 2009)

Nas apropriações que farão do método teatral em questão para a abordagem de suas urgências, a investigação e compartilhamento de histórias invisibilizadas/ silenciadas têm sido estratégia privilegiada pelas *ativistas negras*, cujas agências dão a tônica dessa pesquisa. Com seus grupos de T.O. ou em suas movimentações no espaço escolar e em outros espaços, mobilizando conhecimentos sobre a valorização tanto do discurso verbal quanto do sonoro e imagético, construídos a partir da prática e do estudo do Teatro do Oprimido, e *das Oprimidas*<sup>17</sup>, estas mulheres negras têm se empenhado em evidenciar a

---

<sup>17</sup> Teatro das Oprimidas é como mulheres praticantes de T.O., articuladas em uma rede internacional, coordenada por Bárbara Santos, têm se referido ao modo como vêm experimentando o método, a partir de

fragilidade da ordem discursiva que, informando e sendo informada pelo racismo, as aloca na base da pirâmide social brasileira.

Esse destaque ao poder do pensamento sensível é uma importante chave para a *Estética do Oprimido*, sistematizada na primeira década dos anos 2000 e publicada em livro por Augusto Boal em 2009, ano de seu falecimento. Segundo esta teoria, o sensível e o simbólico são duas formas complementares de pensamento humano: este último é referente ao que se traduz em discurso verbal, e o sensível diz respeito a sons e imagens. Boal afirma que é preciso disputar as duas searas de produção de conhecimento e através da elaboração de uma contra-cultura, de um contra-dogmatismo, de uma contra-comunicação “repudiar a ideia de que existe uma só estética, soberana” (BOAL, 2009, p.17).

Assim, para os grupos negros de T.O. do Rio de Janeiro compostos pelas nossas entrevistadas, e para as suas agências além deles, não é possível pensar o empreendimento (re)educador antirracista sem travar disputa no campo estético. Essa perspectiva dialoga organicamente com a de muitas outras iniciativas do histórico Movimento Negro, como as que abordamos no capítulo anterior e com as análises de Nilma Lino Gomes sobre a relevância que o protagonismo político de mulheres negras na virada do século 20 para 21 vai conferir ao enfrentamento da estética eurocentrada como referência única de beleza, asseio e dignidade, através da elaboração e sistematização de saberes estético-corpóreos. Segundo Gomes:

Esse tipo de discurso atinge o negro a negra e seu corpo de forma negativa; também regula a corporeidade negra na lógica da inferioridade racial, contribuindo para a formação de uma outra monocultura: a do corpo de gosto estético. E é por saber e viver tal conflito socialmente “na pele” que a comunidade negra toma o corpo negro como um espaço de expressão identitária, de transgressão e de emancipação. (...) Os saberes estético-corpóreos produzidos pela comunidade negra(...)rivalizam com o lugar de não existência da corporeidade negra imposto pelo racismo. Eles afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral. Recolocam a negra e o negro no lugar da estética da beleza (GOMES, 2017 p.80).

Atualmente, com os recursos tecnológicos disponíveis impulsionando a comunicação imagética em níveis nunca antes alcançados, em especial com a popularização e potencialização do ciberespaço e suas redes sociais, frentes diversas de antirracismo têm explorado essa arena de disputa. Este é um dos aspectos característicos

---

abordagens da opressão machista em especificidade. Cf. SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas: Estéticas Feministas para Poéticas Políticas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

do Movimento Negro do século 21, sustentados por Amilcar Pereira e Thayara Lima (2019).

... há muito tempo a narrativa estética e diferentes performances políticas têm sido importantes entre as estratégias de luta do movimento negro. O que podemos acrescentar de atualidade nessa análise é o papel potencializador das novas tecnologias na circulação das narrativas estéticas da população negra e, por consequência, da cultura de luta antirracista que elas carregam e produzem. (...) O processo de sensibilização se dá de maneira muito mais rápida e a criação e compartilhamento de novos códigos da cultura de luta antirracista afetam uma série de novos sujeitos que, de outras maneiras, não teriam acesso. Pensar na composição das narrativas estéticas da juventude negra é pensar também na amplitude da adesão dessa juventude ao antirracismo, mesmo que não a partir das vias tradicionais de militância política. Ao tomar contato com essas narrativas e assumir uma série de objetos nessa assemblage, tais como tranças, box braids, maquiagens, turbantes, brincos, roupas fabricadas com tecidos que remetam a uma outra visão de África senão a da fome e da falta, entre outros, os sujeitos passam a compor sua autoapresentação somando as discursividades contidas nesses objetos, que, em alguns casos, inclusive, trazem desde a sua produção os signos da luta antirracista. Assim são estruturadas narrativas estéticas, carregadas de potências e de cultura de luta antirracista. (PEREIRA e LIMA, 2019, p.21)

Nesse sentido, os saberes sistematizados pelo Movimento Negro, os construídos através da prática e dos estudos do método Teatro do Oprimido e aqueles do campo da educação escolar, acadêmica e mesmo das esferas da educação informal, se equacionarão nas práticas educadoras das *ativistas negras* para além de suas atuações cênicas. Os discursos que comunicam ao sensível e ao simbólico serão valorizados como instrumentos para a promoção de transformações sociais no sentido de enfrentamento ao pensamento único e à monocultura estética para a interpretação das relações sociais, evidenciando a centralidade da cultura para análise das agências motoras das mudanças históricas, inclusive, por meio da educação.

Se historicamente, para povos africanos e afrodiáspóricos<sup>18</sup>, a luta contra o racismo (e o colonialismo) envolve de forma prioritária a construção de mecanismos de valorização de suas culturas, suas epistemologias, suas estéticas em oposição à condição de não-existência a que foram submetidos; essa não é uma pauta que repousa no passado. O *ativismo*, sobre o qual nos debruçamos, se insere na disputa pela desestabilização do sistema de valores que tem naturalizado a desigualdade racial e seus efeitos de aniquilamento subjetivo e objetivo, fixando identidades negativas a homens e mulheres negras e se esforçando em invisibilizar suas agências na construção da sociedade brasileira do ontem e do hoje. Equacionando arte, cultura, política e educação, a prática do método de teatral, desenvolvido a partir da *Poética da Liberação* de Boal, bem como

---

<sup>18</sup> Como vimos no Capítulo 1, a exemplo das independências de Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola.



as agências de *artistas negras* por ele informadas, que transitam e investem nesse enfrentamento em espaços educativos diversos, tem como prerrogativa disputa nesse campo.

### **2.1.1 Freire, Boal e a centralidade das opressões no processo educador**

O destaque à imanente relação entre subjetividade e da objetividade para a transformação social é um dado que nos chama a atenção em relação ao Teatro do Oprimido e nos encaminha para aproximações nutridas entre o que propunha a *Pedagogia* de Freire (2019) e a *Poética Política* de Boal. Paulo Freire afirma que a negação da importância da subjetividade para a transformação seria a admissão de “um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo” (FREIRE, 2019, p.51). Em sentido convergente, o método teatral pressupõe compromisso entre construção de um ser/estar criticamente e um agir sobre a realidade opressora.

O binômio teoria e prática baliza os dois projetos e como afirma Bárbara Santos, o Teatro do Oprimido “estimula a observação crítica da realidade e a tomada de posição diante dela, visando à produção de consciência e de ações concretas” (SANTOS, 2016, p.135). A Pedagogia do Oprimido, por sua vez, é justificada nos termos de que “a inserção crítica e ação já são a mesma coisa...o mero reconhecimento de uma realidade que não leva a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 2019, p.55).

O impulso ao ato de sistematizar vivências, atribuir sentidos a elas e interferir em relações identificadas como injustas, visando à construção de possíveis agências por equidade nas mais diversas esferas da vida social, consiste no fator educativo do Teatro do Oprimido, crucial para a orientação do nosso olhar investigativo a ações engendradas em seu campo como espaço educativo não-formal. Bárbara Santos, intelectual negra e uma das mais importantes desenvolvedoras do método na atualidade, destaca a estreita relação deste com a Pedagogia do Oprimido:

Ao mesmo tempo que o Paulo Freire estava dizendo "olha, as pessoas precisam ser alfabetizadas a partir da leitura que elas fazem do mundo". "Não adianta só aprender a palavra"... Eu tenho que aprender o mundo para eu entender o que essa palavra significa e eu poder usar essa palavra a meu favor. O Augusto Boal estava fazendo a mesma coisa. Era a alfabetização política das pessoas, ou seja, eu tenho que aprender o que significa esse real para eu poder como cidadão intervir nesse real ... o teatro é minha maneira de representar o real; é a minha maneira de criar a minha própria narrativa sobre o real e colocar o real em

discussão. Então a gente tem que conhecer o real para transformá-lo ...  
(SANTOS, 2016b)

Dois brasileiros do mesmo tempo, vivenciando o exílio político, circulando em redes de sociabilidade comuns. A *Pedagogia do Oprimido*, foi escrita entre 1964 e 1968, a partir de experiências do pedagogo no Brasil, principalmente em Pernambuco, desde o início dos anos 1960 e de outras vivenciadas no exterior junto a grupos populares naqueles anos de degredo. A obra foi publicada pela primeira vez em 1970 e apenas 4 anos depois no Brasil, ocasião também do lançamento do primeira edição de *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*.

A despeito dos títulos marcadamente insinuarem uma ligação direta entre as obras, não há evidências que apontem para uma comunhão declarada de projetos. *Teatro do Oprimido*, inclusive, teria passado a compor o título da obra de Boal por sugestão da editora argentina que não considerava potente o título originalmente proposto: *Poéticas Políticas*. Boal, em sua autobiografia, afirma ter diante disso sugerido *Poética do Oprimido* em homenagem a Paulo Freire e, por fim, a editora propôs trocar *Poética* por *Teatro*, tal como hoje se popularizou mundo afora. Fabiana Comparato (2019), no site oficial de Augusto Boal, defende que essa seria uma alusão em homenagem e não fruto de uma influência direta entre produções.

A esse respeito, Bárbara Santos (2016), sustenta que a influência entre os autores teria ocorrido de forma mútua pela convivência que as experiências históricas comuns os proporcionaram, porém atribui à atuação de Boal no Programa de Alfabetização Integral (ALFIN), baseado nas proposições freireanas desenvolvido no Peru naqueles 1970 de banimento, o início das investigações sobre linguagem não-verbal para a representação e construção de realidades, que culminaria em uma das técnicas que compõem hoje o arsenal do T.O.: *Teatro-Imagem*. Nela, questões são expressas através da linguagem corporal, que será então interpretada e discutida coletivamente a partir do que representa. Desse modo, compreende-se que é facilitada a comunicação sensível e a transposição de obstáculos, entre diferentes culturas e línguas, muitas vezes edificados pelas palavras verbalizadas que são também uma forma de representação, mas que em muitos casos comunica com muito mais dificuldade.

Como a autora sobreleva, para os projetos de alfabetização popular freireanos, é fundamental a concepção de que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra ... encarando o educando como produtor ativo e autônomo de conhecimento" (SANTOS,

2016, p.). E o faz em seu *Raízes e Asas* (2016), refletindo sobre a trajetória de constituição do próprio T.O., nos levando a observar a importância também dessa concepção para a prática do método teatral. O próprio Boal registra sua admiração por Freire em 1997, ocasião de seu falecimento, no texto *Paulo Freire: Meu Último Pai*. Nele sugere que de Freire teria legado o sentido de educação presente em suas agências. Como afirma: “Paulo Freire ajuda o cidadão a descobrir por si, o que traz dentro de si” (BOAL, 1997, p.51), destacando assim, a centralidade da experiência na construção do autoconhecimento e dos conhecimentos sobre o mundo.

Esses são, de fato, alguns dos muitos elementos comuns entre a *Pedagogia* de Freire e o *Teatro* de Boal além do mais óbvio: a superação da opressão como cerne de suas preocupações. O conceito de oprimido é inexoravelmente político e o processo de identificação de opressões e de autoidentificação de pessoas e grupos enquanto oprimidos, automaticamente lança luz aos que operam sustentando privilégios em função da reprodução dessa desigualdade. Para a pedagogia freireana o(a) oprimido(a) é aquele(a) a quem se relega a desumanização, o *ser menos*, muito embora ao assim projetá-lo(a) o(a) opressor(a) também se desumanize. E para ambos, Freire e Boal, só a ação de oprimidos(as) poderia libertar o desumanizado, oprimido, e o (auto)desumanizador, opressor.

### **2.1.2 Vir a ser, tornar-se negra(o)**

Autor cujas teorias fundamentaram declaradamente o projeto freireano de uma educação libertadora à serviço da restauração da humanidade negada ao oprimido, e que nos parece fundamental para compreender o *ativismo negro*, para Frantz Fanon a luta do homem negro era tornar-se homem. Homem, para ele no sentido de *ser*, de humanidade; na leitura e termos freireanos *ser mais*. Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, publicado em 1952, o médico psiquiatra martinicano, intelectual e militante que viria a se engajar na luta por independência da Argélia, analisava dessa forma a condição de não humanidade à qual pessoas negras foram submetidas em sociedades estruturadas historicamente por relações coloniais. Afirmava, ainda, que a “civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008, p.30), imputando-lhe um sentido essencialista e supressor de subjetividades e individualidades. Por isso, como prognóstico, Frantz Fanon sustentava a necessidade da luta política para

transformar essa realidade tanto “no plano objetivo como no plano subjetivo” (FANON, 2008, p.29).

Cerca de meio século depois, em *Memórias da Plantação: Episódios do Racismo Cotidiano*, Grada Kilomba (2008) retomaria pressupostos teorizados por Franz Fanon para pensar, especialmente a partir de suas experiências e as de outras mulheres negras por ela entrevistadas, as sociedades marcadas pelo eurocentrismo. A intelectual negra portuguesa reflete sobre o racismo cotidiano como uma “realidade traumática que vem sendo negligenciada” a partir do que compreende como atemporalidade e que informa o próprio título de sua obra. Para Kilomba, no tempo presente, pessoas negras se deparam recorrentemente confinadas pela ordem discursiva ao desempenho de papéis sociais que sugerem uma espécie de *remake* das relações escravistas e que, como tal, guardam tanto comprometimento com a obra primeira, quanto com os anseios do tempo que o produz. Como afirma:

É um choque violento que de repente coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual como no cenário de uma plantação, ele é aprisionado como a/o Outra/o subordinado e exótico. De repente, o passado vem a coincidir com o presente, e o presente é vivenciado como se o sujeito negro estivesse naquele passado agonizante... (KILOMBA, 2008, p.30)

Produzindo e sendo reproduzido por meio do vocabulário, de gestos, dos discursos através de palavras, imagens e/ou sons, o racismo como instrumento de poder em suas facetas cotidianas segue ainda hoje investindo em fixar pessoas afrodescendentes “não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (KILOMBA, 2008, p.78).

Tais reflexões são também pertinentes para análise da realidade brasileira nestas primeiras décadas do século 21, visto que em nossas relações sociais ainda persiste a normatização de padrões de humanidade, inteligência, beleza, dignidade e civilidade atribuídos a europeus e seus descendentes e, portanto, do seu anverso onde estão localizadas(os) sujeitas(os) racializadas(os). Apesar das conquistas do histórico Movimento Negro (mencionadas no capítulo anterior), a educação no Brasil, desenvolvida em espaços e por meios distintos, ainda têm predominantemente produzido e reproduzido as *zonas do ser* e do *não ser* sobre as quais já refletia Frantz Fanon em meados do século 20: “Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco” (FANON, 2008, p.28).

Negação de subjetividades, privação do pleno exercício da cidadania, vulnerabilidade às mais variadas formas de violência, aniquilação de corpos e das múltiplas manifestações do ser e estar no mundo como pessoa negra fazem parte das consequências dos códigos e referenciais difundidos por projetos hegemônicos de Brasil. A despeito de suas especificidades em termos da compreensão de república e progresso, políticas públicas intensificaram e reatualizaram hierarquizações fundamentadas em termos raciais no pós-abolição, com repercussões muito evidentes no tempo presente.

Os motes da eugenia, com vistas ao branqueamento da sociedade brasileira, inspiraram projetos nacionais da primeira metade do século XX, impactaram e foram retroalimentados pelas políticas públicas educacionais. Jerry Dávila, que em *Diploma de Brancura* (2006), que estudou tal fenômeno desde os tempos da Primeira República até a Era Vargas, examina como escolas passam a ser concebidas como “clínicas” onde “debilidades sociais” legadas da formação racial majoritariamente não-branca, e sobretudo afrodescendente, poderiam ser “tratadas” e “curadas”. Segundo o pesquisador, para a geração intelectual de educadores brasileiros que começaram a implementar a educação pública e universal na primeira metade do século 20:

...raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. Na década de 1930, os brasileiros brancos podiam celebrar a salvo a mistura racial porque a viam como um passo inevitável na evolução da nação (DÁVILA, 2006, p. 25).

Na mesma obra, ao esboçar uma análise sobre as abordagens da questão racial no Brasil dos anos 2000, Dávila afirma que “a eugenia perdeu a legitimidade científica após o final da Segunda Guerra Mundial, mas as instituições, práticas e pressupostos a que ela deu origem – na verdade, seu espírito – sobrevivem” (DÁVILA, 2006, p. 355). E a pesquisa quantitativa produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujos dados apresentaremos a seguir, expressam o quanto esse ainda é um sistema discursivo hegemônico que contingencia imaginários, significa relações, confere sentido a realidades e conforma políticas públicas, (re)produzindo desigualdades raciais no atual contexto brasileiro.

No informativo *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, ano de 2019 a partir principalmente de dados produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios Contínua – PNAD referente a 2018, concluiu-se que “a população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados – mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política” (IBGE, 2019, p.12). Pretas(os) e pardas(os) representavam 55,8% da população brasileira porém, no grupo das(os) 10% mais pobres, somam 75,2% e no grupo dos 10% maiores rendimentos da população brasileira, somam apenas 27,7%.

Outro dado destacado pela pesquisa, refere-se à proporção de pessoas pretas ou pardas com rendimento inferior às linhas de pobreza estipuladas para monitoramento pelo Banco Mundial (US\$ 1,90 diários) que foi maior que o dobro quando comparada às pessoas autodeclaradas brancas. Desocupação, subutilização e vínculos informais de trabalho são condições que afetam de forma mais intensa essa camada da população, que também é acometida a indicadores de rendimento mais baixos independentemente do nível de instrução que possuem e que estão menos presentes em cargos de níveis mais elevados ocupando de modo geral cargos de menor remuneração se comparada à parcela da população branca. Pretas(os) e pardas(os) figuram em números mais expressivos abaixo da linha da pobreza, em piores condições de moradia e em acesso mais restrito a bens e serviços.

Apesar de medidas de ação afirmativa, das políticas de correção de fluxo escolar e de ampliação do acesso à educação promovidas nos anos 1990 terem contribuído para a redução das desigualdades entre a população negra e a branca na seara educacional, esta ainda permanece bastante significativa, se intensificando ao longo da trajetória escolar e se agravando consideravelmente no ensino superior.

Com vistas a ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior, uma série de medidas foi adotada a partir dos anos 2000: na rede pública, a institucionalização do sistema de cotas, que reserva vagas a candidatos de determinados grupos populacionais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni e o Sistema de Seleção Unificada - SiSU; e, na rede privada, a expansão dos financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e o Programa Universidade para Todos - Prouni. Nesse contexto, e com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018. Entretanto, seguem sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior (IBGE, 2019, p.9).

Os dados sobre a violência também revelam profundas desigualdades em termos raciais. A taxa de homicídios da população negra é maior que a da população branca em todas as faixas de idade pesquisadas, cabendo destaque à juventude entre 15 e 29 anos, quando os números apontam entre 100 mil jovens em 2017, a morte por violência de 98,5 pretos(as) e pardos(as) contra 34,0 entre os jovens brancos(as). E levando em conta apenas homens jovens pretos ou pardos a taxa subiu para 185,0 enquanto brancos para 63,5. Da onde concluem que “assim como na educação, tal cenário demanda políticas públicas com enfoque na população jovem de cor ou raça preta ou parda” (IBGE, 2019, p.12).

No entanto, outros dados apresentados por esse instituto nos levam a atentar para potenciais obstáculos à elaboração de dispositivos legais nesse sentido: quando examinada a questão da representação política, conclui-se que “as pessoas pretas ou pardas encontram-se sub-representadas em todos os níveis do poder legislativo” (IBGE, 2019, p.12). A exemplo, em 2018 entre deputados(as) federais eleitos(as) apenas 24,4 % eram negros(as). Apesar do arrefecimento promovido por políticas públicas levadas a cabo desde os anos 1990 e intensificadas na primeira década do século XXI, “a superação das desigualdades raciais, em suas variadas dimensões, permanece um desafio” (IBGE, 2019, p.12), evidenciando que temos ainda um longo caminho a trilhar para que esta parcela da população que hoje, segundo o IBGE, consiste em mais da metade da nossa sociedade possa gozar efetivamente da cidadania.

Diante disso, em diálogo com Fanon (2008), Kilomba (2008) e Dávila (2006), somos levados a refletir sobre a realidade revelada por esses números, como expressões da sobreposição de passados ao tempo presente que (re)produz cenas de confinamento, silenciamento e aniquilação imputados àqueles cuja experiência da escravidão e do racismo, nas suas mais variadas facetas, construiu como negros(as). Mas se por um lado como sustentam Fanon (2008) e Kilomba (2008), o(a) negro(a) é uma construção do branco fundamentada em pressupostos de essencialização da *Outridade*, que passa a ser definida como tudo aquilo que é abjeto, rejeitável, e portanto deve ser apartado do “eu” autorreferente da branquitude; o processo de *tornar-se negro(a)*, tal como refletiu a brasileira Neusa Santos (1983), percorre a contramão do mesmo caminho.

Para esta intelectual negra, o(a) negro(a) é um *vir a ser* que toma corpo por meio das lutas e resistências empreendidas frente à escravidão, ao racismo e suas (re)elaborações de relações, códigos e referenciais nas margens de liberdade que

entendemos se confundirem com as próprias fronteiras onde são enunciadas as diferenças e se operam negociações e constrangimentos às desigualdades (BHABHA, 1998). Explorando a contrapelo as normatizações eurocêtricas, o *tornar-se negro(a)*, percorre os itinerários da percepção, questionamento e (re)elaboração da ordem discursiva que o(a) subalterniza. Como sustenta a autora:

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de se, engendra uma estrutura de desconhecimento, que o aprisiona em uma imagem inferior e alienada, na qual inadvertidamente ele se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada a priori, com a mesma beleza, com a mesma naturalidade que é concedida ao branco, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. *Tornar-se negro*, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir um veredito impossível – desejo do outro – de vir a ser branco: são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social. (SANTOS, 1983, p.77)

A ação destacadamente política de construção de uma identidade negra tem como prerrogativa a contestação de uma educação que, enquanto objetiva balizar graus de brancura, mantém mulheres e homens negros em processos contínuos de desvantagem social. Como defende Neusa Santos Souza, é dessa contestação que ascende a possibilidade de se construir “um rosto próprio” (SOUZA, 2021, 116).

À vista disso, importantes processos envolvendo o *tornar-se negra(o)* têm sido desencadeados por meio do Teatro do Oprimido, e das Oprimidas, assunto ao qual nos ateremos de forma mais aproximada no próximo capítulo. Somando-se aos legados das gerações anteriores do Movimento Negro e os saberes e conhecimentos produzidos pela comunidade negra e por ele sistematizados no tempo presente, a *Poética da Liberação* defendida por Augusto Boal há aproximadamente meio século, vêm inspirando o fazer político-artístico de grupos que identificam o racismo como instrumento de poder que os aloca em condições de desvantagem social; realizam investigação estética sobre a questão; a representam artisticamente; e promovem discussões coletivas das quais resultam estratégias para a superação de opressões.

A atuação de *ativistas negras* na sistematização, reatualização e multiplicação do método T.O., em consonância com demandas do tempo presente, assim como a formação e agências de grupos como o *Cor do Brasil* e o *Coletivo Madalena-Anastácia* são resultado e fatores dessa operação que proporciona, a integrantes e interlocutores, implicação com as circunstâncias objetivas e subjetivas em termos raciais que os



contingenciam. Nas rotas da percepção crítica das tramas raciais que as(os) enredam, e da urgente ação antirracista que dela emana, a tomada de consciência da(o) oprimida(o), nesses casos, coincide em maior ou menor grau com o *tornar-se negra(o)*, e com o *tornar-se artista negra(o)*, por parte de praticantes negras(os) que identificam em suas vidas situações de racismo apresentadas em cena e passam também a encenar o racismo que vivenciam, em busca articulada e coletiva de caminhos para a superação.

## **2.2 - A Opressão Racial no Teatro do(as) Oprimido(as)**

### **2.2.1 – Abdias educa Boal**

Na trajetória de construção do método Teatro do Oprimido que, alicerçado nos pressupostos básicos da ética e da solidariedade, segue aberto a constantes revisões e reconstruções pelas demandas de grupos oprimidos de cada tempo/espaço<sup>19</sup>, a questão racial não é um elemento novo ou específico da sua mobilização pelos grupos deste século. Tendo em vista que a situação de profunda desvantagem da população negra no Brasil se estrutura desde a implantação do projeto colonial e se reatualiza pelo racismo intensificado no pós-abolição em suas diversas facetas, quando Augusto Boal lançou as bases do T.O., oprimidas(os) negras(os) já se movimentavam de forma intensa, variada e se articulavam institucionalmente, ou não, na luta por igualdade de direitos. E, se tratando de um método de e para oprimidas(os), o T.O. não poderia surgir/existir ao largo dessa questão.

Por isso, a abordagem da questão racial no âmbito do T.O. também tem história. Estudos (BRITTO, 2015; SANTOS, 2016; DIAS, 2016; CONCEIÇÃO, 2017; NETTO, 2018; NASCIMENTO, 2019) apontam que, apesar de ser um fato secundarizado por estudos do campo até a segunda década do século 21, a própria concepção do método nos anos 1970 teria sido profundamente impactada pela experiência de Augusto Boal com o Teatro Experimental do Negro e por sua relação com Abdias do Nascimento. As(os) autoras(es) frisam o legado dessa relação tanto para a reeducação de Boal para as relações

---

<sup>19</sup> Segundo Bárbara Santos Augusto Boal escolheu a árvore como um símbolo do método, porque assim como ela, o método “está constante movimento tanto de aprofundamento quanto de difusão. Suas Raízes, os princípios fundadores, criam identidade e garantem permanência. Como ‘ser vivo’ que é, o Método segue em constante interação com o meio, renovando-se e multiplicando-se” (SANTOS, 2016, p.148). Cf. ANEXO A.

raciais, quanto para a elaboração das bases de seu projeto eminentemente político de trabalho cênico com não-atores.

“Espelho e resumo da peripécia existencial humana” era como Abdias Nascimento definia o teatro e, dessa forma, almejava instrumentalizá-lo para a promoção de “debates, propostas e ações visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante...” (NASCIMENTO, 2004, p. 221). Sobre sua experiência junto ao Teatro Experimental do Negro, apresentado no capítulo anterior, ele a define como orientada pelo anseio de:

Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades. Dentro desse objetivo, o TEN propunha-se a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira. (NASCIMENTO, 2004, p.221)

Geo Britto (2015) se debruça sobre este elemento comum ao TEN e ao T.O. e lança luz à influência que Abdias do Nascimento exerceu na formação Boal. Ao analisar correspondência deste à Elisa Larkin, viúva de Nascimento, Britto destaca a importância conferida a ele por Boal sobretudo no que tange a sua formação para questões éticas e políticas e para a compreensão da questão racial na formação da sociedade brasileira. Cabe ressaltar que os caminhos de ambos se cruzaram desde fins de 1940, quando Boal tinha 17 anos e Abdias o dobro de sua idade, como ressalta Carolina Netto (2018) evidenciando uma relação de mestre/aprendiz, que seria uma fonte importante — e anterior ao Teatro Arena — para compreender a ideia de produzir teatro político com pessoas comuns, que caracterizaria mais adiante o Teatro do Oprimido.

Os anos de 1950 teriam sido marcantes para a construção político-artística de Augusto Boal por sua imersão nos debates sobre o que seria um teatro brasileiro, mas especialmente por inserir-se nele através do olhar proporcionado pela sua proximidade com o Teatro Experimental do Negro; ou seja, levando em conta o racismo e o colonialismo. Como analisa Britto, este “não era somente um grupo de teatro, mas de uma intensa formação política e que já tinha em sua prática uma lógica de ‘escola ampla de teatro’, ou seja, não somente atuar, mas estudar as suas realidades e conflitos sociais.” (BRITTO, 2015, p.54) Para Alessandro Conceição “fica evidente a influência política ideológica, não só para outros grupos de teatro negros como também para uma metodologia artístico-política como é a do Teatro do Oprimido. Certamente que esses

encontros com Abdias e o TEN são fontes de estímulos estéticos-políticos-ideológicos que Boal introjetou como bases do Teatro do Oprimido” (CONCEIÇÃO, 2017, p.40).

Bárbara Santos identifica Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro como grandes influências que teriam proporcionado a Augusto Boal a circulação em redes de sociabilidade e “espaços de produção de cultura negra no Rio de Janeiro” (SANTOS, 2016, p.55). O contato com Joãozinho da Gomeia e seu terreiro de candomblé em Duque de Caxias-RJ, trazido por Britto (2015) como um exemplo disso, teria contribuído para a construção de conhecimentos visíveis em peças escritas pelo teatrólogo desde o início dos anos de 1950: *O Cavalo e o Santo* (1954) e *Filha Moça* (1956), tratavam da “realidade social, política e também da própria cultura afro-brasileira, com a temática dos cultos de matriz africana, por exemplo” (BRITTO, 2015, p.42). E, em *Laio se Matou*, outra peça de sua autoria encenada pelo TEN no ano de 1958, é promovido um diálogo entre mitologia grega e candomblé.

Carolina Netto salienta que através da relação com Abdias Nascimento, “Augusto Boal - homem branco, teve contato com essas questões (...) seu Letramento Racial Crítico (...) ocorreu” (NETTO, 2018, p. 34). A autora compreende tal fenômeno, à luz de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), como a construção do saber ler o racismo marcante nas relações sociais, mas a construção também de práticas sociais de leitura e escrita voltadas para a circulação de referenciais antirracistas. Uma passagem que tanto Britto (2015) quanto Netto (2018) destacam da autobiografia de Boal, intitulada *Hamlet e o Filho do Padeiro*, trata dos primeiros contatos entre os dois. Nas palavras de Boal:

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).

Essa preocupação é exemplificada pelas(os) autoras(es) mencionadas(os) com uma das produções de maior repercussão do Teatro Arena: *Arena Conta Zumbi* (1965). Dirigida por Boal e escrita em parceria com Gianfrancesco Guarnieri a partir das obras *Ganga Zumba*, de João Felício dos Santos e *O Quilombo dos Palmares*, de Edison Carneiro, a peça buscava refletir sobre a situação política instaurada no Brasil desde o ano anterior, a ditadura civil-militar, a partir das histórias de luta e resistência de Palmares. Tais vivências legaram ao Teatro do Oprimido o reconhecimento da questão

racial, como uma opressão marcante em nossa sociedade, ainda que em diferentes medidas e sob diferentes perspectivas, desde sua concepção.

### **2.2.2- O Racismo entre Outras Opressões**

Segundo Cristiano Mattos Dias (2016), entre as décadas de 1980 e 1990, podem ser localizadas iniciativas relacionadas ao Centro de Teatro do Oprimido abordando a temática racial, como a montagem das peças “Retrato em Branca e Negra”, “Cada Macaco no seu Galho”, “O Negro que se vende” e “Claro que é racismo!”. O Grupo Afro-Católicos, criado em 1993, em São João de Meriti, e junto ao qual trabalhava Cassia Reis, uma das únicas *curingas* negras do Centro de Teatro do Oprimido à época, também é apontado pelo autor que ressalta, porém, sua curta duração compreendida entre alguns meses daquele mesmo ano. A experiência dedicada à temática mais expressiva nesse período instrumentalizou o T.O. para pensar a situação de estudantes negras(os) na universidade; em termos de espaço físico, se utilizou da Universidade do Estado do Rio de Janeiro para se desenvolver; foi proporcionada pela ocupação de um espaço político *stricto sensu* por Augusto Boal e vivenciada e estudada por Licko Turle, outro dos raros *curingas* negros que àquela altura compunham o CTO.

Turle, em seu livro *Teatro do Oprimido e Negritude: a utilização do Teatro-Fórum na Questão Racial*, publicado em 2014, aborda sua experiência com um grupo de negros e negras universitárias no Rio de Janeiro que em 1995 montaram a peça de Teatro Fórum *O Pregador*, a partir da qual promoveram discussões sobre a presença incipiente de afrodescendentes no ensino superior e outras questões relacionadas ao racismo no Brasil, como por exemplo os conteúdos privilegiados em livros didáticos que disseminavam valores negativos em relação à população negra. Tratava-se do Coletivo Estadual dos Negros Universitários (Cenun), o qual apresentamos no capítulo anterior. Em 1993 Turle passara a trabalhar com o grupo, que se tornou um núcleo de Teatro do Oprimido no contexto do projeto político do mandato de Augusto Boal que havia sido eleito vereador pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pretendia, com sua equipe, montar o maior número possível de grupos a fim de discutir os problemas de cada comunidade utilizando técnicas do Teatro do Oprimido, principalmente a do Teatro-Fórum.

A equação CENUN e Teatro do Oprimido àquele momento fora percebida como estratégica tanto por parte do coletivo negro quanto pelo mandato político-teatral de Boal. Para este, pois estava determinado em utilizar o teatro como ferramenta de mediação entre

seu mandato e a sociedade, priorizando as questões emergidas das reflexões e práticas de diversos grupos populares a partir da encenação de problemas por eles vivenciados e a elaboração cênica de possíveis soluções. Para o CENUN, por sua vez, a linguagem teatral tornou-se um recurso discursivo capaz tanto de ampliar as possibilidades de enunciação e elaboração do racismo vivenciado, quanto o raio de recepção de suas denúncias; e de ser mais um veículo de aproximação com a política institucional através da qual suas demandas poderiam ser contempladas no plano real.

A ideia era que a partir dos debates públicos estimulados pelas peças “as intervenções dos espectadores poderiam ser apreciadas como futuras leis a serem apresentadas pelo mandato para votação na Câmara dos Vereadores.” (TURLE,2014, p.40), configurando-se o que Boal passaria a chamar de Teatro Legislativo. O caso do CENUN é trazido à tona pelo autor como uma experiência pioneira de trabalho do Teatro do Oprimido com a questão racial prioritariamente, não como uma das consequências da questão de classe, perspectiva hegemônica naquele contexto.

Alessandro Conceição (2017) enfatiza a aprovação em 2003, também pioneira, do sistema de cotas raciais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sede de encontros do CENUN, que por sua vez já trazia uma década antes a questão das ações afirmativas nas universidades brasileiras como uma demanda. E, ainda, que tal medida fora sancionada durante o mandato de Benedita da Silva como governadora do Estado do Rio de Janeiro: mulher negra, militante, trabalhadora doméstica – e destacamos aqui, precursora na mobilização da identidade de favelada no âmbito da política institucional. Benedita da Silva também se aproximou do método Teatro do Oprimido, quando protagonizou em 1994 a peça *Retrato em Branco e Negra* junto à Maria da Conceição Tavares, ambas candidatas ao senado federal pelo Partido dos Trabalhadores naquele ano, encenando: “embates, encontros e desencontros entre uma trabalhadora doméstica negra...e uma intelectual branca de classe média...O musical foi dirigido por Boal e atuado pelo elenco do CTO como parte da campanha eleitoral das duas candidatas” (CONCEIÇÃO, 2017, p.49).

Apesar de o tema estar presente junto a outros em iniciativas variadas de praticantes de T.O., à exceção do caso CENUN, experiências pontuais, de curta duração, marcaram a abordagem da questão racial de forma prioritária por grupos de Teatro do Oprimido relacionados ao CTO-Rio nos anos 1980 e 1990. Nesse sentido, a importante e duradoura experiência do grupo *Marias do Brasil*, fundado no ano de 1998 e em atividade

até os dias de hoje, deve também ser destacada. Composto por trabalhadoras domésticas, esse grupo de T.O. trata das opressões que acometem a categoria e, dentre elas, sem dúvida, a questão racial sempre esteve presente.

Se reflete na composição do *Marias do Brasil* o fato de o trabalho doméstico em nosso país ser desempenhado majoritariamente por mulheres negras e as suas relações de trabalho serem profundamente marcadas pelo racismo e pelo machismo. Todavia, a questão racial tal como vivenciada por mulheres negras não é enunciada como mote prioritário para constituição e consolidação do grupo. Essa questão pode ser notada na apresentação oficial do *Marias do Brasil* disponibilizada em canal digital oficial do Centro de Teatro do Oprimido:

O processo do Grupo Marias do Brasil iniciou em uma escola noturna no bairro da Tijuca, em um projeto que o Centro de Teatro do Oprimido fez nas escolas. O grupo foi formado em 1998. Nessa turma de estudantes tinham muitas mulheres e a maioria era de trabalhadoras domésticas. Então surgiu primeiro grupo. Na primeira peça tinham muitas trabalhadoras de origem nordestina e a maioria chamava-se Maria. (...) Então a proposta do grupo é essa: questionar os direitos, os direitos da mulher, da mulher trabalhadora. Nós também falamos do assédio sexual. Continuamos a falar do assédio sexual que acontece ainda. (GRUPOS, 2020, n.p.).

Através do relato da *curinga* Maria Izabel Monteiro, mulher negra que se torna presidenta do Sindicato das Trabalhadoras Domésticas do Rio de Janeiro após experiência com o Teatro do Oprimido, percebemos que a questão de classe e opressões relacionadas à origem nordestina e à condição de mulher é que são destacadas. Mas outro aspecto nos chama a atenção nesse depoimento e reitera a condução de nosso olhar investigativo: saberes e conhecimentos construídos na experiência do trabalho doméstico vão à escola noturna; o Centro de Teatro do Oprimido, espaço educativo não-formal vai à escola; o *ativismo* vai ao Sindicato das Trabalhadoras Domésticas, espaço também formativo. Em movimento de fluxo e contrafluxo, teorias e práticas que partem de diferentes paradigmas negociam entre si em uma arena onde disputam múltiplas forças de conservação e transformação e, nesse caso específico, são as *Marias* sujeitas e agentes desse híbrido. Apesar de o recorte dessa pesquisa — orientado principalmente pela enunciação da questão racial como pauta prioritária — não abarcar suas atuações com centralidade, não podemos deixar de notar em mais esse caso um espaço formativo fronteiro tomando relevo.

Até fins dos anos 1990 e início dos anos 2000, momento da fundação das *Marias do Brasil*, se refletia inclusive na comunidade de *artistas* a intensa resistência no âmbito da sociedade brasileira para tratar da questão racial de forma prioritária segundo Bárbara

Santos (2016). Esse dado também é destacado por Christiano Mattos Dias (2016), Cachalote Mattos, ao mencionar a interrupção dos trabalhos de Cassia Reis com o grupo Afro-católico de São João de Meriti. A opressão que sofriam era encenada a partir de uma missa afro, rejeitada por parte dos fiéis sob a acusação de estarem fazendo “macumba”, em um sentido pejorativo, devido a objetos como defumador, atabaque, berimbau e cuíca comporem a encenação. Em depoimento ao autor, a *curinga* menciona Frei Davi, como um articulador dessa experiência, que foi pressionado pela Igreja Matriz de São João ao ponto de o grupo perder seu espaço de ensaio. Cabe destacar que este religioso, militante negro, que nutria diálogo com a proposta de abordagem racial pelo método do T.O., é o mesmo que adquire grande notoriedade naquelas décadas defendendo políticas afirmativas raciais no campo da educação, sobretudo no que diz respeito ao acesso à universidade.

A despeito do caráter descontínuo e/ou do não tratamento do racismo em sua especificidade, tais experiências irão inspirar outras mais duradouras nas primeiras décadas do século XXI, para as quais o Laboratório Anastácia, proposto pela *curinga* negra Claudia Simone no ano de 2010, foi um marco. A partir dele novas estratégias de abordagem prioritária da temática racial serão gestadas por parte de grupos de Teatro do Oprimido ligados ao CTO, originando o que vem a ser apresentado como Teatro do/as Oprimido/as Negro.<sup>20</sup>

### 2.2.3 – Teatro do Oprimido Negro

... o que a gente está fazendo é criando um Teatro do Oprimido Negro também metodologicamente. (...) A própria metodologia, a própria forma de fazer, busca uma perspectiva negra. Inclusive uma adaptação do método, uma recriação, um avanço no método para desenvolver os instrumentos necessários para nos habilitar a fazer isso.<sup>21</sup>[*grifo nosso*]

---

<sup>20</sup> *Teatro do Oprimido Negro* é um termo acionado por interlocutoras dessa pesquisa, designando o conjunto de agências elaboradas nesse século 21, por homens e mulheres negras praticantes do método, visando ao enfrentamento do racismo a partir do método teatral. Pudemos notar também o uso desta designação em referência a tais processos nas obras acadêmicas dos *ativistas negros* Christiano de Mattos Dias (2016) e de Alessandro Conceição (2018). Devido ao papel expressivo das mulheres negras tensionando e conformando os usos do método em função do antirracismo a partir de urgências próprias, como veremos mais adiante, optaremos por utilizar ao longo desse estudo o termo *Teatro do/as Oprimido/as Negro* quando, dentro desse escopo, a referência for abrangente tanto às iniciativas negras mistas quanto às das mulheres negras em especificidade.

<sup>21</sup> Entrevista com Bárbara Santos, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

Em 2007, no ensejo do 20 de novembro, a *curinga* negra Bárbara Santos propôs no Centro de Teatro do Oprimido um laboratório para a discussão do racismo aberto às pessoas interessadas no tema de modo geral. A partir dele, se formou um grupo racialmente misto que encenaria publicamente situações de opressão racial no dia da Consciência Negra. Esse modelo de ação reproduziu-se nos anos seguintes até que, aliado aos efeitos da experiência com o *Laboratório Madalenas*, impulsionou Claudia Simone a sugerir a criação do *Laboratório Anastácia* em 2010, marcando uma nova fase de abordagens da questão racial por iniciativas ligadas ao Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro.

Anterior ao *Anastácia*, o *Madalenas* foi idealizado por Bárbara Santos e Alessandra Vanucci e inaugurado em 2010 no CTO-Rio. Suas preocupações centrais eram o machismo, abrigando discussões sobre a especificidade das opressões que acometem mulheres em sociedades patriarcais e configurando-se em um espaço “de busca de superação da culpa, da vergonha e da competição; de enfrentamento do silêncio que oculta temas tabus; e de reconhecimento, visibilidade e empoderamento.” (SANTOS, 2019, p.50). Compreendendo que isto seria facilitado se abordado coletivamente, mas exclusivamente entre mulheres, as edições do laboratório não eram abertas à participação de homens. Para as *ativistas* envolvidas, havia aspectos de suas vivências, cujo compartilhamento seria obstaculizado diante da presença de sujeitos alocados discursivamente na ordem social em posição de gozo consciente ou inconsciente dos poderes e privilégios atribuídos a homens. Defendiam, desse modo, que precisavam avançar com urgência em pautas que seriam retardadas ou mesmo impossibilitadas diante da maior necessidade de justificação do que é machismo, dos embates à culpabilização das vítimas e do próprio desconforto em tratar de determinados temas diante da presença daqueles identificados como opressores.

Dessa experiência, que se multiplica transnacionalmente, constituindo em 2012 a Rede Ma(g)dalena Internacional, é elaborado o Teatro das Oprimidas que a partir de leitura inovadora das potencialidades do T.O. produz *ativismo* fundamentado em estéticas feministas (SANTOS, 2019). E o desconforto provocado entre os próprios praticantes de T.O. nacional e internacionalmente pela adoção do critério da especificidade por parte das *ma(g)dalenas* foi intensificado quando da publicação do “Primeiro Manifesto da Rede Ma(g)dalena Internacional” na oitava edição da Revista *Metaxis*, do CTO. “‘Não seríamos todos oprimidos?’, ‘Isso não é dividir o movimento?’” foram questionamentos que a autora e *ativista negras* Rachel Nascimento (2019, p.67)



destacou como emergidos desse contexto e que naquele momento se revelaram marcantes também transnacionalmente na seara mais ampla dos movimentos sociais, quando tensionados pelas pautas das mulheres.

Nesse mesmo sentido, a guinada nos usos do Teatro do Oprimido que passará a marcar o *ativismo* de grupos e coletivos relacionados ao CTO a partir da segunda década do século XXI é atribuída enfaticamente por Alessandro Conceição à articulação das mulheres, que para o autor e *artista* promoveram

... uma das maiores inovações e revoluções na metodologia do Teatro do Oprimido. Por ser um espaço exclusivo para as mulheres, muitos homens se sentiram preteridos e até excluídos da luta contra a opressão, pois sendo o laboratório um espaço “restrito” como poderiam colaborar? Será possível, que o Teatro do Oprimido, um método que pretenda o diálogo, haver diálogo com ações específicas como essas, questionavam e muitos ainda se questionam. (...) Fato é que o Laboratório Madalenas – O Teatro das Oprimidas mexeu com as estruturas dos praticantes do Teatro do Oprimido, pois se antes os encontros e eventos eram dominados pelos homens... brancos, heteronormativos muito preocupados com as injustiças sofridas por todas as pessoas, as Madalenas, trouxeram como pauta, a partir de suas especificidades, a questão do gênero, da desconstrução de privilégios e de trabalhos que promovam ações concretas e continuadas, como uma Rede Internacional de Teatro das Oprimidas, coisas que até então, nas mãos de homens, estava incipiente. (CONCEIÇÃO, 2018, p.115)

Bárbara Santos (2019), Rachel Nascimento (2019) e Alessandro Conceição (2018) consideram importante destacar essa desestabilização promovida pelo movimento de mulheres praticantes de T.O. para que possamos compreender os caminhos pelos quais seguiram mais adiante os grupos e coletivos negros que se formaram após esse movimento, principalmente porque o espaço tensionado das especificidades irá caracterizá-los. Do percurso das investigações estéticas feministas, emergiram inquietudes outras, que culminaram na formação de espaços, nos quais a questão racial também pudesse ser tratada de forma prioritária e originou-se o *Laboratório Anastácia*, como nos relata em entrevista, sua idealizadora Claudia Simone dos Santos Oliveira, *curinga* internacional e nome de destaque nas ações feministas e antirracistas relacionadas ao T.O. nas últimas décadas:

Quando a gente começou o laboratório, na verdade, a gente começou o laboratório Teatro das Oprimidas. A gente começou a fazer um laboratório Madalena que era para reunir as mulheres para discutir a questão das mulheres naquela época, em 2010... “O que era ser mulher em 2010?” E nesse laboratório eu voltei a ter contato com as minhas raízes. A gente tem um exercício que se chama árvore das ancestrais e que você volta no tempo. Você faz primeiro você, depois você faz a sua mãe, os movimentos do cotidiano, você faz sua avó, sua bisavó. Em resumo, nesse exercício eu consegui reconectar com a minha negritude, quando eu percebi em volta as mulheres brancas que voltavam no tempo e elas ficavam cada vez mais tranquilas, mais serenas, sendo servidas e eu cada vez mais e as outras mulheres negras que

voltavam no tempo ficavam muito mais aceleradas, tinham mais trabalho e serviam, serviam o tempo todo. Então ali, TUDO voltou. Acho que teve um momento que eu fiz um apagamento, eu apaguei pra me manter de certa forma dentro de um equilíbrio, ou continuar caminhando e nesse momento TUDO voltou...Eu acho, não, foi lá que eu comecei a trabalhar esse racismo que eu tinha, todos os outros silenciamentos e a ideia foi pesquisar, porque eu falei bom: se teve a Madalena, o que estava por trás dessa história toda? Ficção ou não, eu encontrei aqui no Rio de Janeiro, tinha um navio, veio um navio do continente africano chamado Madalena, e que dentro desse navio tinha vindo Anastácia. E nesse navio tinha vindo a Anastácia. Ali começou a surgir a ideia do Laboratório Anastácia, que a princípio era um laboratório misto, que foi um laboratório misto, porque que queria junto com a equipe discutir o que era negritude, o Alessandro também fazia parte, foi um convite pra todo mundo que fazia teatro do oprimido fazer essa discussão. Então, esse laboratório “Anastácia” que antes era misto, somado às outras experiências que a gente fez com Bárbara de intervenções no 20 de novembro, deu origem ao Cor do Brasil. E, depois... alguns anos depois, em 2015, também deu origem ao Madalena-Anastácia. Porque a imagem de Anastácia, a simbologia da Anastácia, da máscara, desse processo de resistência e luta, a gente levou até a criação do Coletivo Madalena —Anastácia. Vem daí. São processos de conscientização, que se transformam em uma ação necessária para a reflexão.<sup>22</sup>

Em seu depoimento é acionada, por um lado, a potência emancipatória da criação de um espaço onde opressões que recaíam sobre ela enquanto mulher pudessem ser compartilhadas e reelaboradas coletivamente entre sujeitas que comungavam das mesmas experiências; e, por outro, o desvelamento da provisoriedade deste processo de identificação/diferenciação manifestados na constatação de mecanismos outros de poder que realocavam aquelas mesmas sujeitas em relações de assimetria, com destaque para o racismo. Assim, a evidenciação da desvantagem de mulheres negras em relação às brancas se edifica como demanda para Claudia Simone Oliveira que age para a criação de um espaço de investigação dessa questão no âmbito do Centro de Teatro de Oprimido.

A idealizadora afirma que a primeira edição, ainda em 2010, apesar de ter sido chamada de “Laboratório”, foi um grupo de estudos dedicado à pesquisa e leituras sobre a questão racial. Nessa ocasião, menciona que leram juntas(os) a respeito do navio *Madalena*, que teria trazido Anastácia — personagem mítica relacionada à resistência à escravidão — para o Brasil, em texto do qual não se lembra da autoria e que, a despeito do caráter ficcional ou não (não foi confirmado), trata-se de uma história que irá inspirar e ter papel de marco fundador do imaginário sobre o tipo de *artivismo* que se desenvolveria dali por diante. Claudia Simone lembra também de um texto de Abdias do Nascimento sobre o Teatro Experimental do Negro, como outra das leituras realizadas nessa ocasião.

---

<sup>22</sup> Entrevista com Claudia Simone Oliveira realizada no Centro de Teatro do Oprimido, em 10 de setembro de 2019.

A primeira vez a gente fez foi um grupo de estudos, que a gente chamou de laboratório, mas era para ler textos. Queríamos ler textos, resgatar essa história que para a gente não era contada, que a gente fala: “- Meu deus! Onde estão?” Incrível que a gente tem ficar procurando onde estão nossos heróis. **“Cadê os elos da nossa história?** Onde é que estão? A gente não sabe quase nada” Então a gente começou a juntar textos que a gente via e sentou nessa mesma mesa que antes era lá [*aponta para o espaço ao lado do que ocupávamos*] convidamos as pessoas para vir discutir. E que não funcionou muito. A equipe na época não se mobilizou tanto. Acho que era muito mais composta de brancos do que negros, hoje a gente já tem uma diferença.<sup>23</sup>

Neste depoimento, Claudia Simone Oliveira aponta lacunas nos conhecimentos construídos sobre o passado que afetam intensamente no seu processo de construção identitária. O embate ao apagamento das agências históricas da população negra em nossa sociedade, em outros contextos diaspóricos, e mesmo em relação às histórias dos povos africanos antes dos impactos dos projetos de modernidade eurocêntricos, é elencado como a etapa inaugural deste novo momento que se insinuava no CTO nas abordagens das relações raciais. Narrativas históricas usualmente difundidas em escolas e universidades, mas também através de outros espaços como museus e as mídias hegemônicas deveriam ser interpeladas em suas omissões, ações de silenciamento e de embranquecimento de personagens e processos que historicamente contribuíram para a construção de identidades negativas no tocante a mulheres e homens negros(os) e a normatização de padrões de eurocêntricos como referências de humanidade em sua plenitude.

Além disso, empecilhos oriundos da disparidade de caráter racial que marcava o próprio CTO, também são sublinhados nesse trecho do relato de uma das poucas *curingas* negras que, naquele contexto, compunham o maior polo de referência do método. À preponderância de pessoas brancas na equipe gestora é atribuída a falta de apoio necessária para que essa ação se desenvolvesse com sucesso. Esse elemento é também apontado por Alessandro Conceição (2018), que reflete sobre a escassez de multiplicadoras(es) negros(os) do método T.O. no Brasil e sobre o relativo descaso institucional no tocante às discussões que propunham inicialmente. Segundo ele, dentre os objetivos primeiros — e primeiras dificuldades — do projeto idealizado por Claudia Simone Oliveira, estava o mapeamento de pessoas negras especialistas no método, capacitadas a disseminá-lo nas mais diferentes comunidades onde se inserem. No entanto, ao realizarem a chamada, o grande número de pessoas brancas interessadas contrastou com as incipientes inscrições de pessoas negras. Neste cenário, se intensificou o desejo

---

<sup>23</sup> Entrevista com Claudia Simone Oliveira realizada no Centro de Teatro do Oprimido, em 10 de setembro de 2019.

de um *Laboratório Anastácia* composto exclusivamente por pessoas negras, que como nos narra a idealizadora, não se concretizou na primeira edição:

Diante disso, a gente então propôs fazer um laboratório, mas aí o laboratório não vai ser aberto, não vai ser misto, a gente agora quer um laboratório para negros e negras que fazem Teatro do Oprimido. Aí a gente fez a primeira versão do laboratório também aqui, foi também em 2010. E chamamos Bárbara. Eu e Alessandro dissemos: “-Olha, a gente tem essa ideia aqui. O que você acha? A gente mobiliza? Chama as pessoas? Você conduz esse laboratório?” E aí conversando com exercícios e ideias que a gente tinha, a Bárbara conduziu esse laboratório. A gente nesse laboratório ainda aceitou pessoas brancas que vieram interessadas em discutir a temática.<sup>24</sup>

Foi também Bárbara Santos quem dirigiu a primeira edição do *Anastácia*, a convite de Claudia Simone e Alessandro Conceição. Legada da experiência do *Madalenas* e apurada a partir de questões outras, a proposta de tratar da opressão racial em sua especificidade, a partir de um grupo formado exclusivamente por sujeitas(os) negras(os) diante da composição majoritariamente branca dos praticantes de T.O., da equipe gestora e dos grupos ligados ao CTO-Rio, fez emergirem questionamentos semelhantes aos proferidos quando da criação do laboratório de estética feminista. Insinuações de que iniciativas como aquela reiterariam segregações; de que seria também uma forma de racismo; e de que, daquela forma, enfraqueceriam uma luta de todos os oprimidos em um sentido generalista foram dessa vez a eles direcionadas. Como afirma o pesquisador e *artista negro* Alessandro Conceição sobre esse processo:

Apesar da imensa dificuldade em reunir praticantes negros de Teatro do Oprimido, surgiu enorme quantidade de pessoas brancas interessadas em participar e contribuir. Percebemos os limites e a delimitação dos espaços ocupados por brancos e negros. Começamos a entender a questão do espaço ou não espaço do negro na sociedade brasileira, a manutenção de poderes, a aniquilação da identidade negra brasileira, a nossa invisibilidade e o quão incômodo se torna para os aliados brancos quando nos colocamos a frente de uma situação que é de nosso próprio interesse. Isso nos fez refletir sobre como a instituição também refletia e reproduzia as formas de poder presente na sociedade. (CONCEIÇÃO, 2018, p.54)

Outras edições do Laboratório Anastácia aconteceram nos anos de 2011, 2012 e 2014 contanto progressivamente com um número maior de participantes e alcançando o objetivo de ser composto exclusivamente por negras(os). Nelas foram analisados, por exemplo, “a projeção da imagem de negros e negras nos meios de comunicação” e “as correntes simbólicas e as objetivas que são impostas à população afrodescendente cotidianamente” a partir do caso de um jovem negro acorrentado a um poste na zona sul do Rio de Janeiro no ano de 2014. Chamou a atenção do grupo o fato de as matérias

---

<sup>24</sup> Entrevista com Claudia Simone Oliveira realizada no Centro de Teatro do Oprimido, em 10 de setembro de 2019.

que publicizavam o caso não mencionarem a palavra racismo, ou seja, de omitirem a questão racial marcante daquele ato. Estava ali, naquela circunstância, o “racismo como silêncio, como tabu, tema proibido, difícil de falar” (SANTOS, 2018) tal como têm se manifestado historicamente na sociedade brasileira estruturando nossas relações: dilacerantemente marcante, declaradamente inexistente.

Mas foi logo após a primeira edição do *Anastácia*, ainda em 2010, que a possibilidade de uma apresentação no III Festival Mundial de Artes Negras - FESMAN, que ocorreria no ano seguinte, em Dakar, no Senegal, estimulou que do laboratório se formasse um elenco negro para a produção de uma peça que atravessaria o Atlântico no contrafluxo do movimento afrodiásporico. Enunciando e denunciando em forma de dramaturgia situações de racismo vivenciadas no contexto brasileiro, o espetáculo *Cor do Brasil*, escrito por Bárbara Santos e dirigido por Claudia Simone Oliveira abordava questões como a atribuição de juízos negativos aos cabelos de pessoas negras; a suspeição como à priori do tratamento despendido pela polícia a negros e negras; as cotas raciais, como políticas de acesso às universidades públicas; e os sentidos da categoria “pardo” utilizada pelo censo populacional realizado no Brasil (DIAS, 2016).

O espetáculo investiga as contradições entre o orgulho da mestiçagem brasileira - que traz na pele a cor e os traços dos povos que formaram a nação - e a ilusão histórica do branqueamento. Cenas de Teatro-Imagem, coreografias e músicas inéditas ilustram situações cotidianas, influenciadas por um histórico de valorização da herança das migrações europeias e de folclorização do legado e da ancestralidade africanas. Creuza, Benedito, Sebastião e Antônio protagonizam a realidade de brasileiros e brasileiras que buscam entender sua identidade a partir da condição de afrodescendentes e encontrar alternativas para a superação das limitações impostas pela mesma, cada um por um viés: Creuza – mulata, sensual, deslumbrante – entre o prestígio e o preconceito, tenta se reconhecer no espelho. Benedito – proletário, pobre, preto – mora numa favela do Rio de Janeiro, onde vive sob suspeita. Sebastião – afrodescendente consciente e orgulhoso – luta pelo direito de ser reconhecido e respeitado como um homem negro. Antônio – jovem, inteligente, ousado – na luta pelo lugar ao sol, chega à universidade, mas não se sente bem vindo. (DIAS, 2016, p.91)

O *teatro-fórum-musical*, como define Christiano Cesar Mattos Dias, Cachalote Mattos, cenógrafo, integrante do elenco e autor da dissertação *A Estética do Oprimido de Augusto Boal no Processo de Criação de Imagem do Espetáculo de Teatro-Fórum "Cor Do Brasil"* (2016), estreou em 20 de novembro de 2010, dia da Consciência Negra, no Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro e essa foi a única vez em que foi exibido em sua integralidade, com as quatro temáticas acima expostas. No ano seguinte, o elenco composto por Graça Silva, Janaina Salamandra, Alessandro Conceição, Fernanda Dias, Roni Valk, Cachalote Mattos e o mestre de dança afro-brasileira Charles Nelson seguiu

rumo ao continente africano e em formato adaptado, se apresentou no III FESMAN, mantendo as temáticas relacionadas ao cabelo afro e ao tratamento policial a pessoas negras. Os critérios para essa seleção são explicados pelo autor e *artista negro*:

Como eu e Bárbara já tínhamos experiência anterior no Senegal, percebemos que a cena da polícia e a do cabelo, poderiam ter maior reverberação com a plateia senegalesa, pois observamos que em aeroportos a polícia sempre era muito hostil, dificultando o ir e vir dos africanos.

Outra constatação, foi de que grande parte das mulheres do Senegal trocam de cabelo constantemente - perucas e apliques que frequentemente têm a estética branca. Neste país, também é comum a utilização de pomadas com o intuito de clarear a cor da pele. Existem pessoas que defendem outras explicações como a tradição de se isolar em cavernas para se proteger do sol antes do casamento, cujo resultado seria o clareamento da pele. Nesse sentido, avaliamos que essas duas questões/cenas seriam apropriadas para a discussão com o público do Senegal. (DIAS, 2016, p.106)

O grupo considerou as questões da categoria racial “pardo” no censo populacional e das cotas raciais nas universidades temas muito específicos da realidade brasileira e que, portanto, não atenderiam a um pressuposto do trabalho com o Teatro do Oprimido, que é promover a identificação com os *espectadores*, naquele caso, majoritariamente do Senegal e de outras nacionalidades que participariam do festival.

A montagem de *Cor do Brasil* foi um marco para consolidação do projeto de criação de um espaço no CTO-Rio dedicado a investigações sobre experiências negras no Brasil, sugerido pelo *Laboratório Anastácia* e ações anteriores já mencionadas. Ao elenco ficou evidenciada a necessidade de prosseguirem o trabalho com tais questões de forma privilegiada e, ao retornarem do Senegal, fundaram o *Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil*.

Em dezembro, o espetáculo participou do III Festival de Artes Negras e inaugurou uma nova era para o Teatro do Oprimido em relação às questões raciais. A partir de 2011, realizamos vários laboratórios teatrais para investigar mecanismos objetivos e subjetivos que provocam, mantêm e proliferam a desigualdade racial nos diversos setores da sociedade brasileira. Garantimos espaço para dar visibilidade às armadilhas emocionais que fragmentam e confundem os e as afrodescendentes no reconhecimento de sua identidade. Queríamos perceber que impactos a dimensão subjetiva pode ter no front objetivo de luta contra o racismo e a desigualdade racial que gera abismos étnico-sociais e mantêm privilégios e status baseados na injustiça. Queríamos investigar a interseção do racismo com outras opressões para entender a complexidade na qual nossa luta específica estava inserida. (SANTOS, 2018)

O espetáculo e o grupo *Cor do Brasil* são impactantes para trajetória do Teatro do Oprimido no Brasil, pois inauguram uma fase de retomada do projeto de um grupo composto exclusivamente por pessoas negras, o que gerou tensões. Demais integrantes da equipe de *curingas* do CTO-Rio, partindo da premissa generalista de opressão defendiam que suas opiniões e pontos de vista fossem incluídos nos processos de

produção artística do grupo que, ao exigir autonomia, era acusado de falta de solidariedade, de condutas supostamente fragmentadoras da luta por justiça social, não condizentes com o histórico do polo de referência do método.

Christiano Mattos Dias, Cachalote Mattos, reflete sobre tais acusações afirmando-as como semelhantes às tentativas de desestabilização lançadas a quaisquer “movimentos de negros que tentam se organizar em grupos, sejam sociais, políticos ou artísticos” (DIAS, 2016, p.89), fazendo referência a ataques sofridos por outras iniciativas de Teatro Negro, levadas a cabo ao longo do século XX. Especificamente sobre a alegação de enfraquecerem a luta dos oprimidos, afirma que a luta antirracista visa à desestabilização das estratégias de poder capitalistas, concebendo este como um dos principais responsáveis pela pobreza, exclusão, mas também do racismo. Já em relação à suposta tendência ao hermetismo, argumenta que a opção privilegiada pelo trabalho com o Teatro-Fórum, técnica que impulsiona a intervenção direta da plateia no espetáculo, proporciona interações constantes ao grupo que “percebe, ouve, observa, discute e repensa, a todo momento, o ocorrido nas intervenções e retorna para o público através de novas imagens em cena, mantendo o espetáculo como processo vivo de mudança social e política.” (DIAS, 2016, p.90).

A legitimação institucional do *Cor do Brasil* enquanto grupo custou dois anos, ao longo dos quais foram necessárias reuniões com a equipe gestora do CTO, a fim de apresentar justificativas para a sustentação de um grupo de Teatro do Oprimido exclusivamente negro. E um argumento pungente se materializara e fora acionado no escopo de uma das reuniões: um único *curinga* negro, Alessandro Conceição, dentre nove presentes — quando àquela altura Bárbara Santos e Claudia Simone Oliveira residiam no exterior, desempenhando função multiplicadora do método internacionalmente.<sup>25</sup>

Tal processo fora marcado, ainda, por outras situações de subalternização da iniciativa em âmbito institucional, na medida em que mesmo sendo reconhecido enquanto grupo, “seus ensaios deveriam acontecer fora do horário de expediente da instituição, como se o tempo empenhado no grupo não fosse um trabalho do CTO” (DIAS, 2016, p.87). Essa questão impactou as reflexões de Conceição a respeito de suas próprias

---

<sup>25</sup> Bárbara Santos é diretora artística do espaço Kuringa e idealizadora e coordenadora do programa de qualificação homônimo voltados para o trabalho com o Teatro do Oprimido em Berlim, na Alemanha, onde reside desde 2009. Claudia Simone Oliveira reside desde 2012 em Ameins, na França, onde está à frente de projetos com o método, tal qual o Pas à Passo Théâtre de L’Opprimé. Ambas seguem como colaboradoras do CTO-Rio e desempenham papéis de referência para o *artivismo negro* aqui analisado.

experiências com método após aproximadamente uma década de prática de T.O., quando passa a integrar o *Cor do Brasil* e dele se torna *curinga*.

Boal também bebeu na fonte do TEN - Teatro Experimental do Negro, através de sua amizade com Abdias Nascimento, diretor do grupo que se tornaria a principal referência de um teatro com estética negra no Brasil. Em sua trajetória no Teatro de Arena de São Paulo – Grupo de teatro que revolucionou a dramaturgia brasileira -, umas das montagens mais exitosas desta Companhia foi o musical *Arena Conta Zumbi* que contava e cantava a história do maior líder negro brasileiro: Zumbi dos Palmares. Mesmo assim, a luta de combate ao racismo nunca esteve realmente entre as prioridades do CTO. Recentemente, fui confrontado com a seguinte questão: - Alessandro, por que o Teatro do Oprimido é essencialmente branco? (CONCEIÇÃO, 2017, p.50)

A indagação de Conceição é fundamental para compreender a empreitada (re)educadora dirigida, inclusive, aos próprios praticantes do método e levada a cabo por negras e negros vinculados ao Centro de Teatro do Oprimido a partir de 2010. Nesse ensejo, outras possibilidades de abordagem passaram a ser sustentadas, tensionando deslocamentos em relação aos processos de elaboração artístico/política por meio do T.O. Na sua dissertação *Cor dos Oprimidos: O Teatro do Oprimido como resistência, ação e reflexão frente ao racismo* (2017), Alessandro Conceição investiga como esse método “potencializa a discussão e o enfrentamento do racismo” a partir da trajetória do grupo *Cor do Brasil*, compreendido também pelo autor como “uma das configurações contemporâneas de Movimento Negro”, e defende que “a especificidade das opressões tenha mais destaque dentro do Teatro do Oprimido” (CONCEIÇÃO, 2017, p.10).

No processo de concepção de grupo, e busca de uma estética própria que expressasse da melhor forma possível as discussões que desejavam propor, foram fundamentais o compartilhamento de suas histórias e dos conhecimentos adquiridos em experiências anteriores por cada integrante, equacionando música, ritmo, dança, fotografia e cenografia negras para um *fórum* negro, de um grupo composto por negras e negros que queria contar histórias de vida que eram histórias de muitas outras vidas. E um outro ponto de tensão entre o que propunham e o que outros especialistas do CTO compreendiam como não adequado, dizia respeito ao caráter fatalista de alguns de seus temas (DIAS, 2016).

De acordo com as prerrogativas do Teatro do Oprimido, apresentar problemas para os quais não há a menor margem de intervenção para sua superação devido a uma correlação de forças abrupta entre opressor e oprimido seria niilista, contraproducente, já que a o intuito sobretudo do *fórum* é propor formas de intervenção estética que inspirem ações em nossas performances sociais cotidianas em prol da busca por justiça. Sendo



assim, questões como o extermínio da população negra no Brasil e em outros contextos afrodiaspóricos não poderiam ser abordadas? Este ponto apresentou-se como um embate, na medida em que para o *ativismo negro* que ali se constituía, assim como também apontam militantes negras(os) em pesquisa apresentada anteriormente (PEREIRA, MAIA e LIMA, 2021), essa é a principal demanda a ser batalhada na atualidade.

Se a qualquer prática do T.O. os problemas reais vivenciados por oprimidas(os) é fonte primeira, suprimir o genocídio da população negra não era uma opção. Elaborar formas de apresentá-lo seria, em alguma medida, buscar formas também de combatê-lo e caberia àquele elenco *em movimento* encontrar as melhores possibilidades de fazê-lo. Nessa busca, lançando mão do arsenal do método, técnicas como a do *Teatro-Jornal* os proporcionaram o estudo e abordagem cênica dos assassinatos de pessoas negras noticiados em jornais de grande circulação.

Focamos então em teatralizar os casos que obtiveram ampla divulgação nacional e internacionalmente. Incluímos no espetáculo, os casos do Amarildo, a morte de Claudia Ferreira da Silva, o caso do Rafael Braga e a Chacina do bairro Cabula, Salvador Bahia. Assim, no momento em que a música suspeita é cantada, após cada estrofe, a música é interrompida e uma pessoa do elenco declama a morte de uma dessas pessoas citada acima. Finalmente, depois de uma grande saga dramática, achamos que tínhamos encontrado o fio da meada que nos ajudasse a realizar uma dramaturgia do Teatro-Fórum que pudesse falar do fatalismo sem deixar de lado as regras dramáticas da técnica e, principalmente, não contribuindo para a culpabilização do Oprimido... (CONCEIÇÃO, 2017, p.76)

Esse percurso investigativo, reflexivo e propositivo levou à elaboração do espetáculo *Saco Preto*, originado do debate sobre as humilhações vivenciadas pela população negra como mortes em vida. Nos diversos exemplos emergidos das experiências dos integrantes do grupo notou-se o saco preto como elemento comum, “sendo utilizado como cobertor pela população de rua; saco preto para guardar as latinhas, papelão e lixo que os catadores encontram, saco preto para retirar o lixo do trabalho doméstico... saco preto para cobrir o corpo negro morto pela polícia” (CONCEIÇÃO, 2018, p.74).

Em face a isto, Alessandro Conceição afirma que com o *Cor do Brasil* a dramaturgia do *Teatro-Fórum* foi ressignificada, tratando do genocídio da população negra a partir da proposição de intervenções da plateia em momentos que não fossem aqueles de iminência da morte física, a partir de uma arma apontada para a cabeça da(o) personagem central. A ação de *espectadores(trizes)* se daria em situações precedentes de racismo cotidiano que, ao não serem interpeladas, culminariam em sua expressão mais drástica, como detalha Christiano Mattos Dias, Cachalote Mattos.

Criamos cenas com graus de opressões diferentes, começando com a simples ação de uma pessoa branca com medo do menino negro, que troca de calçada e aperta a bolsa contra o ombro, evoluindo para cenas de racismo no trabalho, no shopping, na loja de roupa, no restaurante, chegando ao próprio treinamento do policial, que “aprende” que o branco é cidadão e o negro deve ser visto como elemento suspeito padrão. O medo do negro funcionou como fio condutor da imagem da cena. (DIAS, 2016, p.108)

Do abrir e fechar dos sacos pretos, o elenco extrai sons que indicam a ameaça que embala corpos negros e que é interrompida pelo toque dedicado à Iansã em rituais religiosos de matrizes africanas. Desenvolve-se então a sequência em que uma mãe trajada em saia vermelha dança e realiza movimentos incisivos fazendo referência a forças da natureza atribuídas à orixá. É desse modo que o assassinato de seu filho pela polícia é evitado na peça construída pelo *Cor do Brasil* que, como vemos, em suas investigações selecionou uma gama de referenciais sonoros e imagéticos para construir o que almejavam enquanto estética própria, uma estética negra (DIAS, 2016).

Os mesmos sacos pretos, eram utilizados sonoramente para reproduzir a batida do funk carioca; instrumentos percussivos utilizados em manifestações culturais negras como djambé, atabaque, berimbau, agogô, pandeiro, tamborim e surdo quando não em ação comendo com suas sonoridades cenas do espetáculo, ocupavam espécie de altar localizado fora da arena. Em referência ao orixá Exu, as cores vermelho e preto predominavam no espaço cênico, composto também por outros elementos alusivos aos seus itans, ou seja, histórias mitológicas a ele relacionadas. Esse orixá, compreendido como mensageiro em cultos religiosos de matrizes africanas torna-se inspiração para o grupo cuja meta era “a comunicação direta com a plateia, utilizando o fórum como caminho, buscando a energia transformadora dentro de cada pessoa para enfrentar os desafios das encruzilhadas impostas pelo racismo” (DIAS, 2016, p.110).

E reside nesse aspecto, ou seja, na interação com *espectadores(trizes)*, um outro fator de incômodo, tensão e transformação no microcosmos do *ativismo*, a partir das premissas de autonomia demandadas pelo *Cor do Brasil*. Se até então eram comuns abordagens do racismo por meio de *teatro-fórum*, que possibilitavam a intervenção de pessoas brancas em cenas a partir do lugar da(o) protagonista negra(o), esse *ativismo negro* constituído através das experiências do *Laboratório Anastácia*, do espetáculo e grupo *Cor do Brasil* e do *Coletivo Madalena-Anastácia* – que, fundado por mulheres negras em 2015, mantém até os dias atuais relação estreita e mútua influência em relação ao *Cor do Brasil*, como veremos – passa a questionar a relevância de tal prática. Sobre isso, afirma Alessandro Conceição:

... no momento em que pessoas brancas substituíam os personagens negros, a diferença dos corpos e das cores já demonstravam imagens diferentes. A medida que estes corpos brancos desenvolviam suas alternativas como se fossem pessoas negras, as intervenções, as ideias, as sugestões, se mostravam ora fáceis demais, ora românticas demais, como por exemplo, um jovem branco ao substituir um jovem negro no momento da abordagem policial dá um beijo no policial. Situações como estas eram muito frequentes nos fóruns. Além do elenco, as pessoas negras que assistiam aquela cena, argumentavam que se fosse na realidade uma pessoa negra dificilmente faria aquilo e que, portanto, tal situação não serve. As discussões tomavam ares acalorados, com pessoas negras indignadas com a postura de pessoas brancas e algumas pessoas brancas dizendo que só queriam ajudar (CONCEIÇÃO, 2017, p.77).

O *Cor do Brasil* passa a adotar como critério, em seus espetáculos, que cada *espectador(triz)* intervenha nas cenas de opressão a partir do lugar que ocupa na estruturação discursiva da ordem social, partindo da premissa de que podemos dizer do mundo, e com ele interagir, a partir do modo como o experienciamos. O *teatro-fórum*, como propõem *ativistas negras(os)*, seria um instrumento para que a partir das diferentes posições sociais ocupadas, possibilidades de intervenção em uma situação de injustiça pudessem ser compartilhadas e postas em cruzo para a reinvenção de uma realidade cotidianamente, e estruturalmente, mais democrática.

Desse modo, as agências do *ativismo negro* a partir do Teatro do Oprimido têm reeducado e sido reeducadas. Saberes e conhecimentos da vivência negra nas artes e para além delas negociam com aqueles provisoriamente definidos por práticas e teorizações outras do método teatral em questão promovendo tensionamentos e ranhuras transformadoras para o método em si e para a interpretação de suas próprias relações com o mundo.

Enunciando como questão central “Onde guardamos o nosso racismo?”, o GTO *Cor do Brasil* têm buscado respostas e possibilidades de superação dessa opressão específica através dos meios estéticos oferecidos pelo Teatro do Oprimido, visto por eles não como um mero conjunto estático de concepções para leitura do mundo e técnicas com resultados previsíveis em sua aplicabilidade, mas como “um espaço de disputa de ideias, de ideologia, um campo de batalha estratégico” (DIAS, 2016, p.88). Postura essa que têm possibilitado emergir, do Teatro do Oprimido Negro, saberes próprios que seguem fundamentando práticas na dramaturgia e na arte da vida, rompendo com o silenciamento de opressões, reeducando o *ativismo* e a todos que com ele entrem em contato.

Nós, do *Cor do Brasil*, nesse processo de descobrir nosso lugar na História do Teatro negro Brasileiro e na “Comunidade” do Teatro do Oprimido, concluímos que essa descoberta está se fazendo por meio da nossa apropriação de nossa estética do oprimido Negro, onde possamos expressar e falar nossas palavras e falas, mesmo através de silêncios que gritam, nossas imagens através dos corpos, da pele, do cabelo, das vestimentas e expressões faciais e

corporais e nossos sons, música e ritmos e na qual ressignificamos uma dramaturgia do Teatro-Fórum que nos ajude a teatralizar o fatalismo da população negra (DIAS, 2016, p.139-140).

O Cor do Brasil marca a história de seus integrantes, do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro e da prática de Teatro do Oprimido no contexto brasileiro a partir da segunda década do século XXI, tornando-se um espaço de acolhimento e cuidado, no qual opressões raciais podem ser abordadas sem que sejam desqualificadas ou diminuídas (DIAS, 2016). Não por acaso, a frase "Isso é coisa da sua cabeça" tem sido recorrentemente utilizada em cenas elaboradas pelo grupo a fim de desafiar a negação do racismo e denunciar o mito da democracia racial que ainda persiste, em grande medida, em nossa sociedade.

Outro aspecto que também adquire relevância nas reflexões de Alessandro Conceição (2017) sobre o GTO *Cor do Brasil* e as iniciativas para o antirracismo no bojo do CTO nas últimas décadas é o protagonismo de mulheres negras para suas idealizações e concretizações, mas também para os processos (re)educadores do próprio *ativismo negro*.

Sustentando, criando, mantendo, cuidando, estimulando, estimulando é o que tem feito Bárbara Santos e Cláudia Simone para o sucesso e continuidade tão longa do Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil. Com elas e as outras mulheres tentamos lutar contra a estrutura racista, sexista e homofóbica que existe mesmo, nós, os homens tendo sido construídos para não dar vazão aos nossos sentimentos, a nossas dores e feridas. Dores e feridas estas que não são apenas nossas, são de toda raça negra e principalmente das mulheres negras. Por ser um grupo que tem maioria de mulheres embora o principal cargo de maior destaque, o de Curinga/Diretor esteja em minhas mãos, o grupo se exercita para ser um espaço de desconstrução de individualidades, de desenvolvimento para uma consciência ampla de opressão, no caso aqui do feminismo negro onde, nós homens, devemos assumir nosso machismo e também nossa responsabilidade para seu enfrentamento. (CONCEIÇÃO, 2017, p.126)

O *curinga* destaca que as origens do grupo se relacionam de forma estreita com a luta política desenvolvida pelas mulheres a partir do *Laboratório Madalenas* em prol do *Teatro das Oprimidas*, com a qual Bárbara Santos, mulher negra, esteve intensamente envolvida dentro e fora do Brasil. Para Conceição, o que decorreu desta experiência e se soma às ações já mencionadas para discussão notadamente do racismo, a partir de 2007, foi uma revolução no método Teatro do Oprimido para a qual Bárbara Santos foi agente fundamental.

Em relação especificamente ao *Cor do Brasil*, é Barbara Santos autora da peça que dá origem ao grupo e segue, mesmo residindo na Alemanha, sendo muito influente nas produções até os dias atuais, assim como Cláudia Simone Oliveira, mulher negra,

diretora da peça e agente fundamental para que o elenco viesse a se consolidar como Grupo de Teatro do Oprimido *Cor do Brasil*. E é à entrega, ao comprometimento, aos conhecimentos e tensionamentos produzidos por *ativistas negras*, que Conceição atribui não só a criação, mas também a longevidade do grupo.

#### 2.2.4 – Teatro das Oprimidas Negro

Mulheres negras, mencionadas como principais propulsoras e mantenedoras do Cor do Brasil, também formaram em 2015 o *Coletivo Madalena-Anastácia*, vivenciado e estudado por Rachel Nascimento. Na dissertação *Cor das Oprimidas: Coletivo Madalena Anastácia como Movimento Feminista Negro Educador*, esse grupo de mulheres negras *ativistas* que pesquisam questões de raça e gênero de forma interseccional é tratado pela autora como educador para tais questões especialmente na relação com a Rede Ma(g)dalena Internacional, comunidade que articula mulheres de diversas regiões do Brasil e do mundo para a prática do *Teatro das Oprimidas*.

Segundo a autora, a partir da perspectiva de Nilma Lino Gomes, esse coletivo educa a si mesmo, a própria rede feminista de *ativismo* e a sociedade de forma mais abrangente pela abordagem interseccional, ou seja, atentando às interações entre diferentes eixos de subordinação, tais como raça, classe e gênero (CRENSHAW, 2001). Sobre esse processo afirma:

Exercitamos a reflexão e posicionamento frente a práticas sexistas, inclusive em parceria com nossos companheiros do Cor do Brasil com quem juntos, além do sexismo, investimos intensamente no diálogo sobre racismo e necropolítica. Temos nos debruçado sobre as discussões da construção de um lugar único e as disputas geradas por isso. Temos ampliado nossa visão para a construção de novos lugares sociais, novas formas de ser e estar no mundo, novas formas de descolonizar as nossas relações, de novas formas de amar. Investimos também no debate e construção de políticas que visam à denúncia, transformação e justiça feminista contra as práticas machistas, bem como à promoção da discussão racial e diversidade, aos direitos sexuais e reprodutivos, dentre outras demandas que muitas vezes não acessamos em outros espaços junto às companheiras praticantes da rede Internacional de Teatro das Oprimidas, autointituladas feministas ou não. (NASCIMENTO, 2019, p.95)

Mesmo antes de o Coletivo se constituir oficialmente, *ativistas* que o integraram, viram emergir de suas próprias experiências especificidades das opressões vivenciadas enquanto mulheres negras, fosse no espaço da Rede Ma(g)dalenas, em relação a uma perspectiva generalizante — e normatizada a partir de parâmetros eurocêtricos — do

“ser mulher”; seja no próprio espaço do GTO Cor do Brasil, onde se tornaram evidentes as peculiaridades da opressão racial vivenciada através da interseção com questões de gênero. O *Laboratório Anastácia*, como vimos, surgiu a partir da constatação, por parte de mulheres negras, de que a abordagem sobre as opressões vivenciadas por mulheres, de forma generalizada, no *Laboratório Madalenas*, não era capaz de contemplar as suas demandas, uma vez que a própria relação entre mulheres é profundamente marcada pelo fator racial.

Foram os estranhamentos vivenciados por *ativistas negras* neste processo, que levaram à proposta de criação de um laboratório dedicado à questão racial, o *Anastácia*, que por sua vez impulsionou o surgimento do GTO *Cor do Brasil*. E, se os processos criativos do *Cor do Brasil* propulsionaram estudos, reflexões e produções de enfrentamento à negação ou minimização da questão racial para a conformação da sociedade brasileira do ontem e do hoje, *ativistas negras* que o compunham passaram a sentir a necessidade de um espaço em que pudessem tratar especificamente das opressões que acometem as vidas de mulheres negras em nossa sociedade.

Alessandro Conceição relata que os tensionamentos apresentados pelas *ativistas negras* foram importantes para que o GTO Cor do Brasil, e sobretudo os homens negros que o compunham, incluindo ele próprio, ampliassem suas perspectivas em relação às temáticas que se propunham a tratar. Em suas palavras, através dos questionamentos que as mulheres negras do grupo apresentavam “nós, homens negros do Cor do Brasil, aprendemos a enxergar de forma mais ampla o racismo, o machismo, a homofobia e a necessidade de enfrentarmos isso de maneira articulada e conjugada” (CONCEIÇÃO, 2017, p.126). O tratamento das opressões em suas especificidades, valorizado pelo *Cor do Brasil*, deveria ser aplicado no “...cuidado para não silenciar outras especificidades. Aprendemos a não “cobrar” das mulheres negras uma visão totalizante de nós negros que muitas vezes as invisibiliza e as mantém na base da opressão” (CONCEIÇÃO, 2017, p.126).

Na relação com a Rede Ma(g)dalena Internacional, especificamente estudada por Rachel Nascimento, às *ativistas negras* do Coletivo Madalena Anastácia coube enunciar diferenças e denunciar desigualdades que culminaram na elaboração da *Carta Aberta Madalena Anastácia para a Rede Ma(g)dalena Internacional* no ano de 2018. A essa altura, além da iniciativa do Rio de Janeiro, em Pernambuco e em Berlim também haviam sido criados polos do Coletivo Madalena Anastácia e, em comum, as integrantes encontravam-se indignadas com o racismo naturalizado nas tomadas de decisão dentro da

rede feminista internacional. Estavam dispostas a se interrogarem sobre suas reais necessidades, e sobre o que as vincularia àquela Rede internacional de mulheres cujos encontros e festivais reuniam predominantemente mulheres brancas, mas que também as proporcionam novas perspectivas sobre suas próprias identidades e atuações, sobre “direitos das mulheres, relações culturais em outros contextos, dentre muitos outros aprendizados” (NASCIMENTO, 2019, p.107).

A carta elaborada coletivamente foi levada à público por Carolina Netto e Rachel Nascimento, do coletivo do Rio de Janeiro, no encontro bienal organizado pela RelaTOSur, Rede Latino-Americana de Teatro do Oprimido, ocorrido em Montevideo, no Uruguai, naquele ano. Para *Anastácias*, o racismo na Rede Ma(g)dalena se manifestava principalmente nas seguintes situações que podemos notar pelos seguintes trechos da carta que reproduzimos abaixo:

... quando não se questiona o lugar social que curingas e ministrantes de oficinas ocupam, ações recorrentes que acabam por reforçar o racismo, vai-se a contramão de “reinventar e multiplicar os espaços de poder e diversificar quem os ocupa” (manifesto). Ou seja, acaba-se por se menosprezar (deslegitimar?) o lugar social, reproduzindo a estrutura de poder. (...)

Enquanto Rede Ma(g)dalena, acreditamos que se reproduz a dominação quando, por exemplo, um homem é curinga de um grupo só de mulheres ou quando ele substitui uma mulher no fórum, pois não é este o lugar social que ele ocupa, o que normalmente deslegitima as ações de nós mulheres, culpabilizando e responsabilizando as oprimidas (ou vítimas?). Entretanto quando uma mulher branca (que pode agregar ainda outros privilégios como econômicos, geográficos, estruturais) é curinga em diversos contextos, ministra oficinas, laboratórios para mulheres negras, sem compartilhar experiências e diálogo com outras mulheres negras já praticantes do método, considera-se aceitável.

Enquanto rede, devemos nos posicionar contra ações racistas que reproduzem as estruturas de poder, de manutenção de privilégios e reforço de invisibilidade das mulheres negras. Não toleraremos mais reprodução de práticas racistas, disfarçadas de discurso de igualdade, de que tudo pode e de que a atuação, por si só, dá conta da diversidade...<sup>26</sup>

As *artistas negras* travavam interlocução direta com questões postas no Manifesto da Rede Ma(g)dalena que, por exemplo, em defesa do tratamento das opressões vivenciadas pelas mulheres em sua especificidade, destacava não ser adequado homens *curingarem* grupos, ministrarem oficinas ou laboratórios dedicados ao tema. Todavia,

---

<sup>26</sup> Trechos da Carta Aberta Madalena Anastácia para a Rede Ma(g)dalena apud NASCIMENTO, Rachel. **Cor das Oprimidas: Coletivo Madalena Anastácia como Movimento Feminista Negro Educador.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2019, ANEXO II.

seguia usual a ocupação destas funções por mulheres brancas em iniciativas destinadas a mulheres negras, como é destacado nos trechos acima. Caso elucidativo de tal questão que foi estopim para a sistematização de suas insatisfações assim manifestadas, ocorreu em 2017 entre as atividades do mês da Consciência Negra e as atividades de encerramento no mês de dezembro, que imprimiam ritmo intenso aos trabalhos dos grupos de Teatro do Oprimido feministas negros. Nessa circunstância, circulava a divulgação de uma oficina de Teatro das Oprimidas destinada a mulheres negras quilombolas do Maranhão com a *curingagem* de uma mulher alemã, branca e de classe média. Como registra Rachel Nascimento:

As reações nos Coletivos de Anastácias foram as das mais variadas. Em uma coisa tínhamos acordo: aquele fato reproduzia e reforçava a estrutura racial de poder e privilégios, através do uso de uma metodologia que busca propor justamente o seu contrário: o desvelamento de opressões e estratégias concretas de sua superação. Nosso espanto maior foi quando soubemos que o convite partiu de um grupo negro e que a multiplicadora não dimensionou sua participação e as implicações, mesmo que, desde 2015, como Anastácias, já houvéssemos materializado artisticamente através de nossas peças questões sobre lugares únicos, racismo e privilégios e, muito antes, através de discussões nesse sentido, volta e meia emergem na Rede falas contra as naturalizações da branquidade e patriarcado (NASCIMENTO, 2019 p. 100-101).

O *Coletivo Madalena-Anastácia* do Rio de Janeiro, em reunião convocada para discussão deste caso concluiu tratar-se de uma expressão do racismo estrutural, em que as sujeitas/agentes diretamente envolvidas sequer percebiam seu próprio racismo, assim como em outros casos que foram lembrados envolvendo multiplicadoras(es) do método. Por isso, decidiram que uma intervenção individual seria menos eficiente que a elaboração de uma estratégia para a reflexão e aprendizagem coletiva no espaço de uma rede feminista, com abrangência internacional, fundada por mulheres negras, como Bárbara Santos e Claudia Simone dos Santos, mas composta hegemonicamente por mulheres brancas. Assimetria esta, que Rachel Nascimento salienta também como parte do racismo estrutural, uma vez que mulheres negras e indígenas não compunham em grande número espaços como aquele, pois se impunham a elas de forma mais recorrente obstáculos concretos relacionados a demandas de subsistência.

Diante disso, a carta pública que elaboraram era um instrumento reivindicatório “de lugares de poder, mesmo simbólicos” (NASCIMENTO, 2019, p.102) com propósito desestabilizador de uma estruturação que normatizava a subalternização de mulheres negras – e também indígenas — no seio de uma rede de *ativismo* feminista. Cabe ressaltar que em seus encontros e em outros promovidos por praticantes de T.O. em esfera



internacional, puderam ser notadas grandes dificuldades para *ativistas negras* conseguirem participar, devido à falta de recursos para a viagem e estada no país sede; às limitações que o patriarcado e o racismo impõem às mulheres no âmbito familiar e do trabalho; e ainda, às objeções racistas que recaem sobre elas no que tange às relações internacionais. Exemplo desse caso, ocorreu com um grupo de T.O. composto por mulheres negras da Guiné-Bissau, que mesmo conseguindo transpor as outras barreiras anteriormente elencadas, não tiveram sua entrada na Argentina autorizada pelos órgãos oficiais do país e, por isso, não participaram do I Festival Ma(g)dalena Internacional realizado em Puerto Madryn, na Patagônia, no ano de 2015 (NETTO, 2018).

Esse episódio teria acarretado a total ausência de grupos de mulheres negras neste primeiro festival das Ma(g)dalenas, não tivesse sido a articulação de mulheres negras brasileiras praticantes de T.O., que estimuladas por Bárbara Santos e Claudia Simone Oliveira — respectivamente diretora artística e produtora da Rede — montaram uma peça a ser apresentada no evento que marcou a fundação do Coletivo Madalena-Anastácia no Rio de Janeiro naquele mesmo ano. Em Puerto Madryn, Fernanda Dias, Claudia Simone Oliveira, Eloanah Gentil, Isabel Freitas e Rachel Nascimento encenaram *Consciência do Cabelo aos Pés*, escrita e dirigida por Bárbara Santos.

Esse espetáculo de *teatro-fórum* musical trazia como interrogação central “como seguir a vida em sociedade garantindo as individualidades e autenticidades do ser mulher negra no Brasil e no mundo?” (NETTO, 2017, p.6) a partir da história de uma personagem que desde a infância até a idade adulta precisa lidar com normatizações sobre beleza e imposições estéticas informadas pelo racismo. E no mesmo evento em que ocorreu a sua estreia, situações reais entre praticantes do *Teatro das Oprimidas* impulsionaram *Anastácias* a acrescentar uma introdução à obra.

“\_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, onde as atrizes estão misturadas a plateia, cantam e ameaçam tocar nos cabelos do público, demonstra o nível de exotização e objetificação dos corpos das mulheres negras. (NETTO, 2017, p.6)

...Tocamos alguns cabelos nos quais houve permissão, o desconforto era visível. “Como assim ter meu corpo invadido desse jeito?”, “Isso é parecido com um homem me tocar sem permissão”. Uma das Anastácias perguntou se tocar o cabelo das mulheres brancas não seria pura vingança. Pergunto como se experimentar minimamente a alteridade sem confrontar valores pré-estabelecidos? Ainda que algumas de nós não quissem educar pessoas brancas, fazíamos pelo simples fato de nos posicionar, de contar a nossa versão da história que nos foi imposta, ao mesmo tempo, estávamos e estamos também sendo educadas. Através do amor, da raiva, ou qualquer outra emoção,

educamos. Querendo ou não, emoções são políticas (NASCIMENTO, 2019, p. 76)

Exotização, infantilização e objetificação de seus corpos é como descrevem Carolina Netto (2017) e Rachel Nascimento (2019) a experiência de estreia do coletivo no Festival, quando diante da presença de um grupo composto exclusivamente por mulheres negras, praticantes do T.O. – não negras – tocavam seus cabelos, tiravam fotografias e expressavam suposta admiração por suas belezas e por estarem sempre juntas. Por isso, o acréscimo da introdução à peça foi uma resposta ao racismo latente dentro daquela rede internacional de mulheres que não se consideravam racistas. Foi uma forma de através dos pressupostos do *Teatro das Oprimidas*, expor a relação de opressão ali colocada, identificar oprimidas e opressoras e buscar caminhos coletivos em direção à superação daquela assimetria. Processo em função do qual *Anastácias* buscaram explorar espaços no âmbito do festival surpreendendo as demais, por se proporem a tratar não apenas do machismo, cujos opressores são exógenos, mas igualmente do racismo e privilégios reproduzidos no seio daquela rede.

À desestabilização gerada pelas agências das *artistas negras* emergiram acusações de um suposto segregacionismo que minaria a união entre mulheres necessária para o combate ao machismo e ao patriarcado. Situação que se repetiria ao longo da trajetória do coletivo e para além das articulações do Teatro do/as Oprimido/as, como por exemplo no “Multicidade - Festival Internacional de Mulheres nas Artes Cênicas”, realizado em 2018, no Espaço Tom Jobim, Jardim Botânico, zona sul do Rio de Janeiro e onde eram as únicas mulheres negras a se apresentarem. Imputações semelhantes foram destinadas ao *Cor do Brasil* no contexto de sua formação e, como destaca Carolina Netto (2017), ao Teatro Experimental do Negro cerca de meio século atrás. Alessandro Conceição (2017), ressalta a situação similar vivenciada pelo próprio *Laboratório Madalena*, que deu origem à rede que estas mesmas mulheres integram, quando homens praticantes de T.O. as apontaram como desarticuladoras da luta dos oprimidos (desse modo, generalizante, sem flexão de gênero).

Mas, para além desse tipo de reação, desde a sua estreia até os dias atuais, o investimento das *Anastácias* tem gerado respostas coletivas importantes para o avanço do debate e do combate às opressões por uma perspectiva interseccional. Rachel Nascimento (2019) afirma que as tensões lançadas no evento internacional de 2015 promoveram aprendizados para elas próprias, na medida em que precisaram elaborar os incômodos e a indignação que sentiram como fruto do racismo e construir estratégias para expô-los

àquelas que, se provisoriamente podiam ser lidas como aliadas na luta contra o machismo e o patriarcado, em outra escala das camadas de complexidade das suas relações, exerciam função opressora. E para estas, o aprendizado tomou a forma de descoberta do próprio racismo, assunto sobre o qual grande parte alegava nunca ter tido a oportunidade de refletir “pois a partir de seu lugar na sociedade, raça nunca foi uma questão. Desde aí, algumas mulheres já questionavam se ter consciência do próprio racismo não seria o suficiente. Então, o que fazer?” (NASCIMENTO, 2019, p. 76).

Para esta pergunta, não havendo receita pronta como resposta, as agências do *Coletivo Madalena-Anastácia*, e também do grupo *Cor do Brasil*, ao longo dos anos e eventos que se sucederam foram provocando também mulheres e homens não identificados como negros a elaborarem táticas de intervenção para a superação do racismo espreado em nossas relações a partir dos lugares sociais que ocupavam. Um exemplo elucidativo é a exposição das demandas das *ativistas negras* através da carta pública no evento da RelatOSur no ano de 2017, em Montevideo, Uruguai, mencionada anteriormente, e o retorno que obtiveram.

Da discussão coletiva desenvolvida a partir do *Teatro das Oprimidas* sobre os pontos elencados na *Carta*, foram registrados no documento “*Madalenas registro 17/02/2018 a la tarde*”: *racismo*, comentários gerais e propostas a respeito do tema. E dentre os primeiros, como analisou Rachel Nascimento (2019), foram expressivos os que negavam ou minimizavam a questão, evidenciando a compreensão do racismo como algo limitado a ataques verbais ou físicos por ódio racial explicitamente declarado e portanto nunca detectado no âmbito da *Rede*. A concepção de que a opressão racial segue à reboque da questão de classe também se fez presente reiteradas vezes e na tentativa de se compreender a ínfima presença de mulheres racializadas na composição daquele e de outros eventos da Rede e do T.O. de forma mais abrangente, chegou a ser insinuada uma suposta falta de desejo destas ali estarem.

No que diz respeito às proposições elaboradas, a destacada como mais problemática pela autora sugeria a formação de um grupo exclusivo para mulheres brancas, no qual estas se sentissem acolhidas, para tratar de seus racismos.

Neste caso, recordamos que algumas companheiras se posicionaram desaprovando a postura racista de solicitar espaços de cuidado para quem comete, e não para quem sofre o racismo. Ficamos nós pensativas do quanto algumas mulheres têm avançado nas discussões raciais, enquanto outras, voluntariamente ou não, parecem estar confortáveis no próprio privilégio. Visto que, essa foi a fala da mesma mulher que realizou a oficina no quilombo, porém que, mais tarde, convidou duas mulheres negras, Eloanah Gentil e

Maiara Carvalho, para realizarem oficinas nesse local, por conta dos desdobramentos dessas discussões (NASCIMENTO, 2019, p.114).

Apesar disso, Rachel Nascimento afirma que grande parte das colocações foram mais atentas às desigualdades raciais estruturais, aos privilégios ali sustentados e chegaram a situar a apresentação do Coletivo Madalena-Anastácia, e os tensionamentos promovidos anos antes em Puerto Madryn, como momento de aprendizagem. Foram expostas também críticas às situações em que multiplicadoras do *Teatro das Oprimidas* realizam trabalho junto a mulheres negras e indígenas sem nutrir conexões prévias com as experiências das comunidades. Mas, mesmo nestes posicionamentos mais conscientes, a autora e *artista negra* localiza questões sensíveis tais como o apontamento do racismo como algo que impacta exclusivamente pessoas racializadas e que é, de modo geral, imperceptível. Diante disso, afirma:

Nos parece que ainda há uma concepção, em certa medida superficial, até mesmo por parte de nós, mulheres negras, que imprime a noção de que o racismo é, na grande maioria das vezes, imperceptível. O que não dá conta de evidenciar para quem e em quais contextos o racismo não é percebido. Tal percepção tem relação direta com a consciência sobre ele e reduz a responsabilidade coletiva na detecção das suas ocorrências mais cotidianas. (...)

Tal fala demonstra a consciência dos primeiros passos a uma longa estrada a ser trilhada. Ao mesmo tempo que se fala no engajamento em uma luta contra o que não se sofre diretamente, é importante pensar que a luta não é “do outro”, ao passo que o racismo opera na desumanização de quem desumaniza e produz e intensifica os ciclos de violência aos quais nenhuma de nós está isenta (NASCIMENTO, 2019, p.112).

A maior parte das proposições visando à superação concreta dos problemas apresentados versavam sobre a necessidade de democratizar funções de poder, como a de *curinga*, no âmbito do *Teatro das Oprimidas*; a atividade multiplicadora garantindo visibilidade às mulheres negras e indígenas; e as formas de acesso, criação e manutenção de espaços de elaboração de *ativismo*. Em contraponto à proposta de garantir maior participação nos encontros a partir da circunscrição destes territorialmente, outra *Madalena* argumentou que mais relevante seria garantir a efetiva participação de mulheres negras e indígenas em encontros como aquele, promovendo trocas equânimes entre referenciais diversos. Houve propostas para que em cada país se organizasse um fundo de financiamento a fim de custear o deslocamento e estadia de *artistas* com maiores dificuldades e ainda de intervenção em processos burocráticos de concessão de vistos para deslocamento internacional. Ofertas de formação para as relações raciais foram sugeridas assim como intervenções coletivas de apoio a movimentos negros em contextos diversos.

Por fim, foram registrados no documento *Acuerdos Ma(g)dalena 18/02/2017* os seguintes compromissos firmados em relação ao racismo. Assim como já era utilizado em relação às exposições sobre o machismo, o lema *Yo te creo* (“Eu acredito em você”) também passaria a ser acionado para a abordagem de violências raciais, atentando para os perigos da desqualificação dos relatos de mulheres negras sobre suas experiências de opressão. Em relação ao acesso de mulheres negras, indígenas e camponesas aos eventos registrou-se o comprometimento com a priorização da alocação de recursos para tal, considerando a classe social que integram. Caso uma mulher branca privilegiada seja convocada para atividade multiplicadora do método entre mulheres negras, indígenas e/ou camponesas, ficou acordado que deve haver convite a pessoas da comunidade para a *curingagem* e para trocas sobre as especificidades do método e as do grupo em questão.

A organização de uma comissão antirracista também consta no documento, que indica sua composição por *ativistas* negras, indígenas e camponesas. E a publicação de materiais para formação, de reflexões no Blog da Rede Ma(g)dalenas e a promoção da visibilidade de multiplicadoras do método a partir das especificidades de marcadores raciais, por exemplo, são listadas como seus objetivos prioritários. Tal aspecto é analisado em sua dubiedade por Rachel Nascimento:

Este acordo é um ponto que, para nós, fala não só do excesso de responsabilidade à que se atribui a pessoas negras no combate ao racismo, mas também da dificuldade de dar conta de diversas demandas e articular participação em relação ao que seja prioridade. Como o texto de epígrafe que abre este capítulo, evidencia a complexidade da responsabilidade na estruturação prática de ações de educação antirracista. Particularmente, ao mesmo tempo em que achamos essa última proposta mais um trabalho dentre tantos outros, vislumbramos possibilidades de articulação com mulheres negras internacionalmente através do Teatro das Oprimidas e da criação de formas mais estruturadas, igualitárias e diversas de estar em rede. (NASCIMENTO, 2019, p.117)

A autora e integrante do *Madalena-Anastácia* atenta para abertura das margens de articulação e ação, em escala internacional, de mulheres negras praticantes de T.O. e para o processo de desestabilização do modelo das relações estabelecidas na esfera do *ativismo* de mulheres que reproduzia, em suas tessituras, assimetrias raciais. Entretanto, destaca que, em grande medida, os compromissos travados em relação às questões por elas expostas, atribuíram a responsabilidade da superação do racismo na Rede às próprias *ativistas* negras em um processo que pode tender à atenuação das responsabilidades das agentes de opressão e ao aumento, inclusive da carga de trabalho, às oprimidas.

Nas principais obras de referência sobre o Movimento Negro empreendido por meio de grupos negros de Teatro do Oprimido vinculados ao principal polo de referência

do método nos dias atuais, o CTO, o movimentar-se das *artistas negras* é destacado. Em laboratórios; na criação de espetáculos e de grupos e coletivos; nos processos de identificação de problemas, construção e (re)construção de demandas; mulheres negras têm figurado como protagonistas de iniciativas artístico-políticas antirracistas. Todavia, outro dado importante destacado por Rachel Nascimento (2019) é o fato de, apesar da relevância de suas atuações junto a outras(os) oprimidas(os), mulheres negras conquistaram um espaço para discutirem suas questões de forma prioritária apenas 6 anos depois de uma organização para todas as mulheres praticantes de T.O. e 5 anos após a criação de um grupo composto por homens e mulheres negras, dedicado à questão racial, evidenciando a situação de preterimento que as acomete na sociedade de modo geral e a reprodução dessa desigualdade na seara das lutas sociais e, inclusive, entre o *ativismo negro*.

Nesse sentido, nosso estudo vai também ao encontro com o de Thayara Lima (2022), que ao identificar no protagonismo das mulheres negras uma das principais características do Movimento Negro do século 21, a elas atribui a ação reeducadora de “evidenciar e buscar romper com a falha dessa ideia de que uma única identidade bem estruturada em torno do significante negro era suficiente para dar conta de todas as questões relativas a outras identidades existentes em um sujeito” (LIMA, 2022, p.120). O potencial do *Coletivo Madalena-Anastácia*, enquanto Movimento Negro Educador, reside, justamente, no entre-lugar onde é posicionado e desde onde atua, a partir da imbricação de diferentes marcadores sociais.

“Especificidade não divide, multiplica” é o que defende Bárbara Santos (2019, p. 324) ao também situar o feminismo e a formação da rede de mulheres praticantes de Teatro do Oprimido, como influência para o Teatro do Oprimido Negro, que entende estar sendo desenvolvido neste século 21. Para Santos, esse aspecto o diferencia expressivamente de usos do método para abordagem da temática racial em momentos anteriores como podemos ver abaixo:

Toda a nossa forma de abordagem. Quando a gente vai fazer um diálogo com o público, por exemplo, a gente pega muito o conceito de cada um falar do seu lugar social e da sua condição social. (...) No tempo que a gente tinha esse grupo, o CENUN, se tivesse um fórum e uma mulher branca quisesse entrar: “Ah! Eu tenho uma ideia!”. Ela poderia tranquilamente ir ao palco, substituir a mulher negra (...) Ou um homem branco poderia substituir uma mulher negra, pra poder ter “Ah, eu estou me colocando no seu lugar.” No nosso caso isso é impossível. A gente, por exemplo, pergunta à plateia como é que eles entendem o problema e como é que eles acham que poderiam interferir no problema ou na busca de solução do problema, mas considerando necessariamente a condição social e o lugar social dele. (...) Outra coisa que é diferente também: a gente não trabalha com as perspectivas individuais, a gente tenta que a plateia

discuta perspectiva coletiva, porque como nosso problema é o racismo estrutural e ele é muito enraizado na estrutura da sociedade, não adianta a gente ficar analisando o comportamento individual só. A gente tem que entender da onde vem aquilo, porque aquela circunstância está criada. Então a gente pede à plateia que busque elaborar estratégias coletivas. Nessa estratégia coletiva, a mulher branca de classe média pode ter realmente uma posição social importante. Porque desde o lugar dela, usando o privilégio dela, por exemplo, como fizeram aí nos Estados Unidos, nas passeatas do George Floyd. Eles fizeram: as pessoas brancas vão na frente pra ficar de cara com a polícia, porque elas sabem que a polícia (...) tem muito menos abertura de agredi-las fisicamente.<sup>27</sup>

Assim, a partir do depoimento de Bárbara Santos, e ao que pudemos apreender pelas demais entrevistas e obras artísticas e acadêmicas estudadas, o T.O. Negro, conjugando saberes produzidos e sistematizados através da histórica luta da população afro-brasileira, inclusive no âmbito da dramaturgia, com aqueles elaborados por meio de suas experiências com o método Teatro do Oprimido a partir das demandas negras do tempo presente, tem produzido saberes próprios aos quais — por sugestão da professora Nilma Lino Gomes — passamos a nos referir como *saberes afrocênicos*<sup>28</sup>. Estes, cujos princípios incidem nas agências das *ativistas negras* entrevistadas para além da dramaturgia, seguem em constante elaboração e aperfeiçoamento coletivo, todavia dentre as suas principais características podemos elencar: o tratamento da questão racial em sua especificidade; a imprescindível vinculação identitária negra da/o *curinga*, levando em conta outros marcadores sociais em interseccionalidade; a produção político-artística a partir da valorização da estética negra; e o estabelecimento do *fórum* com intervenções por identificação racial também levando em conta uma perspectiva interseccional das opressões. Apostando nestas prerrogativas o encontro entre praticantes negras(os) de Teatro do Oprimido no âmbito do CTO, no Rio de Janeiro, neste século 21, lançou as bases para o que vem se constituindo como Teatro do Oprimido, e das Oprimidas, Negro e vêm influenciando a formação de outros grupos de T.O. por jovens negras(os) no Rio de Janeiro.

### **2.2.5. Artivismo Negro em Multiplicação**

Em 2017, através de parceria firmada a Associação Comitê em Ponto Chic — e como parte do projeto apoiado pela Petrobrás que contemplou dez grupos de T.O.

---

<sup>27</sup> Entrevista com Bárbara Santos realizada, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

<sup>28</sup> Termo cunhado por Nilma Lino Gomes durante a qualificação desse projeto de pesquisa, em 25 de outubro de 2021, para se referir às produções do *ativismo negro* que analisamos.

culminando no Circuito de Teatro do Oprimido 2018-2020 — a equipe do CTO-Rio divulgou chamada a pessoas daquele território da Baixada Fluminense interessadas em participar de um laboratório teatral. Apesar de não terem sido estabelecidos critérios de especificidade relacionados à questão racial ou de gênero reuniram-se em torno da proposta, majoritariamente, jovens negras.

O GTO *Chocolates de Ponto Chic* se formou como um grupo misto em termos de gênero, mas se consolidou com um grupo negro. Dos jogos e exercícios que compõem o método T.O. aplicados na primeira fase de encontros com as(os) jovens da Nova Iguaçu, emerge reiteradas vezes a palavra “chocolate” que mais adiante será utilizada como metáfora da opressão que compreenderam ser comum a todas(os) do grupo: o racismo. E esse tema passou a ser prioritário em seus processos artísticos informando a escolha do nome que demarca a territorialidade de suas experiências, o bairro de Ponto Chic na cidade de Nova Iguaçu e identidade racial construída coletivamente, através do “Chocolates”. Como nos relatam Raquel Dias e Aline Oliveira integrantes do grupo e, no momento da entrevista, também coordenadoras:

[Aline Oliveira:] Falando um pouquinho também dessa tal descoberta, eu lembro que no começo a gente estava em dúvida em qual tema abordar porque como o grupo já tinha conversado e o Teatro do Oprimido fala sobre a opressão que a gente já viveu e coloca em cena para poder tentar achar uma solução para aquele tal problema. Então a gente levantou vários e vários assuntos ... falamos sobre coisas de meninas e coisas de meninos, porque a sociedade separa...A gente discutiu sobre o isso, mas o assunto que mais tocou todo mundo foi o racismo. Porque todas as pessoas do grupo já tinham passado por isso, já tinham passado por muitos processos que doeram, que machucaram. A gente decidiu pegar cada história, um pouquinho de cada uma pessoa e colocar em cena. Através disso a gente conseguiu montar uma peça inteira.<sup>29</sup>

Essa construção foi facilitada pelas *curingas* Maiara Carvalho e Eloanh Gentil que, como integrantes do Cor do Brasil e do Madalena Anastácia, já carregavam consigo cabedal reflexivo e prático referentes a essas temáticas a ser multiplicado. Nesse sentido, uma das mais evidentes manifestações do acionamento de saberes e conhecimentos produzidos por essas experiências *ativistas negras*, os *saberes afrocênicos*, é o fato de prezarem pela aderência das facilitadoras em relação à comunidade atendida. Mulher branca, imigrante, de classe média, uma das *ativistas* pioneiras na aproximação com a comunidade de Ponto Chic, se redirecionou a outros projetos, por falta de interface com as questões que se tornaram prioritárias para o grupo.

---

<sup>29</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.



A proximidade entre experiências de opressão potencializaria o trabalho de produção *ativista*, tal como já haviam defendido as mulheres no *Teatro das Oprimidas* e os homens e mulheres negras no *Teatro do Oprimido, e das Oprimidas, Negro*, marcantes no CTO-Rio nessas primeiras décadas do século XXI, como apresentamos anteriormente. Assim, apesar de um pouco mais velhas que as(os) integrantes do grupo, que tinham entre 17 e 20 anos à época, e de não serem de Nova Iguaçu, as duas curingas que passaram a acompanhar as(os) *Chocolates de Ponto Chic* são mulheres negras jovens e periféricas. Como afirmou o grupo em publicação na Revista Metaxis, do CTO - Rio, em específico sobre Eloanh Gentil, mas que compreendemos ser elucidativo desse aspecto de suas práticas antirracistas: “Nós nos encontramos na opressão e nos aliamos no desejo de transformação” (GTO CHOCOLATES DE PONTO CHIC, 2020, p.93).

De modo semelhante ao *Cor do Brasil* e ao *Coletivo Madalena Anastácia*, guardadas as suas particularidades, o *Chocolates de Ponto Chic* é um espaço de reflexão e criação artístico-político negro; um espaço onde as jovens tiveram, e seguem tendo, a possibilidade de *tornarem-se negras* (SANTOS, 1983), como notamos no relato de Aline Oliveira:

Mesmo a gente sendo da cor negra, a gente não sabia qual era a nossa identidade. A partir desse momento a gente começou a pesquisar. A gente começou a entender quem a gente era para a sociedade. Daí a gente começou a se aprofundar no racismo, no assunto que atingia a nossa vida, a nossa história. E eu lembro que nosso começo a gente ia para as cenas assim ... A nossa primeira apresentação foi lá na Associação onde a gente ensaia. Não no momento por causa da pandemia, mas o nosso ponto de encontro era na Associação Comitê Ponto Chic que fica localizada aqui mesmo em Nova Iguaçu. No começo a gente ia mais assim ... Ah, vamos ir por ir. Quando a gente começou a focar no tema racismo, quando a gente começou a se aprofundar...A gente desatou!<sup>30</sup>

O compartilhamento e desindividualização de problemas que passam a ser identificados como coletivos; a nomeação e legitimação da dimensão pública de determinadas situações de injustiça; e a elabor(ação) de estratégias de enfrentamento às opressões raciais são aspectos que podemos notar nas experiências relatadas pelas entrevistadas junto a grupos de T.O. Negro e que, se nelas não se iniciam nem se encerram, as narram como importantes referências para o desenvolvimento de seus *ativismos negros*.

Estes, por sua vez, extrapolam os projetos teatrais e avançam sobre diversos outros terrenos por onde circulam estas agentes do antirracismo, tensionando transformações e

---

<sup>30</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

sendo tensionadas, evidenciando o caráter instável e precário da estruturação da ordem social (RETAMOZO, 2009) e das identidades negociadas nos limites de suas contingências (BHABHA, 1998). Sobre esse assunto, nos debruçaremos mais adiante, ajustando as lentes às histórias narradas por *artistas negras* que protagonizaram tais processos e/ou que tiveram agências afetadas por seus desdobramentos.

### 2.3 - Anastácias e Chocolates: o Cabelo como Metonímia

E a gente sempre se encontra e fala: “Vamos lá gente, como é que é? E os nossos racismos de cada dia? “Racismo nosso de cada dia”, que o Alessandro fala. E aí a gente começa. Cada um vai contando a sua narrativa, o que aconteceu no trabalho, na rua, não sei onde...e a gente vai se dando conta ... “É ... então aquilo que aconteceu comigo, aquilo que me falaram...aquilo é racismo, não é brincadeira de um colega de trabalho, não é opinião o que aquela colega me falou do meu cabelo”. Quando os colegas vão contando também, sabe? E aí eu penso, então aquilo que minha colega me falou sobre meu cabelo é racismo! Não é opinião dela. E aí, cara! Tudo faz sentido! Começa a fazer sentido e encaixar e eu já começo a partir pro mundo, que é meu mundo, a escola, a família, debatendo: “Não! O cabelo é assim porque tem que ser! Porque é cabelo de preto!”<sup>31</sup>

Carolina Netto ao narrar aspectos que considera importantes para compreendermos sua construção como *artista negra*, nos apresenta processos coletivos de identificação do racismo e de legitimação de relações de desigualdade vivenciadas cotidianamente por pessoas negras em nossa sociedade como eixo de justas reivindicações a serem tratadas no espaço público, despontando enquanto demandas a partir das vivências em grupos negros de T.O. Nesse caso específico, são acionadas memórias junto ao *Grupo Cor do Brasil*, formado por homens e mulheres negras e o *curinga* do grupo, Alessandro Conceição, é enfatizado em seu papel de interpelação aos demais integrantes, sobre situações do cotidiano em que se perceberam alocadas(os) em condição de desvantagem por critérios raciais. Assim, notamos as experiências pessoais e, supostamente individuais, como ponto de partida para quaisquer atividades que se proponham a desenvolver, de acordo com o que pressupõe o método T.O.

O coletivo, nesse caso expresso por um grupo caracterizado pela especificidade da opressão racial em sua composição e perspectiva de abordagem artístico-política, é instrumento de significação das relações, experiências e de validação de sentidos de justiça a reivindicações. Determinadas situações usualmente naturalizadas como

---

<sup>31</sup> Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

“brincadeiras” ou “questões de opinião”, ao serem compartilhadas por um(a) *artista* como manifestações de racismo passam a informar referenciais do que assim pode ser lido para todo o grupo. A cada narrativa pessoal se abre um campo de (re)significações de vivências outras a partir de aderências que insinuam um coletivo naquele individual, ou um “nós” naquele “eu”. E é nessa instância de subjetivação que se dá o que Retamoza (2009, p.116) afirma como “a possibilidade de identificar-significar uma relação social ou uma situação particular como factível de ser levada ao espaço público”, ou a confirmação da necessidade de “partir pro mundo” como expressa pela *artista negra*.

No exemplo elaborado por Carolina Netto, o elemento que proporciona aderência entre as experiências pessoais compartilhadas é a naturalização de referenciais negativos relacionados ao cabelo crespo, gerando abordagens depreciativas, exotizantes e agressivas direcionadas a mulheres negras. O cabelo crespo, dessa forma, é evidenciado como um elemento discursivo estético ainda hoje central para as disputas engendradas no campo do antirracismo, sobretudo, no que tange a referenciais de beleza/feiura e, por extensão, de asseio/desleixo, elegância/vulgaridade, normalidade/exotismo, dentre outros. Com afirma Nilma Lino:

Na sociedade brasileira, a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza ou de feiura dentro do nosso sistema de classificação racial. Há um conflito entre padrões estéticos de beleza e fealdade e estes passam por uma discussão étnico-racial. Estamos, portanto em uma zona de tensão (GOMES, 2017, p.111).

A autora identifica a emergência dos conceitos *beleza negra* e *estética negra* como construções políticas, como estratégias de emancipação do Movimento Negro, que têm se espalhado pelos campos da estética corporal e das artes. As redes sociais, tão presentes no cotidiano da maior parte da população brasileira atualmente, também têm sido ocupadas por jovens, homens e mulheres negras que produzem e compartilham conteúdos sobre o tema em seus canais alcançando milhares de visualizações. E, ainda relacionada à centralidade do cabelo crespo nesse processo, Nilma Gomes, identifica que:

As representações em torno do cabelo crespo têm sido um dos elementos centrais nas análises e intervenções da juventude negra e vêm se tornando cada vez mais tema de reflexão científica. Seja para falar de dicas de beleza, seja para politizar a sua relação com o mundo, o corpo negro vem ganhando destaque, sobretudo a partir da segunda metade dos anos de 2000 (GOMES, 2017, p.94).

Nesse contexto, da segunda metade dos anos 2000 em diante, é que se consolida o *ativismo negro educador* de Aline Oliveira, Bárbara Santos, Carolina Netto, Claudia Simone Oliveira, Rachel Nascimento, Maiara Carvalho e Raquel Dias junto ao *Cor do*

*Brasil*, ao *Coletivo Madalena-Anastácia* e ao *Chocolates de Ponto Chic*. E elementos do campo dos saberes estético-corpóreos produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro (GOMES, 2017), são expressos de forma proeminente em seus depoimentos e em suas produções artístico-político-pedagógicas, como podemos notar em espetáculos que marcam as histórias dos grupos de T.O. Negro que integram.

A peça *Consciência do Cabelo aos pés*, com a qual estreia o *Coletivo Madalena-Anastácia* em 2015, aborda impactos de opressões de raça e gênero de forma interseccional sobre corpos de mulheres negras e critérios de branquitude são questionados enquanto referenciais únicos de beleza, tendo como elemento central o cabelo. Objetos que simulam ferro quente e outros dispositivos similares com função de alisar cabelos crespos soam ameaçadores a partir de sonoplastia executada coletivamente por várias atrizes. Ao longo do enredo, uma delas se caracteriza como mulher branca, com uma peruca lisa e loira entoando “Bela, bela, sensual/Todas querem ser igual” (por vezes, com acréscimo de subtextos como “E loira”, “E de pele branca”). O cabelo crespo é apresentado como obstáculo para a inserção no mercado de trabalho, no ambiente universitário e, mesmo, para a “conquista de um noivo/marido”, aspecto característico da abordagem interseccional das opressões. Personagens negras se dividem entre uma busca incessante para atender aos padrões estéticos normatizados pelo discurso racial e a elaboração de antagonismo por meio da atribuição de sentidos positivos a estéticas negras. E evidenciando a precariedade da estruturação das relações raciais, cantam:

Por qual motivo você teme o meu cabelo? O que te intriga quando vê minha cabeleira? Isso é inveja? Ou é desprezo? Isso é recalque? Ou preconceito? Preconceito! No meu cabelo eu faço a minha moda/ Meu cabelo é expressão do meu poder/ Do meu poder Black Power! Black Power! Black Power!<sup>32</sup>

Em 2016, ao se apresentarem no IV ELTO, na Nicarágua, episódio importante na trajetória do coletivo, como apresentado no capítulo anterior, foi acrescentada ao prólogo deste espetáculo a seguinte provocação: “Que cabelo lindo! Posso tocar?”, com atrizes ameaçando tocar cabelos de pessoas da plateia. Essa intervenção foi feita devido às experiências de exotização de seus corpos e suas estéticas vivenciadas durante a estada naquele festival, por parte de mulheres brancas praticantes de Teatro das Oprimidas, outro aspecto do discurso racial travestido de realidade objetiva.

---

<sup>32</sup> Trecho do espetáculo *Consciência do Cabelo aos pés* (2015), de autoria do Coletivo Madalena-Anastácia.

O cabelo é dispositivo preponderante também para a trama do espetáculo de teatro-fórum *Qual é o seu lugar?*, que no ensejo dessa pesquisa pude acompanhar pessoalmente, quando encenado no Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR), por ocasião da Festa Literária das Favelas (Flup), em 2019.<sup>33</sup> Peruca loira, figurino com brilho, confiança e soberba compunham a personagem que se afirmava como modelo de “beleza, poder, dinheiro, dignidade”, tal como verbalizava; e as personagens que evidenciavam em seus corpos referenciais identitários afro-brasileiros eram ameaçadas ao confinamento em sentidos diametralmente opostos e motivadas a se encaixarem nos padrões eurocêntricos. Porém a cada passo dado nessa direção, os requisitos mínimos para as conquistas prometidas eram alterados. Mesmo diante de esforços diversos, como por exemplo submeter-se a processos agressivos de alisamento capilar, a todo momento as mulheres negras eram relegadas à condição de subalternidade, o lugar a elas reservado pela estruturação da ordem social fundamentada em pressupostos de colonialidade.

Em *Nega ou Negra?*, obra apresentada no II Festival Ma(g)dalena Internacional, na Alemanha, o cabelo crespo também apresenta centralidade. Com a proposta de abordar de forma crítica conteúdos racistas e misóginos de músicas popularizadas, dançadas e cantadas no Brasil nas últimas décadas do século XX e no século XXI, se destaca na peça canção de Luiz Caldas, muito tocada desde os anos 1980, cujos primeiros versos são “Nega do cabelo duro/ Que não gosta de pentear” seguidos por insinuações de assédio e violência sexual. Na peça, a música é tocada enquanto acontece situação de assédio à protagonista, que pulava o carnaval, e seus versos são reproduzidos em cena de diversas formas — pelos assediadores, por passantes, foliões e foliãs, por policiais e por jornalistas — evidenciando os sentidos que informam a naturalização de violências variadas contra mulheres negras neles contidos. E, como se pode perceber, o cabelo crespo posto como elemento de relevância para as experiências de mulheres negras e suas demandas diz respeito, antes, ao seu acionamento pelo discurso hegemônico como um expoente de subalternidade.

“Nesse mundo eu sou julgado/ Por ter meu cabelo afro/ E só ouço ‘Prende! Alisa! Tá Errado!’/ Tá tudo errado/ Tá tudo errado/ Julgar meu cabelo afro”. Cantam as(os) *Chocolates de Ponto Chic* no espetáculo de teatro-fórum *Julgar Meu Cabelo Afro*, que

---

<sup>33</sup> A peça de teatro fórum *Qual é o seu lugar?* também foi encenada no Encontro Internacional Bissau 2022 – Teatro das Oprimidas realizado na Guiné-Bissau, pela Rede Ma(g)dalena Internacional, com o tema “Pelo fim da violência contra as mulheres!”, entre 20 e 30 de novembro de 2022. Registros fotográficos da apresentação por Ludivine Panot. Cf. ANEXO B.

marca a formação do grupo de jovens negras(os) de Nova Iguaçu. Composto majoritariamente por meninas, entre as quais Raquel Dias e Aline Oliveira, que participam desde o início dos trabalhos em 2017, o grupo o racismo como um elemento comum em suas histórias de vida.

Em entrevista, Raquel Dias nos relata que quando o grupo estava em busca de uma temática principal, as assimetrias de gênero pareciam ter se sobreposto às demais. Tendo como mote a vestimenta, um casaco largo era o elemento gerador das investigações sobre o porquê de ele ser atribuído aos meninos e não às meninas. A jovem *artista negra*, entretanto, relata que apenas quando o *cabelo* tomou o lugar do *casaco* é que o grupo, de fato, encontrou o caminho que procurava, ou seja, identificou a opressão com a qual prioritariamente se relacionaria.

E o engraçado, é que ... a gente começou nisso, né? O que era de menino, o que era de menina. A gente achou: “Caraca! Nos encontramos!”. Entendeu? Vamos falar sobre isso! É isso! Eu vivo isso na minha casa. A minha mãe fala isso. E a gente já falou sobre isso. Falamos também sobre a religião. Então a gente achava que iria passar esse trabalho falando sobre isso. Só que com o tempo...E a gente nem focava em racismo. A gente na verdade, sendo bem sincera, nem sabia o que era racismo. Para mim era qualquer coisa. Racismo era só chamar alguém de macaco e mais nada, entendeu? E todos nós não sabíamos o que era. Com o tempo, com os jogos, com conversas, a gente foi descobrindo que realmente era o que a gente precisava, era uma urgência do grupo, o que a gente estava vivendo. E quando a gente falou: “Caraca, o problema não é o casaco”. E a gente começou a falar: “Ah! É o cabelo!”. E nem é só o cabelo...Porque ficam falando: Ah, o seu cabelo está *black*. Cara, e a gente foi indo mais profundo, entendeu? Quando a gente percebeu isso, ficou tudo mais...ai, ai [suspiro] ... Ficou tudo mais intenso.<sup>34</sup>

Nesse processo coletivo em que o racismo ascende como tema, o cabelo é mais uma vez acionado como elemento de grande potência representativa, como principal símbolo da *urgência* do grupo de Ponto Chic. Na peça, as desigualdades são representadas através de personagens que investem no controle do cabelo crespo e empregadores(as) anunciam vaga exigindo “boa aparência” não contratando pessoas que não estejam com os cabelos alisados. Naturalizado como um obstáculo para conquistas que levem a uma vida digna, o cabelo afro se torna alvo de ataques em diferentes circunstâncias, inclusive no seio familiar. Aline Oliveira narra sua atuação a partir do papel de opressora nessa peça cuja pergunta central girava em torno da

... questão do cabelo no trabalho. Como a gente era julgado. Geralmente quem tem cabelo afro, volumoso, tem que prender para não chamar atenção, porque é um cabelo que chama atenção. E quando começava a peça, geralmente as pessoas paravam nisso. Porque eu falo assim: “Mas para poder entrar você vai

---

<sup>34</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

ter que fazer sabe o que, né?” [simula som de instrumentos quentes alisando o cabelo] Alisar. Eu não poderia falar. Não falava com línguas, com a palavra, mas usava gestos, porque eu também não podia mostrar para as pessoas que eu estava fazendo aquele racismo. ... Geralmente as pessoas entravam nessa cena: “Mas por que para entrar na empresa ela tem que alisar o cabelo?” Aí eu falava: “Não você entendeu errado, não é assim. Eu não quis dizer isso.” E quando uma pessoa branca entrava na cena, eu: “Ah, você está querendo trabalhar? Contratado!” Exaltava a pessoa branca. “Eu te contrato!” Aí a pessoa tentava defender a outra e eu falava: “Não! É coisa da sua cabeça! Você está entendendo tudo errado!”<sup>35</sup>

Como indício das muitas violências vivenciadas ou da construção de antagonismo ao racismo, questões relacionadas ao cabelo são marcantes e recorrentes em processos e obras artísticas de grupos negros de Teatro do(as) Oprimido(as), principalmente, quando partem de vivências de mulheres negras. Ou seja, situa-se no campo da estética dos corpos negros expressa sobretudo pelos cabelos, um dos principais referenciais para a entrada às demandas, ou urgências negras, e ao desenvolvimento de antagonismo antirracista. E se através do método T.O., situações vivenciadas no cotidiano pelas praticantes são a matéria-prima da obra de dramaturgia que as sistematiza, as representações cênicas nas reflexões que provocam e ações sociais continuadas que ensaiam, percorrem um contrafluxo e impactam agências para além dos limites do teatro.

Transformações estéticas pessoais também são acionadas pelas entrevistadas ao narrarem seus processos de construção enquanto *ativistas negras* em um movimento de mútua conformação. Sobre suas primeiras aproximações com T.O., Carolina Netto afirma:

Eu me inscrevi numa oficina de introdução ao Teatro do Oprimido muito timidamente. Meu cabelo todo ali pra baixo, alisadinho. Aí comecei a participar das oficinas, conhecer um monte de gente [...] o Alessandro me fez esse convite...: “Começa a acompanhar o Grupo Cor do Brasil. A gente se encontra ...”. E aí eu fiquei toda animada, comecei a acompanhar os ensaios assim timidamente e fui entrando devagar. E aí foi assim que eu comecei a ... Já tinha uma consciência étnico-racial formada ... em formação, na verdade, ao longo da vida, porque sou mulher negra da Baixada. Mas muita coisa eu comecei a desenvolver a partir dali. Desse meu encontro em 2014 com o TO, o Cor do Brasil e com as Madalena-Anastácias, eu entro em 2016, porque o coletivo nasce também no final de 2015 com as mulheres do Cor do Brasil. Então...Nossa! O mestrado que eu fiz foi muito a partir do grupo, das pessoas do grupo que me incentivaram, assim, a todo um letramento racial mesmo e essa discussão do racismo. Foi aí que eu virei ativista.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>36</sup> Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

O “cabelo todo ali pra baixo, alisadinho” é uma referência acionada para caracterizar um processo de letramento racial ainda incipiente, que viria a ser desenvolvido por seu comprometimento com os grupos negros de T.O. a partir de 2014. Por sua narrativa somos levadas a imaginar uma simultaneidade entre seu engajamento com o antirracismo e o prescindir dos efeitos da química de alisamento dando lugar a seu cabelo crespo e movimentos nesse sentido também são narrados por Aline Oliveira e Raquel Dias. Esta *artista* rememora surpresas ocorridas no decorrer dos encontros do grupo de Ponto Chic, quando alguma das integrantes aparecia com o cabelo natural.

[Raquel Dias:] A gente nem tinha essa identidade. Nem tinha black, cabelo afro ... Aline tinha trança o tempo todo. Aline não tirava a trança dela. Ninguém tinha essa identidade. A Taina também era outra das meninas que não tinha...Então, sabe? Era uma sensação muito boa quando a gente chegava em um encontro e via uma pessoa diferente: “Caraca! Tu tirou a trança!” E ver ela se sentindo bem! Era muito bom!<sup>37</sup>

Neste caso, a traça figura como um recurso utilizado pela não aceitação do cabelo crespo e a sua retirada, como parte do processo de construção identitária do *tornar-se negra* (SANTOS, 1983). Apesar disso, Aline Oliveira, relata experiências de racismo em que o ataque foi elaborado justamente a partir do uso da trança, lida como um elemento evidentemente associado a estéticas negras e, por isso, confinado a sentidos pejorativos e de falta pelo discurso racista

Porque geralmente quem usa trança assim as pessoas dizem que é algo que fede. Entre aspas. Porque com a minha nunca passei por isso. Só que o olhar é bem crítico sabe? “Ah, essa pessoa é suja, que usa trança”, “Ai, pessoa porca”. E não é bem assim. Eu usei trança durante acho que um ano e pouco, direto, e tendo cabelo, mas as pessoas achavam que eu não tinha porque eu não tirava. Não tinha esse processo. Então eu fui muito julgada quando eu usava trança. Muito julgada!<sup>38</sup>

Os ataques e reprovações sofridos por Aline Oliveira, tendo como alvo principal o seu cabelo, nos remetem ao que Grada Kilomba identifica como “ansiedade branca sobre perder o controle sobre a/o colonizada/o” (KILOMBA, 2009, p.127). Em *Memórias da Plantação* (2009), nos depoimentos de mulheres negras por ela analisados, o cabelo também adquire proeminência enquanto marca mais evidente de subalternidade segundo o discurso racista. Como metonímia, sinédoque — figura de linguagem em que se toma a parte pelo todo — emanada dos esforços de racialização e subordinação racista,

---

<sup>37</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>38</sup> *Ibid.*



historicamente são direcionadas “formas de controle e apagamento dos chamados ‘sinais repulsivos da negritude’” (KILOMBA, 2009, p.127) ao cabelo crespo. Por isso mesmo, a autora destaca a também histórica postura de subversão que o transforma em relevante instrumento político.

o cabelo se tornou o instrumento mais importante da consciência política entre africanas e africanos da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições das mulheres negras em relação à “raça”, gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos políticas de identidade e racismo — pergunte a Angela Davis! (KILOMBA, 2009, p.127).

Ao longo de seu processo de envolvimento com o *ativismo negro*, Carolina Netto relata que passou por uma transição capilar, a fim de descartar os efeitos de produtos químicos de alisamento. O cabelo sem química por ela adotado manifestou-se como um elemento provocador. Provocou estranhamento, porque desafia padrões estéticos eurocentrados, normatizados como únicos referenciais positivos em sociedades estruturalmente racistas; provocou tensionamentos e reflexões entre familiares cujas vidas são contingenciadas pelo racismo, mas não tinham aproximação com as discussões teóricas do antirracismo; provocou, também, a emergência de novas atitudes e posicionamentos, inclusive de caráter estético, como o de sua mãe que — ainda que de forma tímida — decidiu igualmente prescindir de produtos químicos para alisamento de seu cabelo, como relata:

Esses incômodos acontecem. Dentro da própria família também. Essa multiplicação, né? (...) Mas eu multipliquei esse pensar negro na família. De debater mesmo. Meu próprio pai fala: “Que cabelo é esse?” Ué, é meu cabelo. Igual ao seu inclusive! [risadas] E aí todo mundo chocado. E aí minha mãe parar também de fazer química e jogar o cabelo pra cima também. “Ai, parei, estava caindo muito!” [imitando a voz da mãe] Sabe? E tudo partiu daí.<sup>39</sup>

Raquel Dias relata dificuldades em tratar da questão racial entre seus familiares. Para ela, não falar sobre o assunto foi a estratégia desenvolvida por eles(as), também negros(as) frente às desigualdades que marcam suas vidas. Todavia, ao refletir sobre impactos do seu *ativismo negro*, mobiliza uma transformação estética relacionada ao cabelo vivenciada por seu irmão.

Eu nunca cheguei a conversar. Não tenho conversa sobre na minha família. Mas como eu sou de postar vídeos da gente do teatro, das músicas, dos poemas nas minhas redes sociais, eu vejo que meus irmãos veem. E percebi com o tempo que meu irmão, que raspava o cabelo, hoje já tem o cabelo grande. Não só por isso, porque a gente com o tempo está evoluindo, né? Não só meu irmão,

---

<sup>39</sup> Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

mas muitos e muitos jovens estão...Voltou o *black* a aparecer por aí. E é muito bom ver essa evolução, só que ainda é algo difícil, sim.<sup>40</sup>

Desse modo, o cabelo crespo figura como elemento central para a difusão de um “pensar negro”, como disse Carolina Netto, que não sendo verbalizado tem maior potencial de abrangência. As *ativistas negras* evidenciam que, seja na relação com *espectadores*(trizes), seja em outras relações de seu cotidiano, o acionamento de *narrativas estéticas* — ou seja, argumentos elaborados para além da palavra escrita ou falada, proporcionando a circulação de signos antirracistas em espaços aparentemente interditados — é um poderoso instrumento de luta política (CRESPO, SILVA e LIMA, 2020).

---

<sup>40</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

### Capítulo 3 - *Artivismo Negro* e (Re)educação para as Relações Étnico-Raciais:

#### Processos Formativos em Fronteira

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura em um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências da educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p.25).

A imagem da transa entre um “dinamismo incrível” e uma “tensão conservadora” para pensar o campo da educação, institucional ou não, como propõe Nilma Lino Gomes, nos parece relevante para o ajuste de escala deste estudo. Da operação destas duas forças, resulta a “inquietude” que, prioritariamente, nos interessa e que compreendemos se confundir com a própria fronteira enquanto território de presença, enunciação de diferenças e produção de cultura, como nos sugere Homi Bhabha (1998). As águas dessa inquietude, tal como observamos, são movidas por diferentes sujeitas/agentes que, de forma simultânea, “indagam”, se indagam e “são indagadas”, manifestando em si próprias a condição fronteira de ser resultado e fator de “instabilidade produtiva de mudança cultural” (BHABHA, 1998, p. 68).

Neste último capítulo, a partir da análise das entrevistas com *artivistas negras*, examinamos potencialidades emancipatórias antirracistas que emergem em especial das fronteiras entre processos formais e não-formais de educação na interação com códigos e referenciais para a leitura do mundo advindos da educação informal, promovida sem contornos nítidos (TRILLA, 2008), a partir daquilo que se constitui senso comum nos diversos espaços de socialização mobilizados em suas narrativas. Negociações entre saberes e conhecimentos emanados da escola, universidade, família e igreja, por exemplo, serão enfatizadas a partir de processos (re)educadores de construção, consolidação e difusão do *artivismo negro*.

Como nosso olhar está direcionado sobretudo aos entre-lugares (BHABHA, 1998) das diversas instâncias educadoras que forjam as *artivistas negras* entrevistadas, ao tratar de interfaces com a educação formal, abordamos o também o currículo a partir da centralidade das experiências das/os sujeitas/os envolvidas/os em sua produção. A concepção

currículo como “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos” sustentada por Elizabeth Macedo (2006, p.288) proporciona que observemos a produção curricular, em relação à universidade ou à escola, como um processo indissociável da vivência e da diferença. E a questão da identidade segue com relevo em nosso estudo, na medida de sua incontornável relevância como dispositivo na luta contra o racismo.

Em concepção alargada, que direciona atenção à provisoriedade no campo dos estudos de currículo, Elizabeth Macedo o tem abordado em outras produções como manifestação de produção de sentido (MACEDO e LOPES, 2011), experiência partilhada (MACEDO, 2017) ou como devir (MACEDO, 2019), travando aproximação com a ótica de uma “conversa complicada” entre diversos sujeitos singulares envolvidos nos processos educativos tal como sustenta William Pinar (2016). Em todos esses casos, a centralidade da vivência — em diferentes escalas — segue informando a tônica das suas reflexões assim como o destaque à diferença enquanto fator de negociação entre sujeitos na esfera dos variados marcadores sociais e também, como vem sublinhando nas produções mais recentes, no tocante às vicissitudes que nos constituem em singularidade.

Assim, embora saibamos que a autora aqui citada tenha atualizado sua perspectiva nos últimos anos, inclusive evitando estabelecer uma concepção fechada do que seria “currículo”, optamos por utilizar sua obra de 2006 por entendermos que, no contexto desta pesquisa, que se volta às articulações produzidas entre instâncias educadoras diversas em função da reeducação das relações étnico-raciais na sociedade desde o *ativismo negro*, a ideia de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural nos ajuda a refletir sobre os processos apresentados a seguir.

Nessa obra, Macedo nos instiga a atentar tanto para as contingências quanto para as margens de ação, e fricção, no tocante ao currículo. Inspirada em Bhabha, a autora identifica duas temporalidades em meio às quais emerge a educação: a continuísta, comprometida com a difusão de saberes legitimados; e a performática, que investe na negação de temporalidades anteriores. Porém, é na tensão entre repetição e performatividade que se constitui a fértil zona de ambivalência em que são enunciadas as diferenças. Como afirma:

Se pensarmos a educação nessa temporalidade, podemos conceber que nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a

construção de temporalidades disjuntivas. Esse é o pressuposto com o qual leio o currículo das nossas/minhas memórias. Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. (MACEDO, 2006, p.289)

Sendo assim, a seguir destacaremos produções curriculares que, em território de ambivalência, caracterizaram as experiências de *ativistas negras* em seus trânsitos por espaços escolares e universitários. Enquanto estudantes ou docentes, nos interessamos em perceber estratégias elaboradas pelas *ativistas negras*, enquanto agentes de negociação entre temporalidades, implicadas na luta antirracista.

### 3.1- Escola ou Teatro do Oprimido

Bárbara Santos conheceu o Teatro do Oprimido a partir de sua atuação em escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, nos anos de 1990, quando integrava uma equipe multidisciplinar, responsável por acompanhar unidades escolares do Distrito de Educação e Cultura (DECs)<sup>41</sup> da Ilha do Governador e tinha o desafio de promover discussões de temas sensíveis para aquele contexto pós-ditadura civil-militar. Sobre seu encontro com o T.O., nos relata:

Começou na Educação. Eu comecei como professora e a gente conheceu o Teatro do Oprimido como uma ferramenta de trabalho. (...) Nosso desafio era colocar alguns temas em discussão e a gente sabia que eram temas todos rejeitados pelo corpo docente. (...) que isso tudo iria ser rejeitado e a gente iria ficar mal na fita. Então a gente queria uma forma de pelo menos discutir, uma forma de pelo menos introduzir o tema que a gente sabia que ninguém queria discutir. Era uma política à época do prefeito Saturnino Braga, a volta do Brizola, a volta do Darcy Ribeiro. Tinha toda uma rejeição também a essas políticas, a essas ideias, porque depois da ditadura militar (...) E ter que introduzir temas de discussão: “Como aumentar a participação da comunidade na escola?”; “O que é comunidade escolar?”; “Maior autonomia para os alunos”, “Eleição de diretores”, eram todos temas “batata-quente”. E aí, um colega nos sugeriu o Teatro do Oprimido, o teatro-fórum, e a gente falou: “Bom, vamos tentar.” A gente não queria era fazer um seminário convencional que a gente sabia que iria ser só porrada, a pessoa não iria nem escutar. E a gente fez uma peça de teatro. E a peça de teatro quebra muita coisa, porque a pessoa também ri, também se diverte. Então a gente quebrou várias barreiras e começou, pelo menos, a colocar o tema em discussão. E aí eu comecei a fazer Teatro do Oprimido sempre. Daí eu não saí mais.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Até o início de 1994 a rede municipal de educação do Rio de Janeiro era subdividida territorialmente em 24 DECs (Distritos de Educação e Cultura).

<sup>42</sup> Entrevista com Bárbara Santos, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

Neste ensejo, conheceu o método, Augusto Boal e formou o grupo “Virando Mesa”, que contava com professoras, diretoras e duas adolescentes, filhas de uma das educadoras. Juntas produziram a peça de teatro-fórum *No compasso da escola, passo?*, cujo mote era a situação de um menino que não apresentava bom desenvolvimento na escola formal, mas lograva grande sucesso em uma escola de samba, da qual era ritmista mirim. A equipe pretendia instigar reflexões sobre o fazer docente, os desafios da educação e a necessidade de uma maior aproximação com a comunidade escolar, como relata em seu livro *Teatro do Oprimido: Raízes e Asas*:

Nossas perguntas eram: como um aluno que consideramos malsucedido como estudante na escola formal pode realizar, na vida cotidiana, tarefas mais complexas das que exigimos em sala-de-aula? Como consegue, mesmo sem aprender a nossa matemática, trabalhar como vendedor e efetuar quatro operações com agilidade? Por que o fracasso escolar frequentemente é incluído apenas na conta do aluno e de sua família? Por que não conseguíamos atrair as famílias para acompanhar a vida escolar? Qual o espaço de questionamento de nossa atuação como educadores?” (SANTOS, 2016, p.31-32)

Através do *teatro-fórum*, professoras(es) sentiam-se impelidas(os) a interagir com as provocações apresentadas pelas personagens e, assim, eram desobstruídos os caminhos para o debate de questões para as quais normalmente encontravam grande resistência. Nessas apresentações, que se tornaram o principal instrumento de atuação da equipe multidisciplinar, promoviam o debate entre pessoas que ocupavam diferentes funções nas escolas, insinuando caminhos para a democratização daqueles espaços.

Entretanto, nas histórias de Bárbara Santos o crescente interesse em relação às possibilidades e reflexões proporcionadas pelo Teatro do Oprimido é apresentado como motivação para seu afastamento da educação formal, constatando que suas pretensões em relação à educação não poderiam ser contempladas nos limites da educação institucional. Assim, segue a empreitada educadora através das artes cênicas, mas sem perder a interlocução com estudantes e professores, pois passa a acionar o método em espaços de educação formal, ainda que de forma transitória, a fim de chamar a atenção para as próprias opressões que o compunham.

Ao longo de nossa conversa, a atuação em escolas foi uma temática à qual optou por não conferir destaque, alocando-a em sua trajetória narrada como o caminho pelo qual chegou ao Teatro do Oprimido. Segundo ela, o que antes mobilizara como instrumento pedagógico capaz de afetar e movimentar comunidades escolares, a levou a questionar mais frontalmente relações de poder que marcavam as instituições escolares, as condições de trabalho a que era submetida e, ainda, assimetrias de gênero que contingenciavam,

inclusive, tomadas de decisão profissionais.<sup>43</sup> Como afirma: “o acirramento da contradições trazidas por esse ativismo foi crucial para minha decisão de sair do magistério público e seguir com o Teatro do Oprimido” (SANTOS, 2016, p.39).

Em seus escritos, podemos perceber que referências a instituições de educação formal são realizadas, fundamentalmente, em caráter de alteridade em relação ao trabalho proposto com o T.O. Se a este são referidos termos como “transformação”, “superação”, “emancipação”; àquelas são atribuídos sentidos de “manutenção”, “adaptação”, “opressão”, como podemos notar:

Qualquer iniciativa com o Teatro do Oprimido em 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. É fundamental que exista a possibilidade de questionamento das relações de poder para que o trabalho não seja cooptado ou domesticado. (...) O Teatro do Oprimido não existe para servir a uma educação conservadora que pretende ensinar o que seja considerado “certo” por uma elite política, econômica, social, cultural ou intelectual (SANTOS, 2016, p. 478).

A concepção da escola como um espaço formativo a serviço da conservação do *status quo* e, portanto, de reprodução e atualização das opressões que o constituem é marcante no posicionamento de Bárbara Santos. Além de fixar a educação formal, em sua trajetória, como um passado superado a partir da atuação *artivista*; a escola é também mobilizada em sua obra desde o projeto “Teatro do Oprimido nas escolas”, iniciativa do CTO em atendimento a escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2007. Dessa circunstância, destaca que: “foram muitos os desafios enfrentados. Em algumas situações, sentíamos menos abertura para mudança do que percebíamos em nossa situação no sistema penitenciário” (SANTOS, 2012, p. 479).

A alocação da escola como uma instituição mais repressora que presídios também tem como referência o projeto “Teatro do Oprimido nas prisões”, desenvolvido com CTO entre 2001 e 2006 e que atendeu a mais de 10 estados brasileiros. Bárbara Santos salienta, nesse caso, as brechas de relativa autonomia exploradas, negociadas e esgarçadas em instituições prisionais, que possibilitaram um trabalho efetivamente comprometido com os pressupostos de emancipação do T.O., como no caso em que conseguiram levar um

---

<sup>43</sup> Expressa o fato de que mulheres, mães, fazendo teatro não era algo normatizado tal como exercício do magistério. Por isso, ela e as companheiras do grupo enfrentaram problemas de ordem familiar, como o menosprezo da atividade não compreendida como trabalho; a acusação de negligência em relação a filhos por conta das apresentações; e, mesmo, insinuações de adultério (SANTOS, 2016).

grupo de detentos para se apresentar em um festival de teatro, realizado em uma praça pública.

Já a respeito da escola, o exemplo destacado é o de um grupo de estudantes com idade entre 12 e 15 anos que elaborou uma peça, mas foi proibido de apresentá-la à comunidade escolar. Após trabalho de reflexão e identificação de opressões vivenciadas o grupo optou por abordar por meio da linguagem teatral, casos de abuso de poder praticados por alguns professores. Todavia, o assunto foi considerado não educativo pela direção da escola, que impossibilitou a continuidade da atividade naquele espaço. A peça foi apresentada apenas em uma mostra organizada pela equipe do CTO, dialogando com um público externo à unidade escolar. Além disso, devido à tentativa de propor a discussão, e as tensões que envolveram o veto, as(os) adolescentes se viram, em sua própria escola, sob ameaça de retaliação.

A escola deveria ser um espaço seguro para a exposição de diferentes perspectivas e garantidor do desenvolvimento de debates, segundo Bárbara Santos (2016 e 2021); mas, seja a partir da vivência enquanto educadora da rede pública do Rio de Janeiro nos anos de 1990 ou, já na primeira década do século 21, com o projeto de Teatro do Oprimido desenvolvido junto estudantes, a instituição é narrada como, por vezes, mais hermética, reprodutivista e repressora que o sistema penitenciário. Assim, nas elaborações de si via oralidade no escopo dessa pesquisa e, também, por meio de sua obra escrita (SANTOS, 2016), identificamos a pouca ênfase despendida por Bárbara Santos à educação formal. Seu acionamento se dá, sobretudo, a partir de referenciais que contrastam com o destaque às potencialidades da atuação educadora através do Teatro do Oprimido.

Assim como Bárbara Santos, Claudia Simone Oliveira não compartilha conosco maiores detalhes de sua atuação no âmbito da educação formal. Quando interrogada sobre o assunto, limita-se a dizer que atuou por “muitos anos. Com velhos, jovens, professoras e em diferentes estados”<sup>44</sup>, mas que não era esse o caminho mais adequado a seus anseios, nem o que acreditava ser mais fecundo no tocante a uma efetiva transformação social.

Então tinha uma crítica à escola, de como ela funcionava, que eu poderia continuar dentro para tentar transformar, se o meu sonho principal fosse ser pedagoga, continuar isso. Então eu consegui fazer uma crítica, nesses momentos que eu estava na escola. Eu consegui fazer outras maneiras de diálogo com os alunos, com os professores; eu levei Teatro do Oprimido, eu levei exercícios, técnicas, apresentei o máximo que eu pude da

---

<sup>44</sup> Entrevista com Claudia Simone Oliveira realizada no Centro de Teatro do Oprimido, em 10 de setembro de 2019.



metodologia nos lugares onde eu estava para debate, em reuniões entre professores... Eu fiz o que eu podia, onde eu estava. E depois eu decidi que eu teria que fazer Teatro do Oprimido.<sup>45</sup>

Entre 1990 e 1992, em Volta Redonda – RJ, onde residia com sua família, cursou a graduação e formou-se pedagoga com TCC intitulado “Práticas Libertárias na Alfabetização de Adultos”. Não tivemos acesso ao trabalho, mas o tema sobre o qual se debruçou nos sugere interfaces com o projeto educador ao qual também optará por seguir. Acrescentando o desejo de fazer teatro à crítica da educação escolar, Claudia Simone Oliveira também, como no caso de Bárbara Santos, identifica a ruptura de sua atuação na educação formal como principal legado do Teatro do Oprimido a sua formação como pedagoga.

O Teatro do Oprimido contribuiu para a minha formação de pedagoga. **Contribuiu a tal ponto que eu deixei de lecionar. Eu saí da escola.** Porque a forma com que a escola está construída, a forma como ela funciona, para mim já não era mais satisfatório. Eu queria uma outra educação, eu queria uma educação mais no sentido libertadora. Mais na linha de Paulo Freire, somando com Boal. Então, eu quero uma escola revolucionária. E, também, porque eu quero fazer teatro.<sup>46</sup> [grifo nosso]

Como vemos, o descrédito no potencial transformador da educação escolar marca as histórias dessas duas mulheres negras cujas formações e atuações nesse âmbito se dão sobretudo nos anos de 1990 e início dos 2000. E nos cabe pontuar, que àquela altura, apesar de sua histórica luta no campo da educação, o Movimento Negro brasileiro ainda não havia se consolidado no espaço de poder institucional e a intensa interlocução com o Estado que viria a possibilitar impactos mais expressivos no campo da educação formal, a partir da virada do século 20 para o 21.

A questão racial também não é evidenciada nas memórias de suas atuações na educação formal. Compreendemos que em exemplos como o da peça *No compasso da escola. Eu passo?*, criada pela equipe pedagógica integrada por Bárbara Santos, a questão do racial estava presente, mas de forma implícita, não era tratada de forma destacada. Sobre isso, Bárbara Santos reflete que “tanto o feminismo quanto a questão racial, a postura antirracista, leva muito tempo para a gente entender”<sup>47</sup>, evidenciado o caráter processual e dialógico entre individual e coletivo e não-fixo das construções identitárias

---

<sup>45</sup> Entrevista com Claudia Simone Oliveira realizada no Centro de Teatro do Oprimido, em 10 de setembro de 2019.

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> Entrevista com Bárbara Santos realizada, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

e suas tomadas de posição contra-hegemônicas, levando em conta o entrecruzamento de múltiplas variáveis sociais (HALL, 2006). Nesse sentido, afirma:

Quando eu comecei a trabalhar como professora, eram pouquíssimas as mulheres negras professoras. Eram muito as faxineiras, as merendeiras. Isso tem mais de 30 anos, que eu entrei no município. E era muito chocante quando tinha alguém. Normalmente você via mais professoras negras quando você ia para a Baixada Fluminense ou para a Zona Oeste, no nosso caso no município e aí você encontrava mais. Mas, por exemplo, eu trabalhava em escolas de classe média, escolas públicas de classe média na Ilha do Governador, num bairro de classe média. Então, na verdade, quase não tinha professoras negras. Mas, interessante que nessa época tinha uma diretora de escola negra, que era minha colega também. Então nessa equipe multidisciplinar, a gente era muito diversa a gente já tinha essa diversidade. Mas é muito tema pra falar ao mesmo tempo. Então por exemplo democratizar a escola, a participação, então o tema da questão racial não entrava tanto. A questão racial entrava diluída na questão social dos nossos alunos, mas acho que explicitamente tematizada era assim *light*, era muito menos que hoje. Por que hoje em dia no ambiente da educação se tematiza muito mais especificamente a questão racial não apenas diluída na questão social, da classe social.<sup>48</sup>

Em fins dos anos de 1980 e a década de 1990, a ideia da (re)democratização soprada pelo país como um todo, informava os temas que avaliavam ser prioritários a tratar junto às escolas da rede pública. Após duas décadas de ditadura, “democratizar a escola”, estimular maior envolvimento e uma relação mais equânime entre os diversos integrantes da comunidade escolar era a tônica principal dos debates que propunham e o fator racial se insinuava como um desdobramento das assimetrias de classe.

Para Bárbara Santos, a pouca presença de pessoas negras em funções pedagógicas, era um fator que dificultava a abordagem da temática racial nas escolas da região em que atuava e ao comparar com os dias de hoje, constata avanços nesse tipo de abordagem no âmbito da educação, quando em grande medida devido a efeitos de políticas de ação afirmativa, os impactos do Movimento Negro Educador (2016) passam a ser sentidos em diversas esferas da sociedade brasileira. Assim como Claudia Simone, Bárbara também atuou na educação formal e abdicou dessa frente em um período precedente aos efeitos mais evidentes do reposicionamento desse movimento social-sujeito político (GOMES, 2017) em escala institucional e à conformação de si próprias enquanto *artistas negras*, processo que compreendemos ter sido desenvolvido por meio dos laboratórios e grupos negros criados e consolidados no encontro entre gerações que, de certa forma, se reflete nessa pesquisa por meio das vozes que nos ensinam sobre a luta antirracista que têm sido empreendida neste século 21 através do T.O.

---

<sup>48</sup> Entrevista com Bárbara Santos realizada, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

Ambas, na primeira década dos anos 2000, insinuavam o desejo de um trabalho com a temática racial em especificidade e foram grandes referências e inspirações, além de contribuírem diretamente, para as investigações e produções dos grupos *Cor do Brasil* e *Madalena-Anastácia*. Mesmo compreendendo que a formação do Teatro do Oprimido era em alguma medida incompatível com os pressupostos sustentados pela instituição escolar e, por isso tendo as duas decidido trilhar exclusivamente os caminhos do *ativismo*, o processo de *tornarem-se artistas negras* irá se consolidar, em fluxo dialógico, no processo de construção de espaços negros de T.O. junto a jovens, tais como Rachel Nascimento e Carolina Netto, cujas trajetórias mesmo antes da chegada ao Centro de Teatro do Oprimido, já era caracterizada pelas conquistas do Movimento Negro no campo da educação.

O encontro entre essas gerações de educadoras negras se deu no escopo do Centro de Teatro do Oprimido, quando Bárbara Santos e Claudia Simone já eram reconhecidas nacional e internacionalmente como especialistas do método e a formação docente é mencionada em suas entrevistas como fator facilitador para suas atuações como sistematizadoras e multiplicadoras. Se o principal legado de seus envolvimento com o Teatro do Oprimido para a atuação na educação formal foi a ruptura; os conhecimentos de pedagogia legaram vicissitudes aos usos que passaram a fazer do Teatro do Oprimido e contribuíram para consolidação de um Teatro do Oprimido, e das Oprimidas, Negro. Como afirma Bárbara Santos:

Antes de escrever livros, eu escrevi muitas coisas que eu nomeei de apostilas, que eu nomeei de apoio ... E eram coisas que tinham a ver explicitamente com o fato de eu ter uma formação como educadora. Até para o próprio Boal. Ele não tinha experiência de ensinar [*dá ênfase à palavra*], como um professor. Ele não tinha didática, digamos assim. Não tinha aquela coisa de ‘A gente vai ensinar o que primeiro? E depois, o quê?’. Claro que ele tinha muitas outras coisas, como por exemplo essa percepção do saber e tal. Mas essa parte, digamos assim, mais pé no chão, do que se organiza, como se arruma, como garante depois quando acaba aquele momento de êxtase da oficina que a pessoa vai poder realmente reaplicar, como ajudá-la (...) Nisso tudo eu acho que a experiência na educação formal ajudou muito.<sup>49</sup>

Considerada atualmente uma das principais sistematizadoras do método, Bárbara Santos despende preocupação prioritária à garantia de formação teórica a praticantes “inclusive e especialmente, oprimidas e oprimidos com pouca escolaridade formal” (SANTOS, 2016, p.44). E como critério indissociável do T.O. Negro, Bárbara Santos destaca a necessidade da oferta de programas de formação a pessoas identificadas com as

---

<sup>49</sup> Entrevista com Bárbara Santos realizada, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

temáticas prioritárias específicas de cada grupo, a fim de que assumam o papel de *curingas*. Seu cabedal pedagógico, que vem sendo aplicado na sistematização do método em parceria com Augusto Boal desde a década de 1990, a partir da segunda década do século 21 (como vimos anteriormente) passa a atender a demandas formativas de liderança especialista em T.O., facilitadora dos processos de reflexão e elaboração artístico-políticas entre sujeitas que compartilhem de experiências de opressão em especificidade, privilegiadas na abordagem do grupo.

Rachel Nascimento e Carolina Netto também vislumbraram nesse encontro a possibilidade de compartilhar e sistematizar as opressões raciais vivenciadas, sentidas e, sobre as quais haviam iniciado um processo de identificação e reflexão. Junto a outras(os) integrantes do *Cor do Brasil* — dentre eles alguns que permanecem até hoje como Alessandro Conceição, Cachalote Mattos, Fernanda Dias — e, mais tarde com o *Madalena-Anastácia*, consolidaram um espaço de investigação de opressões raciais em suas especificidades, a partir dos quais todas(os) construíram-se mutuamente enquanto *ativistas negras(os)*, produtoras(es) de *saberes afrocênicos*.

### **3.2 Artivismo Negro e Educação Formal**

Nasci mulher, preta, pobre. E aí, a gente precisa dizer que essas políticas afirmativas de um governo que tentou pensar mais a população, me fizeram também chegar aqui hoje. Além das estratégias coletivas de sobrevivência do povo preto, fizeram eu ser e estar onde eu estou hoje. Isso é necessário falar.<sup>50</sup>

Rachel Nascimento se apresentou como “professora da educação básica”; “pedagoga formada pela UFRJ, especialista em Relações Étnico-Raciais e Educação pelo CEFET e mestranda em Relações Étnico-Raciais, quase mestra”, título conquistado poucos dias após nossa conversa realizada presencialmente no Centro de Teatro do Oprimido. Prosseguiu definindo-se como fruto das diversas formas de luta e resistência coletivas negras; das políticas de ação afirmativa conquistadas pelo Movimento Negro, ao encontrar maior interlocução e possibilidades de ação ampliadas desde as estruturas do Estado, principalmente, a partir da ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 2003, como enfatiza.

---

<sup>50</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

Seu ingresso à universidade, no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), se deu por meio da política de cotas, em 2008, apesar de ter concluído a graduação no Rio de Janeiro, onde passou a residir em 2010. Por via de um projeto de extensão em educação popular coordenado por Paolo Vittoria, a época professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no qual eram pesquisados os círculos de cultura de Paulo Freire, Rachel Nascimento fez seu primeiro curso no Centro de Teatro do Oprimido, ainda como estudante de Pedagogia, no ano 2012.

Já Carolina Netto chegou ao mesmo sobrado situado à Rua Mém de Sá, no bairro da Lapa, no Rio de Janeiro em 2014, quando se inscreveu em um curso de introdução ao método teatral. A essa altura, ela já tinha formação em Pedagogia, atuava como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais e, em interface com seu interesse crescente pelo mundo das artes, buscava ferramentas que pudessem ser aplicadas na sala-de-aula.

“Mulher negra, professora, *artista*, que sonha com o fim do racismo”<sup>51</sup>. No início de nossa conversa, Carolina Netto seguiu identificando-se com Duque de Caxias, Baixada Fluminense – RJ, cidade onde nasceu e foi criada e como alguém que desejava desde muito cedo ser professora, mas que não tinha a universidade como horizonte, até ouvir falar da UERJ quando cursava o Ensino Médio.

Sempre tive vontade de ser professora, brincava com as bonecas, dando aula para elas, mas não imaginava, não sonhava com a universidade porque eu não tinha esse parâmetro dentro da minha família, não tinha ninguém [*que tivesse acessado*]. Nem sabia o que era universidade.

Fiz o ensino médio noturno com muita dificuldade, trabalhando o dia inteiro, chegando morta de cansaço na escola, terminei o ensino médio. Enfim, durante o ensino médio eu comecei a ouvir falar sobre a universidade. Ouvi falar sobre a UERJ, que tinha um processo, o vestibular, e a aí pensei: “Poxa, vou tentar, então.” Terminei o ensino médio e no ano seguinte fui para o pré-vestibular para negros e carente, PVNC, já ouviu falar? Eu fiquei um ano lá nesse PVNC estudando aos sábados.<sup>52</sup>

A UERJ, primeira universidade da qual Carolina Netto ouvira falar, passava por um processo pioneiro de investida em democratizar o acesso a seus cursos desde o ano 2000, quando começaram a ser regulamentadas ações afirmativas, inicialmente reservando metade das vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro a estudantes que tivessem cursado o ensino fundamental e médio integralmente em escolas públicas. Em 2001, determinou-se que 40% das vagas de cada curso deveriam ser destinadas a

---

<sup>51</sup> Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

<sup>52</sup> Ibid.

pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Dois vestibulares diferentes foram realizados no ano de 2003 levando em conta o recorte racial, mas não a situação de vulnerabilidade econômica: um exclusivamente a candidatos oriundos de escolas públicas e outro à ampla concorrência. A renda familiar per capita passa a ser um critério adotado pela UERJ no ano de 2004, quando a Lei 4.151/2003 estabelecia a reserva de 45% das vagas, sendo 20% a egressos da rede pública de ensino, 20% a candidatos autodeclarados negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas (FERES et al., 2018).

Cabe notar, que esse processo pelo qual passavam as universidades do estado do Rio de Janeiro (além dela também a UENF), ao expandir discussões sobre as ações afirmativas para além dos limites da militância negra, na medida em que mobilizaram diversos setores da sociedade civil, que passaram a ser posicionados contrários ou a favor de tais medidas utilizando-se, inclusive, dos grandes veículos midiáticos. Coincidindo com o momento que nossa entrevistada concluía o Ensino Médio, tal debate público provocado pelo Movimento Negro proporcionou um processo de (re)educação da sociedade brasileira para as relações étnico-raciais e a ampliação dos horizontes de grande parte da população brasileira, em especial das camadas racializadas e mais empobrecidas, em direção ao Ensino Superior.

Assim, apesar de Carolina Netto não ter ingressado na UERJ, o projeto do Ensino Superior se consolidou, tendo conseguido bolsa para cursar Pedagogia em uma universidade privada, na Zona Norte do Rio de Janeiro. No ano de 2007, aos 22 anos, foi aprovada em concurso público para o magistério na prefeitura de Duque de Caxias e se viu diante do desafio de aplicar na prática as muitas teorias estudadas na graduação. E é, desse modo, que nos conduz ao momento de seu encontro com o Teatro de Oprimido:

E aí: “Quanta teoria, mas como é que encaixa isso?” Eu entro na sala de aula e “Epa!”: algumas teorias fizeram sentido, outras...eu estou buscando [*risadas*] até hoje. (...) E aí o meu encontro com o Teatro do Oprimido me ajudou muito nesse amadurecimento, sabe? Como profissional e como pessoa também! Ao longo desse tempo, resumindo, na educação, eu me envolvo nas artes na música primeiro (...) e depois no teatro (...). Aí no meio desse fazer teatro, pesquisando, eu encontro o Teatro do Oprimido. Quando eu vejo a relação do Boal com Paulo Freire (...) a relação do Teatro do Oprimido com a Educação, quando eu vejo isso tudo, eu penso: “Poxa, como é que eu não soube? Como é que eu não conheci Boal lá na graduação?” Fiquei chateada. Poxa, como é que eu não conhecia esse método maravilhoso? E aí eu fui buscar. Vi na internet: Centro de Teatro do Oprimido. Vou lá. Vou lá ver qual é.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Entrevista com Carolina Netto, realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

Ao narrarem suas construções enquanto pedagogas e professoras, o Teatro do Oprimido adquire posição destacada tanto para Rachel Nascimento, a quem o método é apresentado como parte de sua formação universitária; quanto para Carolina Netto, que nele encontra novas possibilidades para uma prática docente já iniciada. É importante notar que a questão racial, presente e percebida por ambas em suas trajetórias, não foi um elemento prioritário acionado para estabelecerem os primeiros contatos com o Teatro do Oprimido. Todavia, a forma como experimentaram o método foi decisiva para que, atualmente, entendam suas agências cênicas e docentes como antirracistas, aspecto evidenciado por Carolina Netto na seguinte recordação:

... com a minha inicial consciência racial pipocando na minha cabeça, quando eu chego lá e dou de cara com o Alessandro, ele com aquele sorriso! Eu: “Ah, gente, um homem negro! Que maravilha!”. Porque quando a gente sai da Baixada, vem pro Centro, Zona Sul, procurar alguma coisa relacionada à arte você só topa com gente branca. (...) Eu estava fazendo vários cursinhos aqui e ali, querendo me envolver com as artes. (...) Só branco. E aí, assim, eu tinha na minha cabeça “Cara, esse povo do Centro, Zona Sul ... Arte é branco”. Quando eu chego no Centro de Teatro do Oprimido, Alessandro está lá, atrás da mesinha, computador, inscrevendo as pessoas para o curso. E ele deu esse curso! Esse primeiro curso de introdução ao Teatro do Oprimido que eu fiz. Foi com o Alessandro e a Janaína, que é lá da Maré. Então, poxa, um homem negro, uma mulher favelada, dando uma oficina. Eu fiquei maravilhada! Gente da gente! Gente que fala a minha língua, que não me olha de cima, que não é superior. Ah, menina, fiquei apaixonada! E aí eu estou lá até hoje.<sup>54</sup>

Ao mencionar suas incursões anteriores com as artes, Carolina Netto as descreve como processos orientados hegemonicamente por experiências distintas das que a constituíam como sujeita. A produção artística nesses espaços, como teorizou Augusto Boal (2009), responderia e retroalimentaria uma estética forjada em vivências que não seriam capazes de abarcar as urgências de uma mulher, negra, da Baixada Fluminense como a própria *artista negra* se identifica. Boal propõe uma concepção de *estética* como “ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade” e compreendendo que a valoração deste conceito, assim como o de *beleza*, está suscetível às muitas culturas e verdades que delas emanam, trava um embate à imposição de uma só estética como possível.

Para o autor, os processos estéticos desempenham o papel da metaforização, que por sua vez produz perspectivas do real, estendendo e aprofundando a sua compreensão; e afirma a *Estética do Oprimido* como a busca, por parte de grupos alocados em condições sociais de subalternidade, de suas verdades apontando para “uma Arte Pedagógica inserida na realidade política e social, e dela parte!” (BOAL, 2009, p.35). Segundo ele,

---

<sup>54</sup> Entrevista com Carolina Netto, realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

“não podemos ser apenas consumidores de obras alheias porque elas nos trazem seus pensamentos, não os nossos; suas formas de compreender o mundo, não a nossa. Seus desejos, não os nossos” (BOAL, 2009, p.119).

Essa perspectiva a respeito do fazer artístico, fundante da metodologia estudada, praticada e aprimorada pelos diversos grupos de Teatro do Oprimido e, em especial pelos grupos de Teatro do Oprimido Negro, se sobressai no depoimento de Carolina Netto, que aponta como determinante para seu engajamento o rompimento da ideia das artes como um campo alheio às experiências negras, e vice-versa. Alessandro Conceição, curinga do *Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil*, figura nos depoimentos de Carolina Netto e de Rachel Nascimento como um personagem atuante na passagem de pedagogas interessadas no método a *artistas negras*. Após seus primeiros cursos no CTO, ambas foram por ele convidadas para integrarem o *Cor do Brasil*.

### **3.2.1 Educação e Arte: duas armas**

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 (NETTO, 2018, p.174).

Professora da rede municipal do Rio de Janeiro entre os anos de 2008 e 2017 e da rede municipal de Duque de Caxias desde 2007, Carolina Netto na narrativa de si construída no escopo desta pesquisa relata que ao longo de sua graduação, iniciada em 2002, “não se ouvia falar em racismo, antirracismo, nada.”<sup>55</sup>, identificando as relações étnico-raciais como lacunas em sua formação universitária. Desse modo, o seu comprometimento com a implementação da lei 10.639, que a partir de 2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nas escolas alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), expressa como um dos principais desafios do Movimento Negro brasileiro nos dias de hoje (PEREIRA, MAIA e LIMA, 2020) se deu a partir das suas incursões com os laboratórios e grupos negros, especialmente do Teatro do Oprimido, como afirma:

Isso veio junto com meu envolvimento com as artes, com o T.O., com movimentos negros. Eu chamo de movimentos porque são vários. Eu acredito que o Cor do Brasil e o Coletivo Madalena Anastácia, junto com o Coletivo Syanda de Cinema Experimental do Negro, que nasce a partir desse casamento. (...) Surge a partir daí, são as pessoas que estão nesse movimento...E aí assim, eu denomino como uma ... das ramificações de um movimento negro. E aí eu

---

<sup>55</sup> Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.



venho tomar consciência. Eu acho que eu já tinha ouvido falar sobre a lei 10639, mas tomar para mim? Para a prática? Foi a partir daí.<sup>56</sup>

Desse movimento de reorientação de suas práticas em cena e fora dela, mas nesse caso sobretudo em sala-de-aula, Carolina Netto destaca práticas pedagógicas em função da desconstrução de estereótipos negativos sobre o continente africano e os povos que habitam a partir de palavras e imagens, usualmente a eles atribuídas, e outras que poderiam ser utilizadas, mas raramente o são. Nos relata a aplicação de exercícios do leque do T.O. para a desmecanização dos corpos e, por consequência, dos pensamentos com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. E confere a sua experiência com o *ativismo negro* a maior sensibilidade e crítica em relação às questões raciais em sala-de-aula:

Essa minha percepção mais sensível do racismo sutil, cotidiano. E a partir de tudo isso também, da minha vivência nesses dois grupos, da minha entrada nesse mestrado – foi muito culpa do Alessandro também – me trazem uma percepção mais sensível para atuar com as crianças, e principalmente com as crianças negras na escola. Um ouvir, um olhar mais aguçado, mais ali, percebendo os racismos cotidianos e sutis, o porquê daquela criança estar agindo daquela maneira. Acho que me traz isso. E eu estou o tempo todo buscando, tentando ser uma educadora completa nesse sentido de ser uma educadora antirracista. Venho desenvolvendo várias metodologias: o cantinho da leitura afrocentrada na sala-de-aula, só com personagens negros em posição de representatividade positiva. Então nada do negrinho do pastoreio lá que foi chicoteado. Nada disso! (risos) Nada de estereótipo negativo! E aí eu vou buscando, comprando livros mesmo. A gente vai metendo a mão no bolso, porque na escola não chega esse tipo de leitura, a gente tem que buscar, investir...e acho que é isso que vai nascendo por aí.<sup>57</sup>

O caso mais evidente da produção de agências educadoras para as relações étnico-raciais na fronteira entre estas experiências, culminou no que viria a se tornar a sua pesquisa de mestrado. Após uma década de docência e àquela altura atuante também como *ativista negra*, Carolina Netto depreendeu como problemas marcantes do cotidiano escolar a violência verbal e física direcionada, principalmente, a meninas negras; e as imagens negativas que estudantes negros e negras apresentavam sobre si, produzidas e reiteradas naquele espaço educativo. Em sua obra relata que:

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

---

<sup>56</sup> Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

<sup>57</sup> Ibid.

várias destas situações me causavam, trazendo à tona lembranças do meu cotidiano escolar enquanto menina negra. (NETTO, 2018, p.173)

Saberes, docentes, acadêmicos, do *ativismo negro* e das vivências escolares da pequena Carolina, equacionaram-se em função de um trabalho com meninas, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Duque de Caxias- RJ, onde era professora. Um laboratório de investigação cênica utilizando jogos e técnicas do T.O. foi realizado, visando à criação de uma peça de *teatro-fórum*, que gerasse discussões e reflexões na comunidade escolar sobre identidade, subjetividade, opressão e assimetrias raciais e de gênero.

Reuniram-se estudantes interessadas nas anunciadas aulas de teatro no contraturno e ao fim do processo de participação voluntária, o *Coletivo Maria Dandara da Penha*, por elas construído na experiência do laboratório contava com 12 meninas: 9 negras e 3 brancas. O nome do grupo foi escolhido coletivamente, a partir de referências que a professora *artista negra* havia apresentado ao longo dos meses de caminho conjunto: Maria da Penha, mulher brasileira ícone do combate à violência contra a mulher e que dá nome à Lei nº 11.340/2006, que criminaliza este tipo de prática. E Dandara, personagem histórica negra de atuação expressiva na luta contra o sistema colonial escravista a partir do Quilombo dos Palmares, dava nome a uma boneca negra de pano que Carolina Netto levava em alguns dos encontros provocando situações lúdicas e propícias para a construção de referenciais positivos sobre “ser negra”. Segundo a pesquisadora, sete meses após o início dos trabalhos, ao serem instigadas a criarem um nome para o grupo, as meninas acionaram estas duas referências e na dúvida entre um e outro, optaram por fundi-las. Como analisa:

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 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 (NETTO, 2018, p. 92).

Nesse processo, Carolina Netto que percebe a si própria como mulher negra em movimento, agente do Movimento Negro Educador, teorizado por Nilma Gomes (2017), aposta em uma reeducação para as relações étnico-raciais que mobilize conhecimentos do passado, do presente e referenciais estéticos que proporcionem

(auto)identificação positiva entre professora e estudantes negras e também o afetar de estudantes brancas para o antirracismo. Assim, com o *Maria Dandara da Penha*, foi produzida e encenado o *fórum* “Respeito é bom, preconceito não!”.

O espetáculo narrava o racismo presente no cotidiano escolar a partir da história de uma menina negra que chega a uma escola nova e sofre rejeição por parte dos colegas. Nas cenas diversas que se passam na sala-de-aula e no pátio, espaço do recreio, a personagem principal conta com apenas uma aliada e a personagem da professora é representada como não atenta às situações de racismo e exclusão. No momento do *fórum*, Carolina Netto relata a intervenção de meninas negras, brancas e também de meninos na busca por soluções justas para os casos. *Por identidade*, quando a protagonista é chamada de piolhenta, tendo como alvo de ataque o seu cabelo crespo, uma *espectatriz* negra entra em cena no seu lugar e reage com deboche e ironia. *Por analogia*, um *espectador* negro, que vivencia outras formas de racismo, é afetado e, levando consigo outro colega negro, em uma ação coletiva, intervém na mesma cena questionando o tratamento devido à cor da pele. E houve intervenção *por solidariedade*, como no caso da estudante branca, que entra em cena como aliada, reportando a situação à professora e interpelando energeticamente as meninas que praticaram racismo.

Favorecendo a identificação e nomeação de situações de opressão de raça e gênero do dia-a-dia; a reflexão e busca de soluções coletivas para o enfrentamento dessas desigualdades; e a construção e mobilização de referenciais positivos sobre a identidade negra; o entre-lugar da form(ação) *artista*, docente e acadêmica proporciona que Carolina Netto aponte para as potencialidades do T.O. “enquanto ferramenta de linguagem para letrar-se nas questões étnico-raciais, um Letramento Racial Crítico de professores e alunos” (NETTO, 2018, p.10).

### **3.2.2 Uma outra lógica de se relacionar com o saber**

O que eu posso fazer desde o meu lugar? Que conhecimentos eu posso proporcionar? Que outras formas e metodologias eu posso propor, que eu posso proporcionar, para ampliar os conhecimentos? Para as crianças trazerem também outras formas de educar? O Teatro do Oprimido, ele te imprime uma outra lógica de se relacionar com o saber.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

O impacto mútuo entre diferentes esferas formativas também pode ser notado nos relatos de Rachel Nascimento que se tornou professora da Rede municipal de Educação do Rio de Janeiro no ano de 2013 e compreende que sua formação para o exercício docente se construiu, e segue sendo construída, sobretudo pela interação da formação acadêmica com a aquela oriunda das experiências com o Teatro do Oprimido.

Eu sou professora desde 2013 ... e já entrei no Teatro do Oprimido no final de 2012. Então, na prática, na escola pública, a vivência que eu tenho é a partir do Teatro do Oprimido. Antes disso eu fui professora, estagiária, em outros contextos, que foram na ONG e como estagiária na Escola de Educação Infantil da UFRJ e em outras escolas. O que eu consigo perceber é que muda muito. Transforma a própria forma de se relacionar com as pessoas, de se relacionar com o conhecimento, de se relacionar com os diferentes conhecimentos dessas pessoas. Mudando essa postura muda tudo. Muda tudo porque eu não sou a dona do conhecimento. Não é porque eu sou professora que eu sei de tudo.<sup>59</sup>

Um projeto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro é que proporcionou seus primeiros contatos com o T.O., e a partir dele foram, e têm sido em formação continuada, produzidos conhecimentos apresentados por ela como indissociáveis de sua prática docente. A centralidade das experiências e saberes discentes e do uso de diferentes linguagens em suas práticas pedagógicas escolares são fatores destacados por Rachel Nascimento como legado de sua formação junto ao Teatro do Oprimido.

A gente não pode fingir que não tenha uma hierarquia professor/aluno na sala-de-aula, mas como é que você mobiliza esses conhecimentos? Como é que você propicia um espaço que as crianças também tragam os conhecimentos que elas tem e como é que você amplia esse conhecimento sobre a História? E aí, a partir de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, a partir da busca de vídeos, imagens e outros elementos que possam propiciar a discussão sobre a História, sobre a crítica à História, sobre a reflexão da História...<sup>60</sup>

O acionamento de artifícios pedagógicos emanados das incursões com a Estética do Oprimido são destacados pois, não se limitando à linguagem verbal, favorecem que estudantes em diferentes fases de letramento possam expressar e compartilhar seus saberes; e temas sensíveis e complexos sejam abordados com turmas de variados segmentos e faixas etárias. Como afirma a entrevistada, fazendo uso dos aprendizados do T.O. para o antirracismo em sala-de-aula, através da exploração de imagens e sons, a

---

<sup>59</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

<sup>60</sup> Ibid.

mensagem “Chega, bomba e comunica o que a gente tem discutido, historicamente, sobre povos que também estão sendo marginalizados, subalternizados”.<sup>61</sup>

A exemplo disso, Rachel Nascimento, nos relata uma vivência docente em escola da rede municipal do Rio de Janeiro, cuja coordenação pedagógica apoiada por grande parte das(os) professoras(es) propunha ações sobre o “Dia do Índio”, 19 de abril, baseadas em abordagens estereotipadas, essencialistas e desumanizantes a respeito dos povos nativos do Brasil. Todavia, a partir de seu posicionamento insurgente informado pelos saberes do *ativismo negro*, Rachel Nascimento promoveu tensionamento entre pares e a construção de conhecimentos sobre esses povos em uma perspectiva antirracista, junto a estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Como afirma:

... a escola ainda é muito presa a essa coisa de datas comemorativas e “blá blá blá” e eu lembro que a gente estava em uma reunião pedagógica e as professoras escolhendo o que iam fazer no “Dia do Índio”. Óbvio que vinha o cocar, a tanguinha e a pintura. E ela já estava escolhendo as coisas da pintura e quem iria fazer isso, quem iria fazer aquilo e eu disse “Eu não vou fazer, porque a gente tem uma lei. Além da 10639 tem a 11645 e aquele discurso todo, aquele convencimento: “A gente precisa tratar essas pessoas como seres humanos e não como um fetiche para sair fantasiado em uma época do ano, que a gente reforça esse lugar de animalização que já é histórico. Os povos indígenas estão aí reivindicando a vida ainda, estão reivindicando terra, estão reivindicando coisas básicas e gente vai simplesmente se pintar e vai sair?” Enfim, ninguém me ouviu. As pessoas falaram: “Ah, então eu não vou pintar...” Eu: “Não. Não é ‘então não vou pintar...’. Olha, tem livros maravilhosos na biblioteca, vamos construir um projeto juntas? Não estou dizendo que não é para falar dos povos indígenas. Pelo contrário. Vai falar só nesse mês? Ok, mas fala com qualidade. Tem esses livros que eu já contei esse ano. [Simula a resposta da outra professora:] ‘Mas você já contou os livros, história sobre índio esse ano ... E aí? Em abril vai fazer o que?’ Vou recontar, vou buscar outros, vou fazer outras estratégias..” Mas enfim, aquele convencimento todo.

As leis 10639 e 11645 são destacadas dentre os argumentos tensionadores que a professora recorda ter mobilizado visando a respaldar sua postura não conivente com a reprodução daquela narrativa didática hegemônica que reitera a alocação de sujeitos(as) racializados, ou seja, alocados pelo discurso da modernidade eurocêntrica como “outros”. A instabilidade promovida foi acompanhada de atitude propositiva a articulações para pensar possibilidades de ressignificação do 19 de abril, porém naquela circunstância apenas a ela coube realizar esse trabalho diferenciado com sua turma.

... a gente teve no mês uma discussão mais intensa sobre os povos indígenas, ainda mais que eu sabia que iria estar ali muito presente o cocar e as crianças veem que se elas não têm e as outras crianças têm parece que tem alguma coisa de errado com elas e não com as outras. Enfim, a gente fez um trabalho.

---

<sup>61</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

Primeiro uma análise do que eles acreditavam. Quem ou o que são os índios? [...] Enfim, várias ideias que as crianças tinham, então é importante a gente recolher esse repertório cultural do que elas trazem, as ideias que elas trazem, até para não ter uma ideia pré-concebida do que elas já sabem, já conhecem. Foi bem pior do que eu imaginava. Mesmo já fazendo esse trabalho foi doloroso. Eu ouvi muita coisa, eu anotei, tirei foto, registrei e aí fiquei: “Caramba, o que eu vou fazer se o que eu fiz até agora...e eles ainda falam isso?”. [...] Eu: “Não, calma. Não é suficiente em relação ao mundo inteiro que está aí historicamente contando essas ideias. Então o que eu posso fazer dentro disso tudo?” E a gente foi um mês recolhendo imagens, pedindo para eles pesquisarem dos povos indígenas, da história indígena e a gente trocando na sala. [...] levamos artesanatos, levamos filosofia, levamos livros, discutimos, vimos vários vídeos de povos indígenas, de pessoas que são rappers, que constroem diversas coisas e de diversas culturas de diversos povos. Eles ficaram encantados porque eles não imaginavam essa diversidade. Não imaginavam coisas básicas: que pessoas indígenas, nem os adultos na verdade [imaginavam], que podiam usar roupa. Caímos um pouco nessa discussão se trai ou não a sua cultura, se índio que veste roupa não é índio, aquelas concepções que você vê os adultos falando porque continuam ignorantes; porque não passaram por nenhum processo.<sup>62</sup>

Rachel Nascimento lembra que, nesse caso, foi surpreendida com o teor da concepções desumanizantes que as(os) estudantes traziam consigo a respeito dos povos indígenas brasileiros e enfatiza a importância do Teatro do Oprimido na sua formação docente, para uma abordagem pedagógica que parta da escuta e compreensão dos saberes e imaginários já construídos pelas(os) discentes em processos educativos diversos, e para além do escolar. Segundo a professora:

... foi um processo muito rico, que foi um olhar proporcionado pelo Teatro do Oprimido. Eu não posso partir do pressuposto que o outro sabe “isso”. (...) Se eu levasse o meu conhecimento, não teria a dimensão que era tão grave e tão profundo; que eu precisaria discutir, com crianças pequenas, se [indígena] usa roupa, se é bicho, se é animal, se não é humano. Eu não sabia que eu precisava partir daí.<sup>63</sup>

Impactos do T.O. em sua atividade docente são também por ela identificados nos desdobramentos desse processo. Semelhante a experiências de laboratórios dos quais participou no CTO-Rio, as pesquisas realizadas com as crianças de 5 anos da educação infantil, em parceria com as do primeiro ano do ensino fundamental, e as conclusões às quais chegavam juntas foram transformadas e compartilhadas a partir de imagens e sons.

No final de todo esse trabalho de pesquisa, de apresentação, de discussão, de debate, de colagem, de pintura, de leitura, de produção de alimentos etc., a gente produziu juntos uma música, e foi em parceria com o primeiro ano do ensino fundamental, se eu não me engano, e a educação infantil de 5 anos. Fui recolhendo frases daquele momento...imagens e frases que traduzem o que eles tinham aprendido (...) [Rachel Nascimento canta:] *Nem todo índio usa pena na cabeça/ Nem todo índio usa pena na cabeça/ Nem todo índio usa tanga e anda nu/ Uhhhh/ Nem todo índio faz “uuuuuu”/ Os indígenas são muito*

---

<sup>62</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

<sup>63</sup> Idem.

*inteligentes/ Cinco mil povos diferentes/ Os indígenas são muito inteligentes/  
Cinco mil povos diferentes/ Índio é fantasia?/ Não, não, não/ Índio é fantasia?/  
Não, não, não....*<sup>64</sup> [grifo nosso]

A culminância desse processo foi quando, no dia 19 de abril, os estudantes circularam pela escola entoando a canção que compuseram e não fantasiados de “índio”, mas sim representando as diversas possibilidades de ser indígena no Brasil. Como relata a professora:

... eu falei, então vamos pesquisar fotos na internet, eu vou imprimir e trago. (...) eles foram escolhendo que fotos eles queriam representar e foram imagens de povos indígenas tirando selfie no celular, filmando, cantando rap, lutando pela demarcação de terras indígenas e a minha turma saiu com as plaquinhas [*e cantando*]: “Índio é fantasia? Não, não, não!” [risadas] (...) Um grupo que disse que não iria fazer estava lá com “indiozinhos” ... [*fazendo som*] “uuuuuu” e com a tanguinha. E as minhas crianças dizendo “Índio é fantasia? Não, não, não!” E aquela confusão!

Os pais da minha turma, uma parte sem entender, outros que já estavam inteirados na dinâmica, porque você precisa fazer um trabalho junto com os responsáveis também, de convencimento, de informação, de formação também. É muito mais trabalhoso trabalhar fora da curva. Você precisa que eles entendam a metodologia que você está utilizando. É difícil. Algumas mães vêm e: “Parabéns! Que trabalho lindo! Nossa! Estou muito feliz! É o primeiro ano que meu filho não sai fantasiado!” (...) Foi muito enriquecedor. Nem sempre dá certo e é essa maravilha, não. Já fui perseguida, já teve abaixo assinado para me tirar da escola. Mas outros momentos foram bem lindos também. Já tive abaixo assinado para ficar na escola, para voltar para a escola.<sup>65</sup>

A escola, nesse depoimento, se constitui em um espaço de sistematização de saberes e de (re)educação para as relações étnico-raciais não apenas em relação aos discentes. A intencionalidade do empreendimento educador antirracista enreda em tensionamentos o corpo docente e as famílias da comunidade escolar que ao terem suas diferentes experiências, saberes, desejos e expectativas postas em negociação revelam o currículo enquanto espaço tempo/tempo de fronteira (MACEDO, 2006).

Nas histórias de vida das pedagogas *artistas negras* Carolina Netto e Rachel Nascimento, as conquistas do Movimento Negro na seara das políticas institucionais parecem proporcionar também outras formas de se conceber a educação formal em seu potencial transformador. A aposta nesse potencial se manifesta em suas trajetórias através de suas inserções em espaços de poder a partir dos quais,

---

<sup>64</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

<sup>65</sup> Ibid.

institucionalmente, se pode interferir nos encaminhamentos das políticas públicas relacionadas às redes de Educação nas quais atuam.

Rachel Nascimento integra a equipe de professoras(es) da Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (GERER/SME-RJ), desde a sua fundação em 2021, como um órgão consultivo, mediador e de planejamento estratégico que visa ao fomento da implementação das leis 10639 e 11645 na referida rede. Como integrante da GERER, tem produzido junto à equipe, material de apoio às práticas docentes voltado para a questão das relações étnico-raciais; tem exercido papel consultivo a elaboradoras(es) de material didático específico da rede; e tem participado de cursos de formação continuada de professoras(es), tal como o Iati Kó Ekò: Batuques e Movimentos, oferecido inicialmente de forma online a docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos e, neste ano de 2022, estendido a docentes dos Anos Finais de todas as disciplinas. À *ativista negra*, por exemplo, cabe a aula de abertura do curso cujo tema central é, justamente, os usos possíveis do Teatro do Oprimido em sala-de-aula, por uma educação antirracista.

Entre os anos de 2019 e 2020, na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, Carolina Netto atuou como professora redatora no processo de reestruturação curricular que segue em construção até os dias atuais. No período de sua participação, destacamos a promoção de “Conversas sobre currículo”, uma série de debates por meio de *lives* contemplando diferentes temáticas escolhidas como caras ao processo com o qual se implicavam educadores daquela rede. Uma das *lives*, ocorrida em 07 de agosto de 2021, intitulava-se “Por uma Educação Antirracista e Decolonial”, teve a mediação de Carolina Netto e Daniel Pereira Rosa, contou com as contribuições da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Alessandra Pio, àquela altura vinculada à Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), pós-graduação lato-sensu oferecida pelo Colégio Pedro II; da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Aparecida de Jesus Ferreira da Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto a qual desenvolve pesquisas sobre letramento racial; e do Prof. Dr. Luiz Fernandes Oliveira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pesquisador dos temas Relações Raciais e Pedagogia Decolonial. Os objetivos do debate foram assim descritos no material de divulgação: “refletir sobre a construção de um currículo voltado para a educação antirracista e



decolonial” e “debater como as leis 10639/03 e 11645/08 podem ser efetivamente implementadas”. (5ª LIVE..., 2021, n.p.)

Legado do Movimento Negro contemporâneo (PEREIRA, 2014), a geração século 21, já se desenvolve em meio ao rompimento do silêncio sobre a desigualdade racial enquanto estrutural e estruturante da sociedade brasileira, mas sobretudo da elaboração de políticas públicas destinadas à reparação destas desigualdades. Diferentemente de Claudia Simone Oliveira e Bárbara Santos, Carolina Netto e Rachel Nascimento se forjam como educadoras em uma geração marcada pela conquista da ampliação do acesso e permanência da população negra, indígena e das camadas populares em escolas e universidades. Ao mesmo tempo, suas agências são resultado e fator de transformação no que se relaciona ao estabelecimento das leis 10639 e 11645 e os desafios de implementação que se estendem por aproximadamente duas décadas.

### **3.2.3 Por uma Estratégia *Dobrada***

Maiara Carvalho conheceu o Teatro do Oprimido realizando uma série de intervenções cênicas em fóruns apresentados no Centro de Artes da Maré, no Rio de Janeiro. Após atuação como *espectatriz* em apresentação do Grupo Maré 12, vinculado ao CTO e ativo entre 2014 e 2018, a jovem negra à época com 19 anos foi convidada a fazer parte do grupo. O Maré 12, apesar de inicialmente ter sido formado como um grupo misto, de homens e mulheres, se consolidou como um grupo de mulheres discutindo machismo e violência doméstica.

Assim, por volta de 2016, Maiara Carvalho começou a frequentar oficinas e cursos do Centro de Teatro do Oprimido que fundamentaram sua trajetória como integrante, coordenadora e, posteriormente, curadora do Maré 12; e proporcionaram o seu encontro com o *ativismo negro* que vinha sendo desenvolvido pelo GTO Cor do Brasil e o Coletivo Madalena-Anastácia. Nesse contexto, foi primeiramente convidada a fazer parte do coletivo de mulheres negras e compreende, como podemos ver abaixo, a sua entrada no grupo como marco de uma grande transformação em sua trajetória.

Para mim foi um salto gigantesco integrar esse grupo ... Estava em um grupo que era só de meninas, que a gente tinha uma discussão sobre violência contra a mulher, sobre os vários tipos de violência que a gente sofria e entrei num outro coletivo só de mulheres negras, que me potencializou. Me ajuda a me ver e me perceber enquanto mulher negra, a assumir meu cabelo, a assumir minha

identidade, enfim, e a começar a discutir outros assuntos. Isso no Coletivo Madalena-Anastácia e logo em seguida no Cor do Brasil, que é uma discussão super mais ampla que o grupo tem.<sup>66</sup>

A identidade e as opressões de gênero já vinham sendo investigadas pela entrevistada, porém sua construção política enquanto mulher negra é atribuída às experiências com os grupos de T.O. Negro; o *tornar-se negra* coincide, em suas histórias, com o *tornar-se artista negra*. E em meio às transformações identificadas com esse processo, um dos aspectos destacados por ela é o seu ingresso no ensino superior.

Eu comecei a fazer o Teatro do Oprimido e a minha vida fez assim ... deu uma outra reviravolta. Em todos os sentidos. Eu comecei a praticar o Teatro do Oprimido e logo depois a partir de uma conversa com o Alessandro eu ingressei na universidade. Então, a partir desse lugar de atriz e de praticante do Teatro do Oprimido, eu começo também a transitar em outros lugares, começo a acessar outras coisas. Eu associo a minha inserção à universidade e a esses outros círculos. Inclusive ao mundo, né? Porque eu viajei depois disso. À minha conexão com esses coletivos. Com o coletivo Cor do Brasil, com o Coletivo Madalena Anastácia, **com o encontro dessas pessoas pretas que estavam transitando e que queriam ver outras pessoas nesses lugares também**. Então, a partir disso eu falei: “Por que não?”. Eu vou pegar o meu valorzinho do jovem aprendiz e vou pagar minha faculdade. Então, eu comecei a fazer isso.<sup>67</sup> [grifo nosso]

Os espaços negros articulados no CTO são apresentados por Maiara Carvalho em seus potenciais de ação concreta e continuada. Ao proporcionarem encontros para pesquisas, reflexões e produções artísticas sobre as opressões raciais, atuam também como pólos de referência para a elaboração de estratégias coletivas antirracistas cujos impactos podem ser notados a partir das histórias de vida de suas integrantes para além da representação cênica. A quem já havia iniciado a construção do T.O. Negro e já vinha sendo pessoalmente impactado por esse processo — como Bárbara Santos, Claudia Simone, Rachel Nascimento e Carolina Netto dentre outras(os) — cabia também estimular aquelas que chegavam a ocupar espaços de poder historicamente obstaculizados à população afro-brasileira.

Assim, as *artistas negras pedagogas* que apresentamos anteriormente foram referências para a ampliação de horizontes e as tomadas de decisão por parte Maiara Carvalho, frente às demandas e estratégias coletivas e pessoais que a ela se apresentavam. Demais *artistas negras(os)*, que passaram por, ou se mantém ainda hoje com os grupos também atuaram nesse sentido, mas nos cabe notar a menção nominal ao *curinga* do Cor

---

<sup>66</sup> Entrevista com Maiara Carvalho realizada via plataforma *Zoom Meeting* em 04 de setembro de 2020.

<sup>67</sup> Idem.

do Brasil. Alessandro Conceição, em 2006, também acessou a universidade estimulado pelo seu envolvimento com o método teatral e pelas já apontadas políticas de ação afirmativa que ampliavam as chances de acesso ao ensino superior e, na mesma medida, o alcances das discussões sobre o racismo na nossa sociedade.<sup>68</sup> Imbuído dos princípios da *práxis Curinga* que, segundo Bárbara Santos, “conjuga atuação artística e ativismo político (...) se baseia numa pedagogia libertadora que visa estimular o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança, para a conquista de autonomia individual e coletiva” (SANTOS, 2016, p.423), Alessandro Conceição figura no depoimento de Maiara Carvalho como agente de mobilização e fomento à exploração de “potencialidades individuais e coletivas para a produção artística” (SANTOS, 2016, p.423), mas também para as diversas possibilidades de se posicionar na vida a partir de uma perspectiva antirracista, ou seja, percorrendo à contrapelo as normatizações fixadas pela ordem discursiva.

Desse modo, Maiara Carvalho formou-se pedagoga no ano de 2019, quando já completavam 4 anos do seu encontro com o Teatro do Oprimido. Porém, recém-graduada, expressou em nossa conversa certa decepção com a formação acadêmica e com as possibilidades de atuação na educação formal, enfatizando sua percepção sobre um descompasso marcante entre o que se teoriza e o que se pratica.

Eu acho que faltou uma relação com a prática talvez, com esse estar dentro de sala-de-aula, e também de ter contato com outras pessoas fazendo isso, fazendo o diferente, fazendo o que a gente carrega no discurso. Na sala de aula a gente aprendia que era pra fazer assim, e na prática, pelo menos nos meus estágios e outros lugares que eu estive da sala-de-aula era exatamente o oposto, era totalmente o oposto. Então é isso que eu senti. Eu sentia falta. E também sentia falta de mais estímulo das pessoas. Eu sentia um desgaste muito grande das pessoas que já estavam envolvidas, que já estavam engajadas com a educação de alguma forma. Inclusive as próprias professoras que já estavam em sala de aula também tinham um discurso desatualizado. As pessoas falam de inclusão, mas não era nada inclusivo o ensino, a didática também não, a linguagem também não.<sup>69</sup>

A escola é abordada pela pedagoga e *ativista negra* como um espaço precarizado, que desestimula docentes e alunos, enrijecido por uma estrutura excludente, não propensa ao reconhecimento das diferenças e à identificação e enfrentamento das desigualdades que a compõem, atuando como silenciadora dos diversos saberes que a permeiam. Por

---

<sup>68</sup> Foi através de Claudia Simone Oliveira, que atuava como orientadora pedagógica de um programa social desenvolvido na cidade de Niterói-RJ, que Alessandro por volta do ano de começou a estreitar seus laços com o CTO. A pedagoga junto a Bárbara Santos eram duas das poucas pessoas negras especialistas no método atuantes no polo de referência.

<sup>69</sup> Entrevista com Maiara Carvalho realizada via plataforma *Zoom Meeting* em 04 de setembro de 2020.

vezes mobilizando suas memórias de criança e adolescente estudante da rede pública do Rio de Janeiro ou de estagiária de Pedagogia, Maiara reflete:

Pensando no sistema público e nas escolas que a gente tem acesso, é tudo muito difícil: material didático é muito difícil; muitas das vezes você tem um professor ou uma professora que não mora no mesmo território que você, que não sabe da sua realidade; que tem às vezes uma visão muito utópica da parada e aí se desestimula; e às vezes a própria condição do território também que você está inserido. E aí eu acho que é isso. Tem que ter uma parada dobrada no sentido de buscar...de uma busca de formação e também de uma inovação da linguagem. Eu acho que de linguagem, de metodologia...Então eu acho que e isso: **é ser professor, ser pedagoga, é assumir esse lugar de muitos desdobramentos para fazer funcionar também; incluir várias coisas nessa formação. Eu acho que é isso o ser dobrado.** É que às vezes parece ser tão complexo!<sup>70</sup> [grifo nosso]

Diante das dificuldades relatadas, os caminhos apontados por Maiara para fazer com que a atividade pedagógica e docente possa se desenvolver de forma produtiva, são delineados pela construção de saberes relacionados a suas incursões formativas com o Teatro do(as) Oprimido(as). Como emerge em sua narrativa, a concepção do ser “professora, pedagoga” a partir da assunção de estratégia “dobrada” envolvendo a constante busca por formação, por inovações metodológicas e usos de diferentes linguagens, visando ao efetivo atendimento das demandas dos estudantes em seus contextos plurais, nos remete mais uma vez à definição de *curinga* por Bárbara Santos:

... artista-ativista em constante processo de aprendizagem. Por um lado, precisa estar ciente dos fundamentos éticos, políticos, estéticos, pedagógicos e filosóficos do Método. Conhecer o conjunto de técnicas que integra a *Árvore do Oprimido* ... E, por outro lado, ter sensibilidade para identificar as novas demandas impostas pela realidade e ter capacidade para junto com os integrantes do grupo reinventar o já conhecido e/ou criar caminhos alternativos que respondam adequadamente a essas demandas. (SANTOS, 2016, p.422-423)

Outro aspecto que nos chama atenção nas elaborações de Maira Carvalho sobre a educação escolar, e especificamente, da rede pública é a frequente desconexão de docentes com os territórios onde atuam e, portanto, com as demandas dos grupos de estudantes com os quais trabalham. Para essa crítica, a sua formação enquanto *ativista negra* também parece contribuir, visto que uma das premissas constitutivas do T.O. Negro é que a pessoa investida do poder de *curinga*, ou de facilitador do método, nutra aderência às experiências de opressão do grupo em questão. Como apresentamos em capítulos anteriores, trabalhos desenvolvidos pela rede de mulheres praticantes do método inspiraram a adoção desse critério entre os grupos negros, visando a proporcionar

---

<sup>70</sup> Entrevista com Maiara Carvalho realizada via plataforma *Zoom Meeting* em 04 de setembro de 2020.

ambiente seguro, produtivo e equânime para as investigações das opressões específicas que acometem integrantes; e a superação, desde a proposição do trabalho, de relações de poder assimétricas que historicamente alocam determinados sujeitos em posições estratégicas de tomada de decisão, produção de conhecimento e, em muitos casos, de exercício de tutela. Nesse sentido, o que a pedagoga e *ativista negra* nos traz como reflexão é como este critério, que incidiria na mútua identificação de estudantes e professores a partir de questões do território em que estão inseridos, poderia contribuir para ampliar os impactos positivos da educação escolar em suas vidas e comunidades.

Ao narrar-se enquanto educadora, Maiara Carvalho sublinha o fato de sua formação ter se dado mais fora do que dentro da academia e das salas-de-aula, reforçando, inclusive, a maior abertura de outros espaços educadores em termos de aplicabilidade prática das teorias estudadas durante a graduação. E sentidos opostos são atribuídos à educação formal, incluindo à própria formação para atuar nela, em relação à educação vivenciada em outros espaços.

Então eu fico pensando nessas várias coisas e também pensando que **eu me formei mais fora da academia do que dentro da academia**. Então, eu tive várias experiências de trabalhar em Degase. Isso no Teatro do Oprimido, paralelo com a Pedagogia, e aí ia atrás de algumas pessoas para fazer outros tipos de trabalho que desse para relacionar com o que eu estava estudando. (...)

Eu acho, por exemplo, que eu sou o que sou porque eu sou capoeira. Então o diálogo, a minha relação com outras artes, com outros espaços, com outras coisas que também são formadoras, contribui para a gente ter outra mentalidade, contribui para a gente ser mais ágil, contribui para a gente não estagnar diante de um problema, contribui para uma educação formal. Dei o exemplo da capoeira, mas esses outros diálogos favorecem uma formação.<sup>71</sup>  
[grifo nosso]

O repertório que conjuga saberes forjados pelas experiências com o T.O., com a capoeira e com a academia foi sendo processualmente construído e também posto a serviço da reeducação da comunidade articulada em torno do Centro de Teatro do Oprimido. Historicamente coordenado por pessoas brancas e de classe média, desde de 2020 passou a contar com um colegiado gestor formado por pessoas negras, faveladas e LGBTQA+, dentre elas Maiara Carvalho. Além disso, como equipe do CTO, através da multiplicação do método, ela tem contribuído para ampliar o *ativismo negro*. Em 2017, por exemplo, Maiara Carvalho se torna curinga do Grupo de Teatro do Oprimido *Chocolates de Ponto Chic*, formado por jovens negras(os) do bairro Ponto Chic, Nova

---

<sup>71</sup> Entrevista com Maiara Carvalho realizada via plataforma *Zoom Meeting* em 04 de setembro de 2020.

Iguaçu-RJ, espriando e atualizando *saberes afrocênicos* e consolidando junto a elas(es) o T.O. Negro do século 21.

### **3.3 *Pra ser agente de ação, influência e transformação***<sup>72</sup>

“Coordenadora do grupo de Ponto Chic”, “atriz do Teatro do Oprimido”, “na luta contra todos os tipos e opressão” e “quando eu entrei no CTO, comecei a ser uma artista negra, que luta contra o racismo”<sup>73</sup>. Essas são partes das definições de si apresentadas, respectivamente, por Aline Oliveira e Raquel Dias em nossa entrevista. Em seus relatos sobre a experiência (re)educadora com o Teatro do Oprimido, Aline Oliveira e Raquel Dias expressam perspectivas fronteiriças entre diferentes dimensões formativas mobilizando, principalmente, experiências com igreja, família e escola.

Ambas faziam parte de uma comunidade religiosa no Ponto Chic, Nova Iguaçu – RJ, quando receberam a notícia de que seria oferecido um curso de teatro no bairro. Junto a outros jovens da igreja evangélica que frequentavam, resolveram conhecer a proposta e, assim, tiveram o primeiro contato com o Teatro do Oprimido. Inicialmente foram Alessandro Conceição, Marcela Farfan e Maiara Carvalho, curingas do Centro de Teatro do Oprimido — *artistas* negros, com exceção de Farfan — que desenvolveram com as(os) adolescentes uma série de jogos, exercícios do repertório do método e instigaram reflexões sobre suas realidades. As entrevistadas descrevem esse encontro como permeado por tensões.

[*Raquel Dias:*] Eram todos jovens da igreja. Imagina? Um grupo jovem da igreja evangélica chegar no teatro e falar sobre racismo, e falar sobre negros? Cara, foi complicado. No começo foi uma loucura. É muita história para contar. [*Aline Oliveira:*] Tudo achava que era macumba no teatro. A gente entrava no CTO, a gente via algumas imagens e “Ah, é macumba!”. [*R.D.:*] A ponto das pessoas terem medo real. (...) Algumas imagens do teatro a gente também achava que algumas esculturas eram de macumba e tal e algumas esculturas lá são africanas, imagens africanas e a gente julgava as esculturas. Sei lá, parecia que era um filme de terror entrar no teatro. (...) A gente criticava muito as roupas. As roupas das pessoas. Que eram umas estampas assim ...Umas roupas bem estampadas. A gente não estava acostumada com isso. Roupa bem africana. E a gente ficava assim: “Caraca! Olha aquela roupa ali!

---

<sup>72</sup> Trecho do poema publicado por Raquel Dias e o GTO Chocolates de Ponto Chic na nona edição da Revista Metáxis, do Centro de Teatro do Oprimido, em 2020.

<sup>73</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

Estranha!” (...) [R. D.] “Pra que essas pintas? Pra que essas coisas brancas no rosto?” E hoje em dia a gente pinta uma a outra.<sup>74</sup>

As jovens rememoram como o contato com Teatro do Oprimido, e em especial com referências do *ativismo negro* que já vinha sendo desenvolvido, trouxe à tona manifestações do racismo que informavam suas visões sobre o mundo. A despeito de palestras ou do uso de vasto vocabulário, o contato com pinturas, esculturas, instrumentos e vestimentas que remetiam a culturas africanas e afro-brasileiras dispostas no Centro de Teatro do Oprimido foi suficiente para afetar o grupo que automaticamente os conferiu sentidos negativos, utilizando inclusive o termo “macumba” com o intuito de desqualificação.

[Aline Oliveira:] ... algumas imagens que antes ficavam lá na entrada mesmo do teatro. Então, aquilo ali, a gente entrava assim e parecia que era o corredor da morte. A gente estava entrando começava a passar mal, começava a se contorcer toda, e depois a gente percebeu que não era nada daquilo, era coisa da nossa cabeça. Porque, infelizmente, o evangelho limita muito a nossa visão; não deixa a gente ser ... analisar outras religiões, estudar, a conhecer sem criticar. Eu não, eu só conhecia o evangelho e pra mim era aquilo ali. Depois do contato com o teatro, que a gente foi estudar sobre algumas religiões, sobre algumas culturas que a gente foi entender que eram apenas culturas. 39:04

[Raquel Dias:] Então foi muito complicado no começo. Mas eu lembro também de muitas músicas que falavam de orixá e eu falava assim “Não!”. Qualquer coisa que tinha no teatro eu falava “Ah, não! Essa música, não. Não vou cantar essa parte. Eu não vou falar essa parte.” Então eu ficava com aqui na minha mente. (...) Eu lembro que um dia eu fui fazer uma audição para uma peça, não sei se foi no Flamengo ou em Botafogo. Eu lembro que minha madrinha que me levou e eu tinha na audição que cantar uma música que falava sobre Oxóssi. Eu falei assim: “Meu deus do céu!” [ri]. Eu vou cantar uma música que fala sobre Oxóssi? Tipo assim, era a hora da audição, você tinha que cantar a música. Essa música. E tinha que falar um texto lá que eles pediram pra gente falar. E eu falei assim: “Eu não quero nem ouvir essa música. Como eu vou ouvir pra aprender e ainda cantar a música?” Foi quando eu falei assim: “Cara, eu preciso quebrar isso” E eu ficava ouvindo essa música o tempo todo, o tempo todo. E aí eu falei “Eu vou saber. Eu quero saber quem é esse Oxóssi ... Vou conhecer.” Foi quando eu pesquisei. E com a pesquisa eu fui também respeitando com o tempo. E sabe? Fazer aquela audição me fez viver. Hoje eu não fico cantando a música, eu não adoro, entendeu? Eu falei: “Eu não preciso ter esse pensamento se eu for ver a imagem, se eu tocar a imagem, se eu tiver perto. Eu tenho que viver aquilo.” Foi totalmente diferente: eu fui, cantei a música ...<sup>75</sup>

Tais códigos estéticos propulsionaram entre adolescentes do Ponto Chic o que relacionamos ao que Homi Bhabha identifica como “instabilidade produtiva de mudança cultural” (BHABHA, 1998, p.68). De um profundo incômodo associado a reações de medo e rejeição, o contato com elementos de origem africana e afro-brasileira que

---

<sup>74</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>75</sup> *Ibid.*

compunham as estratégias do *ativismo negro* crescente no CTO, desencadeou-se a identificação e desconstrução do racismo religioso, apresentado como um dos mais marcantes processos (re)educadores vivenciados por elas. A partir desse marco, o Teatro do Oprimido assume em suas narrativas sentidos de libertação relacionados ao estímulo à investigação, aos estudos sobre temas variados, à circulação e ocupação de múltiplos espaços e ao desenvolvimento de perspectiva crítica da realidade.

Por outro lado, as vivências e compartilhamentos de códigos e referenciais no espaço da igreja são apresentados a partir de sentidos opostos, como fica evidente na afirmação de Aline Oliveira: “Antes a gente vivia limitada na religião evangélica, porém a gente decidiu ampliar a visão. Então a visão ficou bem ampla depois do teatro, desse contato com o teatro.”<sup>76</sup> As entrevistadas salientam passagens em que seus ímpetos por conhecimento foram tolhidos no ambiente religioso, como nessa passagem abaixo, em que Raquel relata o conselho de uma liderança da igreja para que não continuasse pesquisando um tema que tinha despertado sua curiosidade:

A igreja foi uma coisa boa na minha vida, só que eu sempre fui muito rebelde, muito curiosa. Então a igreja falava, eu realmente ouvia, obedecia, respeitava, mas eu sempre fui muito curiosa. Eu lembro que numa aula, acho que no segundo ano, eu com o meu professor, eu comecei a questionar o meu professor de sociologia e filosofia e fiquei numa conversa com ele que me deixou doida. Eu fiquei fazendo uns questionamentos religiosos e da vida também, sabe? Normal, de uma pessoa, numa conversa. E eu fui tocar nesse assunto com a minha líder da igreja e ela tipo falou assim “Acho que você não deveria ler esse livro, não se aprofundar nisso, porque pode querer mudar seu pensamento, te fazer querer se tornar uma pessoa atea”. E eu falei assim: “Não vai me tornar nada.” [risos] Eu continuei, entendeu?<sup>77</sup>

Para ambas, fé e igreja deixam de ser sinônimos. Afirmam que partir das reflexões e novas perspectivas elaboradas no bojo da constituição do GTO Chocolates de Ponto Chic, — e, portanto, da construção de si próprias enquanto *ativistas negras* — a vinculação à igreja e sua doutrina se torna incompatível. Um ponto sensível para tal decisão tem a ver com uma postura adotada de valorização da pluralidade, das diferenças, não convertendo-as em desigualdades. Como refletem:

[Raquel Dias:] Hoje eu não estou mais na igreja, seguindo a doutrina como eu seguia antes. (...) Foi muito bom, mas hoje eu sou muito grata pelos novos conhecimentos que eu tive. Fez eu ter novas visões e visões diferentes sobre tudo aquilo que eu vivi, entendeu? (...) Às vezes o problema nem são as religiões e sim as pessoas. (...) Se é a minha crença, se me faz bem, se faz bem pra minha alma, vai continuar fazendo (...) Eu só não consigo mais culpar, falar

---

<sup>76</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>77</sup> *Ibid.*



que a macumba é errado, falar que igreja evangélica é errado, que o candomblé é errado. Então eu tirei isso da minha cabeça. [Aline Oliveira:] Eu comecei a entender que dentro da igreja são pessoas. Pessoas erram (...) [R.D.:] Deixando bem claro que não foi o CTO que me fez sair da igreja. [A.O.]: Não foi e mesmo não! (...) Foi esse processo de descobrir nossa identidade que nos fez afastar.<sup>78</sup>

Na elaboração de espetáculos de *Teatro-Fórum*, um elemento deve ser escolhido para compor e representar a personagem protagonista oprimida, passando a ser identificado como *objeto-quente*. Dentre as suas funções está a de facilitar e instigar a entrada em cena de *espectatrizes*, assumindo o *objeto-quente* e, dessa forma, o lugar da protagonista na busca por solução das injustiças narradas. Como a arte, a própria vida narrada pelas entrevistadas, a partir de seus protagonismos contou com o artifício de certos artefatos importantes para compreender as opressões e injustiças em questão. Nesse caso, fosse um *fórum*, o atabaque seria *objeto quente*.

[Aline Oliveira:] Nós mesmos tínhamos preconceito com o teatro e com a cultura afro, que faz parte da gente. (...) O atabaque! Um instrumento que a gente não podia nem chegar perto! Porque a gente tinha um medo [ênfatiza a palavra], porque a gente achava que aquilo ali tinha alguma coisa. Mas era somente um instrumento. Então isso foi se desconstruindo, nos levando a crescer em entendimento.<sup>79</sup>

Nos relatos de Aline Oliveira e Raquel Dias, ele é acionado como símbolo de culturas negras que o racismo as fazia rejeitar e demonizar. Inicialmente provocador de estranheza e de medo, o instrumento, representando uma gama de códigos e referenciais culturais afro-brasileiros, é ressignificado pelas jovens num movimento de ressignificação de si mesmas.

[Raquel Dias:] Tudo pra mim era muito estranho. Mas eu lembro de uma coisa que mudou a minha vida, foi em relação ao atabaque. Até porque eu me tornei uma capoeirista, né? Com o teatro, hoje eu faço a capoeira, hoje eu conheço mais da história, hoje eu vivo isso tudo. Mas mesmo assim não é algo que é superaceito na minha casa, na minha família. Sendo que eu ganhei um atabaque de presente e eu não podia levar pra minha casa. E eu superrespeitei, entendeu? Só que é tudo meio muito privado ainda, não tem essa liberdade e tal, não tenho a minha independência total.<sup>80</sup>

Como um *objeto quente* nas suas performances da vida real, o atabaque segue como elemento discursivo estético provocador de instabilidades também na esfera familiar, apresentada como um desafio para as *artistas negras*, sobretudo no tocante a aspectos que envolvem a forma como culturas religiosas compartilhadas na igreja

---

<sup>78</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> *Ibid.*

informam o prisma pelo qual seus parentes interagem com o mundo. Elas relatam que a apesar de o racismo impactar as vidas de seus familiares, majoritariamente negros, essa não era uma temática abordada em suas casas.

Raquel Dias chega a mencionar que hoje compreende o silêncio e a busca por afastamento da questão, como a estratégia encontrada por seus parentes diante do racismo: “Eles acham que a dor do racismo eles só vão vencer escondendo e deixando pra lá.”<sup>81</sup> Porém, mesmo não encontrando espaço para conversar sobre o assunto, as *ativistas negras* nos revelam tensionar brechas num movimento (re)educador aplicado ao seio familiar.

[Aline Oliveira:] Não é nem questão de falar, é questão de viver. Porque a gente começou a viver estratégias, começou a viver coisas no teatro que passaram a ser coisas aplicadas no nosso dia a dia. Os ensinamentos que a gente aprendeu, a gente acabou engatilhando no dia a dia, então isso acabou transformando, sim, pessoas ao nosso redor. (...)

[Raquel Dias:] A ponto de no começo eles me considerarem uma pessoa branca, porque eu era a mais clara da família. Mas com o tempo isso foi mudando e eu vejo evolução porque eu nunca mais ouvi ninguém dizer que eu sou branca. ... Eu nunca cheguei a conversar. Não tenho muito essa coisa de conversa sobre com a minha família. Mas como eu sou de postar vídeos da gente do teatro, das músicas, dos poemas nas minhas redes sociais e eu vejo que meus irmãos veem. Aí eu percebi que com o tempo meu irmão que raspava o cabelo, hoje já tem o cabelo grande. Não só por isso, porque com o tempo estamos evoluindo. Não só meu irmão, mas muitos e muitos jovens. Voltou o *black* a aparecer por aí. E é muito bom ver essa evolução.<sup>82</sup>

Valorizando o pensamento sensível e muitas vezes prescindindo do discurso verbal, quando este não é possível ou estratégico, as jovens tem lançando mão de recursos da gama dos *saberes afrocênicos* com elas compartilhados e por elas desenvolvidos, a partir do contato com *ativistas negras(os)*, principalmente através de Maiara Carvalho e Eloanh Gentil, integrantes do *Cor do Brasil* e do *Madalena-Anastácia*, que se tornam *curingas* do *Chocolates de Ponto Chic*. Nas fronteiras em que transitam, saberes do *ativismo negro* também interagem em interface com territórios da educação formal como pudemos notar em seus depoimentos.

No ano de 2017, quando tiveram os primeiros contatos com o Teatro do Oprimido, Aline e Raquel tinham 17 e 16 anos respectivamente e cursavam o Ensino Médio. A lei 10639/03 completava 14 anos, mas a partir de seus relatos não pudemos apreender efeitos

---

<sup>81</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>82</sup> *Ibid.*

expressivos de sua implementação por parte de equipes docentes, coordenadoras e diretoras. Segundo Raquel Dias: “Esse tema racismo, lá onde eu estudava nunca foi um tema assim pra se criticar. Nunca trouxeram isso. Nunca trouxeram palestra sobre isso.”<sup>83</sup> Entretanto, memórias de situações de racismo sofrido no espaço escolar foram relatadas, especialmente por Aline Oliveira, que lembra ter sido xingada por conta de seu cabelo e silenciado a dor, não conseguindo reagir pois, como afirma, ainda não havia amadurecido em seu processo construção identitária negra o suficiente pra identificar aquela situação como uma manifestação de racismo e por consequência para elaborar uma reação adequada. Aponta também que parentes seus seguiram matriculados na mesma instituição nos anos seguintes, mas uma prima abandonou os estudos por sofrer constantes ataques racistas.

Aline Oliveira estava no final do terceiro ano do Ensino Médio quando conheceu o T.O. e lamenta não ter dado tempo de interferir no espaço escolar a partir de seu *ativismo negro*. Já como egressa tentou levar o GTO Chocolates de Ponto Chic à escola, mas não conseguiu autorização institucional.

[*Aline Oliveira:*] Pra você ver como é difícil entrar. Eles disseram que a gente tinha que entrar em contato com uma pessoa, acho que do Estado, para poder pedir para entrar na escola. (...) Sempre teve esse bloqueio lá onde eu estudei. A gente tentou apresentar, trazer esse assunto. Eu fui conversar ... com a diretora. Eu até consegui esse contato com a diretora, porém não deu sucesso. Não deixaram a gente entrar e usaram vários argumentos. (...) A gente tentou entrar com o grupo na escola para poder questionar e não conseguimos. Eu também já não fazia mais parte do corpo da escola, não sei se por conta disso, mas a gente não conseguiu entrar, de jeito nenhum.<sup>84</sup>

Nos seus relatos a escola é apresentada, em alguma medida, como espaço de difícil diálogo com a comunidade onde se insere e que, enquanto reitera o silenciamento sobre a questão racial, se sustenta como instituição reprodutora, e/ou conivente com a reprodução, do racismo em suas manifestações diversas. A ausência de indícios de implementação das leis 10639/03 e 11645/08 expressa o não investimento na valorização das histórias e culturas de povos africanos, afrodescendentes e indígenas; assim, o eurocentrismo curricular atua impedindo a construção de identidades positivas por parte de estudantes não brancos. Não por acaso, na mesma medida dessa omissão, constantes

---

<sup>83</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>84</sup> *Ibid.*

casos de racismo entre estudantes, sem nenhuma intervenção, são pontuados por Aline Oliveira.

Raquel Dias, que estudava em outra instituição e teve mais um ano do Ensino Médio vivido após os primeiros contatos com o Teatro do Oprimido, nos relata, que a questão racial era tratada em sua escola apenas no contexto do 20 de novembro e apresentada como um problema do passado, numa perspectiva de “contar uma história pequena sobre a escravidão e falar que a escravidão acabou e é isso. Foi liberto, ganhamos a luta e comemorar o dia 20 e pronto”<sup>85</sup>. Entretanto, em processo simultâneo ao seu reposicionamento para relações étnico-raciais, para o qual o contato com o T.O. Negro adquiriu centralidade, Raquel Dias expõe esforços pela exploração de brechas a fim de pautar a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar:

[*Raquel Dias:*] Eu lembro que no finalzinho, assim, no terceiro ano, eu montei uma dança, maculelê, e se fosse antes eu ia ser totalmente ignorante em relação ao maculelê, em relação à capoeira. Eu lembro que eu levei a capoeira, o atabaque, meu mestre foi na escola, eu montei tudo. Eu fiz maquiagem, trouxe roupa, pegamos os bastões, dançamos maculelê, sabe? Foi uma festa! E eu fiquei muito feliz com aquele movimento! E tinha pessoas da minha turma que falavam “Eu não vou dançar isso. Eu não vou fazer isso e no final estavam eles lá dançando. Eu fiz um poema, declamamos o poema. Foi um movimento muito grande! Quando eu cheguei no final do ano eu falei “Caraca!” Eu achei que não iríamos aproveitar e aproveitamos muito. Nesse ano em cada festa era uma oportunidade de mostrar algo, entendeu? Eu lembro que eu aproveitei muito e se eu não tivesse conhecido o CTO, não teria acontecido.<sup>86</sup>

A transformação da sua relação com elementos culturais afro-brasileiros figura como um processo passível de ser replicado entre colegas e ela assumiu essa responsabilidade de multiplicação antirracista lançando mão de recursos estéticos. O atabaque, outrora motivo de temor, chega à escola pelas mãos da, então, capoeirista; e junto aos bastões, à maquiagem e toda a performance afrorreferenciada do maculelê e da capoeira, revelou a aposta de Raquel Dias no poder que imagens, sons, movimentos e linguagem verbal poética podem ter na luta contra o racismo.

Nesse caso, a escola é apresentada como um espaço passível de ser disputado em função de maior diálogo e compartilhamento de saberes entre (as)os diversas(os) sujeitas(os)-agentes que o compõem. Como estudante, Raquel Dias se descreve como agente indutora de situações de aprendizagem que ampliavam as possibilidades de

---

<sup>85</sup>Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>86</sup> *Ibid.*

abordagem das relações étnico-raciais para além do mote da escravidão ou como um problema do passado. Suas memórias evidenciam o currículo como espaço/tempo de fronteira "em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos" (MACEDO, 2006, p.288) no qual negociaram entre si, dentre outros, saberes escolares e saberes *afrocênicos*.

Outro episódio narrado por Raquel Dias, que evidencia essa produção de conhecimento em fronteira, envolve em um mesmo processo a *artista negra* em construção, Eloanah Gentil — uma das curingas do GTO *Chocolates de Ponto Chic*, integrante do *Cor do Brasil* e do *Madalena-Anastácia* — colegas e uma professora de sua escola. No início de seu processo de reposicionamento social com centralidade na questão racial, Raquel Dias se coloca no ambiente escolar como uma jovem negra e, por ter a pele mais clara, alguns de seus colegas questionam a reivindicação de tal identidade.

Lembro quando eu fui conversar com uma professora. Eu tive um problema no começo sobre uma pessoa ... que disse pra mim que eu não era negra. "Ah, você não é negra." Por eu ter uma cor de pele mais clara. Eu fiquei chateada querendo entender o que era isso. Foi quando uma professora disse "Você já leu sobre o colorismo?". Foi quando a gente teve essa troca de conhecimento, porque eu não sabia nada sobre o colorismo, eu não sabia o que era o colorismo e eu acabei me sentindo: "Se eu não sou negra e não sou branca, então o que eu sou?", entendeu? Eu fiquei meio sem lugar, sem espaço. Foi quando também Eloanah meu deu estudos sobre o colorismo e eu lembro que essa professora falou bastante comigo e foi muito bom. Me indicou livros. E foi um crescimento, sabe? Além da matéria dela, que não era nada a ver, que fugia totalmente do assunto que a gente estava estudando no momento.<sup>87</sup>

Apesar de não ser identificado como um tema proposto intencionalmente pelo projeto político-pedagógico da escola ou pelo planejamento da professora, já que a situação é narrada como desconexa ao que se trabalhava em sala-de-aula, a questão racial ali emerge das inquietações da estudante. O ato de afirmar-se negra gera reações e reflexões por parte de um(a) colega que afetam e instigam a própria estudante na busca por conhecimentos que pudessem auxiliá-la nesse processo de construção identitária. E, ao fim e ao cabo, Raquel Dias recorre a uma professora, reconhecendo-a e legitimando-a como referência no campo do saber, bem como à curinga do seu grupo de Teatro do Oprimido, ambas apontadas como responsáveis pela indicação de leituras sobre colorismo<sup>88</sup>, fundamentais para a consolidação de seu reposicionamento racial.

---

<sup>87</sup>Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>88</sup> Reconhecendo as múltiplas possibilidades de ser negra/o em nossa sociedade em virtude do histórico processo de miscigenação, a autora Alessandra Devulsky (2021) define *colorismo* como um subproduto do

Raquel Dias *torna-se artista negra* num processo inicialmente concomitante à vida escolar difundindo códigos e referenciais antirracistas entre seus colegas, induzindo ações e tensionando espaços no currículo, nos quais as relações étnico-raciais fossem pautadas. Como sabemos, negociação pressupõe tensão e Raquel Dias também relata dificuldades de escuta e legitimação de suas propostas por parte das direções das escolas.

[Raquel Dias:] Na minha escola eu interfeiri muito. Chegamos até a fazer projetos, mas é muito difícil um diretor aceitar, sabe? Não é fácil. Mas tentamos, sim. Quanto aos meus amigos da escola, muitos conseguiram ver peça minha, adoraram. Teve uns que tentaram entrar, só que estava em um horário que não dava pra eles. E eu fiquei feliz. Já levei pessoas daqui lá pra Lapa, pra ver uma peça minha. Foi muito interessante.<sup>89</sup>

A jovem *artista negra* não conseguiu apresentar a peça que produziu com o GTO Chocolates de Ponto Chic em sua escola, mas colegas suas(seus) puderam participar do fórum *Respeita Meu Cabelo Afro* no espaço da Associação de Moradores do bairro e, também, em apresentação realizada no Centro de Teatro do Oprimido, na região central da cidade do Rio de Janeiro, ocasião que proporcionou a alguns jovens circularem em territórios que não conheciam até então. Assim, de forma similar ao retorno do colonial avançando sobre os outrora territórios metropolitanos (SANTOS, 2010), além de entrarem em contato com as discussões pautadas pela peça, o trajeto Baixada Fluminense - Centro do Rio de Janeiro para produzir/consumir arte apresenta-se insurgente em si mesmo, na medida em que usualmente é percorrido em função do trabalho ou, de modo geral, é obstaculizado por barreiras objetivas — precariedade e altos preços dos transportes públicos e demais serviços — e subjetivas — o imaginário sócio-espacial sustentado pela ordenação discursiva hegemônica que informa interdições e permissões de circulação de populações subalternizadas em determinados espaços. Para além disso, permite novos prismas sobre si mesmos, as relações sociais em que estavam imbricados e as relações sócio-espaciais travadas desde, e em direção a, seus territórios de pertencimento.

Por meio de suas novas dúvidas, das novas possibilidades de ler o mundo e das transformações pessoais, políticas e estéticas que vivenciava, Raquel Dias afetou sujeitos(as) ao seu redor e, de forma dialética, foi afetada por movimentos provocadores que contribuiu para despertar. O estímulo à busca e compartilhamento de conhecimentos

---

racismo, a partir do qual quanto mais evidentes forem os traços fenotípicos afrodescendentes de uma pessoa negra, mais violentas serão as experiências do racismo por ela vivenciadas.

<sup>89</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

que atribui ao *ativismo negro* se desdobra em um melhor (des)envolvimento da sua vida escolar, aspecto reconhecido por seus professores(as). Afinal, como relata:

[Raquel Dias:] ... também conta muito na nossa evolução, que eu tive na escola nesse período do Ensino médio. Porque é estudo, né? Um teatro que fala sobre racismo, um teatro político. Não ía ser em vão. Além de maturidade, o nível de conhecimento aumenta. Então, o tanto do conhecimento que eu estava tendo eu passava e ficava visível lá na escola. Meus professores percebiam. E foi muito bom. Foi uma experiência muito boa.<sup>90</sup>

Dessa forma, os depoimentos encaminham nosso olhar para um aspecto marcante nas trajetórias de *ativismo negro*, também destacado em sua intencionalidade por Bárbara Santos, uma das principais referências para o movimento aqui estudado. Nas entrevistas presenciais ou virtuais que vivenciamos nessa pesquisa, sugeri que finalizássemos com questões que eventualmente eu não teria proposto, mas que gostariam de tratar ou com elementos já mencionados, mas que considerassem importante retomar. Neste ensejo, o “impulso ao saber” enquanto dispositivo desse *ativismo* é a escolha de Bárbara Santos.

### **3.4 Um trabalho intelectual, Uma metodologia de formar intelectuais<sup>91</sup>**

Eu acho que tem uma coisa que é importante dizer desse processo que eu faço com esses grupos ... É de ver como esse processo impulsiona a sede dessas pessoas por saber. Assim, desde que eu comecei esse trabalho é muito impressionante ver quantas pessoas foram fazer mestrado, doutorado ... E como uma acaba estimulando a outra. Como se criou uma rede.<sup>92</sup>

Um dos aspectos mais expressivos no que diz respeito às questões que impulsionaram essa pesquisa é a formação de uma rede de intelectuais *ativistas negras(os)* que têm se inserido e disputado instâncias diversas de produção de conhecimento, incluindo a academia em seus níveis de pós-graduação. Como demanda coletiva emanada dos processos estético-políticos (re)educadores para as relações raciais forjados nos espaços negros do Centro de Teatro do Oprimido, Bárbara Santos afirma que entre *ativistas negras(os)* se intensifica “uma necessidade desse saber, de ocupar esses espaços, essa consciência ... de que é preciso ocupar esses espaços. Se a gente não ocupar esses espaços a gente não vai mudar”.<sup>93</sup>

---

<sup>90</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>91</sup> Fragmento da entrevista com Bárbara Santos, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

<sup>92</sup> *Ibid.*

<sup>93</sup> *Ibid.*

No momento das entrevistas, as jovens Aline Oliveira e Raquel Dias estavam batalhando no projeto de acessar o ensino superior; Maiara Carvalho havia concluído a graduação em 2019, mesmo ano em que Rachel Nascimento conquistou título de mestra. Carolina Netto era mestra desde 2018 e, cabe apontar, atualmente é doutoranda. Claudia Simone havia ingressado no mestrado, que concluiu em 2021. E Bárbara Santos tem orientado sua produção intelectual para além da academia, em função da sistematização dos saberes *artivistas*, produzindo livros que possam ser lidos por uma ampla gama de pessoas interessadas em conhecer, vivenciar e se especializar no método T.O., aliando teoria e prática, como nos relata.

O meu maior orgulho é ver meu livro na mão dos facilitadores da favela. Nos grupos todo mundo tem livro, leem. Até porque são pessoas que não leem livros. Então eu sou um livro que abriu leitores, na verdade. Esse Raízes e Asas é um livro para autores novos. Na verdade, muita gente nunca leu nenhum outro livro. Ou leu para a escola, essas coisas que você lê para a escola, mas não é leitor. Então meu orgulho é que talvez essa leitura abra portas para outras possibilidades de leituras e escritas também.<sup>94</sup>

Nesse contexto, Bárbara Santos menciona a Revista Metaxis e o estímulo à escrita como ferramenta de empoderamento artístico-político entre oprimidas(os), através deste periódico do CTO que reúne publicações sobre “a história, a aplicabilidade e o desenvolvimento do Teatro do Oprimido” (METAXIS, 2020, p.4). Em sua 9ª edição há textos de todas as *artivistas negras* entrevistadas nessa pesquisa. E, confluindo com a narrativa de Bárbara Santos, Aline Oliveira e Raquel Dias indicaram que eu lesse suas publicações na revista, optando também por destacar, ao final de nosso encontro, essa faceta do desenvolvimento proporcionado pelo modo como experimentaram o Teatro do Oprimido. Como disseram: “[Raquel Dias:] Só deixar claro que o CTO fez realmente o nosso crescimento e convidar o pessoal a ler o nosso poema sobre descoberta ... [Aline Oliveira:] E a Metaxis, né? Leiam a Metaxis! Saiu lá! [R.D.:] Está na Metaxis, está nos nossos arrobas, está no *Youtube*, no *Instagram*”<sup>95</sup>. E, no mesmo sentido, Aline Oliveira já havia feito referência a essa publicação, salientando:

... como diz no poema, “a gente ganhou asas pra poder voar”. (...) E o teatro traz esse negócio de “você é capaz”, “você pode”, “você vai chegar onde você quiser”. Eles nos dão oportunidade. Mesmo fazendo errado, eles não nos criticam, eles tentam nos mostrar qual é o caminho melhor e isso nos impressionou, por isso a gente continuou até hoje no teatro.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> Entrevista com Bárbara Santos, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

<sup>95</sup> Trata-se do poema “Transformações”, assinado por Raquel Dias e GTO Ponto Chic, que pode ser lido na íntegra no ANEXO C.

<sup>96</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.



Compreendemos que tal postura se alinha ao que propõe a Estética do Oprimido (BOAL, 2009) em relação à apropriação das múltiplas formas de produção de cultura por parte de grupos oprimidos e ao domínio da produção de conhecimento por meio do pensamento sensível, mas também do simbólico. Desse modo, a descoberta da capacidade da escrita é sublinhada por Bárbara Santos em relação ao trabalho que vem sendo realizado, especialmente, com os grupos negros:

Esse trabalho é de muito estímulo à escrita. Muito. (...) Eu sempre estimo a galera do grupo a escrever e como eu sei que as pessoas também não são habituadas a escrever, a gente tem toda uma metodologia de uma escrita apoiada. Ou seja, a pessoa escreve o que está na cabeça dela, do jeito dela, e depois a gente começa a conversar sobre aquela escrita. O que não está evidente, o que ela queria dizer que a gente não está conseguindo pegar...Entendeu? Para essa escrita ser desenvolvida e apoiar também fazendo sugestões. O que poderia ser tirado...? Porque as pessoas tem tendência à redundância muito grande, então também é um trabalho muito importante lá do CTO. **Um trabalho intelectual, não é? Uma metodologia de formar intelectuais, mas de uma coisa que a pessoa está vibrando que é a coisa da experiência prática dela. Quando ela descobre que ela sabe escrever sobre aquilo, ela descobre que ela sabe escrever.** Então é a descoberta que vale, que é importante. <sup>97</sup>[grifo nosso]

A formação e afirmação intelectual é apresentada como propósito e parte constitutiva do seu trabalho junto aos grupos que estudamos e os processos de descoberta do potencial intelectual entre as *artivistas negras* emana, justamente da centralidade atribuída à experiência que, como pressupõe o Teatro do Oprimido desde que foram lançadas suas bases primeiras, precede a teoria. De modo que, refletindo sobre a opressão racial tratada em sua especificidade, compreendemos que o processo de *tornar-se artista negra* é intrínseco às suas construções como *intelectuais negras* e para isso, fundamento-me nas teorizações sobre o método teatral, mas sobretudo nas interfaces possíveis com as elaborações de bell hooks (1996) e Patrícia Hill Collins (2016).

### 3.4.1 Intelectuais *Artivistas Negras*

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida. (HOOKS, 1995, p.478)

---

<sup>97</sup> Entrevista com Bárbara Santos, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

A definição de intelectualidade por bell hooks implica diretamente o ofício das ideias às políticas do cotidiano. A construção de si própria enquanto uma intelectual negra é relatada como um processo indissociável de experiências concretas desigualdades de gênero, raça e classe, na mesma medida em que compreende o desenvolvimento de pensamento crítico como “força curativa”, como instrumento potencialmente emancipador. Essa concepção diametralmente oposta àquela que atribui ao trabalho com as ideias caráter ensimesmado, descolado da realidade e das urgências coletivas, aciona como inspiração lideranças africanas e afrodiaspóricas que em contextos de lutas por libertação defendiam também o uso da “arma da teoria” (CABRAL, 1976), para os quais a liberação objetiva das imposições do colonialismo em relação às necessidades e aspirações materiais, não seria possível sem igualmente liberarem-se das outorgas subjetivas do projeto colonial que nega a humanidade das populações africanas e afrodescendentes relegadas com suas culturas à *zona do não ser* (FANON, 2008).

Tal como salienta bell hooks (1995), para povos africanos e afro-diaspóricos, historicamente, a luta contra o racismo (e o colonialismo) envolve, de forma prioritária, a construção de mecanismos de valorização de suas culturas, suas epistemologias, suas estéticas em oposição à condição de não-existência, a que foram submetidos. E essa não é uma pauta que repousa no passado. A intelectualidade que analisamos, produzida no Brasil por *ativistas negras(os)* atuantes nessas primeiras décadas do século 21 a partir de suas implicações com grupos negros de Teatro do Oprimido (T.O.) e com a universidade, especialmente em nível de pós-graduação, tem como prerrogativa disputa nesse campo.

As entrevistadas que protagonizam essa pesquisa, ao movimentarem-se para o antirracismo, o fazem em fronteira enquanto território de produção de presença, de enunciação das diferenças, enriquecido pela interlocução, negociação, interrogação e desestabilização de pretensas interdições (Bhabha, 1998). Potencialidades da interação de experiências com o T.O. Negro e aquelas travadas em espaços de produção de conhecimento legitimados pelo projeto de modernidade eurocêntrica, têm sido exploradas por homens e mulheres negras na dramaturgia, na academia e em demais espaços por onde transitam, a fim de tensionar ranhuras neste discurso/projeto político que, imposto como natural e universal, os subalterniza.

Reflexões e articulações desenvolvidas em espaços negros de Teatro do Oprimido informaram a ocupação do espaço acadêmico, como estratégia para a luta antirracista. E um caso que se destacou nessa pesquisa é a inserção de três das nossas

entrevistadas Carolina Netto, em 2016, Rachel Nascimento em 2017 e Claudia Simone, em 2019, no Mestrado em Relações Étnico-Raciais do PPRER-CEFET/RJ.<sup>98</sup> Como uma das manifestações de sua função *curinga* para além das cenas, também nesse caso, Alessandro Conceição, do grupo *Cor do Brasil*, é mencionado pelas *ativistas negras*, como um articulador e incentivador de seus ingressos no programa, cursado anteriormente por ele próprio, entre 2015 e 2017. Nesse sentido, consideramos que suas memórias e perspectivas a respeito do tema contribuem para a melhor compreensão dessa dimensão do *ativismo negro*.

Interpelado sobre sua experiência de construção enquanto um intelectual negro, Alessandro Conceição confere centralidade às experiências coletivas negras por meio do Teatro do Oprimido, afirmando que se deu:

... justamente por conta do mestrado do CEFET, ampliando depois da graduação<sup>99</sup> ... O Cor do Brasil permitiu isso. No Cor do Brasil a gente começou a estudar mais sobre questões de negritude, a buscar parcerias tanto políticas quanto artísticas nesse sentido ... Antes eu tinha feito um curso da Universidade do Texas que é “Diásporas Africanas nas Américas” (...). Já tinha feito outro cursos de Filosofia Africana ... mas eu não queria ter essa questão acadêmica assim: “O Mestre”. Porque eu acho que vai distanciando a gente da vida prática. Evidentemente que como posicionamento político a gente sabe que é muito importante. Mas como esse posicionamento político não vira um “ergh” [*no sentido de asco*]? Porque a gente sabe que tem muitas colegas e colegas nossos que também caem nessa armadilha ... mas é importante que tenham mais colegas e colegas nossos, negros e negras, que ocupem também esse lugar, que normalizem esse lugar, que seja pra qualquer um, qualquer uma entrar.<sup>100</sup>

Podemos perceber a preocupação de Alessandro Conceição com o não afastamento das urgências coletivas objetivas a partir de sua inserção no mundo acadêmico. Todavia, ele enfatiza o estímulo que o *ativismo negro* forneceu à busca por engajamento em processos de formação no campo da educação formal, visando à produção de conhecimentos sobre histórias e culturas de povos africanos e afro-diaspóricos, bem como à necessidade de se romper as obstruções de acesso e permanência da população negra nesses espaços. No depoimento de Carolina Netto, que optou pelo CEFET/RJ como espaço para nosso encontro e desenvolvimento da

---

<sup>98</sup> O Mestrado em Relações Étnico-Raciais do PPRER-CEFET/RJ foi inaugurado no ano de 2011 e gestado a partir de proposições do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do CEFET/RJ e sua experiência com o curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Relações Étnico-raciais e Educação: Uma Proposta de (Re)Construção do Imaginário Social” desde 2008, ano de sua fundação. Cf. SENRA, A. O.; SOUZA, M.L.; BORGES, Roberto. O primeiro projeto de pesquisa do PPRER. *Tecnologia & Cultura* (CEFET/RJ), v. 14, p. 19-29, 2012.

<sup>99</sup> Tanto a graduação em jornalismo, quanto o mestrado em Relações Étnico-Raciais são atribuídos pelo *ativista negro*, a sua experiência com o Teatro do Oprimido.

<sup>100</sup> Entrevista com Alessandro Conceição, realizada via plataforma *Zoom Meeting*, em 05 de agosto de 2020.

entrevista, tal aspecto também é evidenciado. Como afirma, sua inserção no PPRER-CEFET/RJ foi uma consequência de seu envolvimento,

... com o Cor do Brasil, com o Madalena-Anastácia. E o Alessandro passa aqui primeiro. Ele foi o primeiro do grupo a fazer o mestrado aqui. Aí ele estimula todo mundo. “Vai lá! Tenta sim! Vai fazer! Conversa com o professor Roberto, conversa com a professora Elisângela! Faz o projeto! Eu ajudo! Vamos ficar uma noite aqui no CTO fazendo projeto!” Ele é desses. E foi assim que eu vim para cá.<sup>101</sup>

A *ativista negra* atribui às vivências junto aos grupos T.O. Negro, a consolidação de sua compreensão sobre o racismo, sua constituição enquanto agente do antirracismo e o mestrado é apresentado como um desdobramento desse processo.

O mestrado que eu fiz foi muito a partir do grupo, das pessoas do grupo que me incentivaram, assim, a todo um letramento racial mesmo e essa discussão do racismo. Foi aí que eu virei ativista. Eu já defendia a causa, mas assim ... de maneira muito tímida. Não debatia, não entendia alguns processos, também. A partir desse meu encontro com o T.O. a gente começa a se apresentar e aí o diálogo com o público no teatro-fórum também ... a gente aprende muita coisa. E os nossos próprios encontros. Os nossos encontros. Quando a gente não está apresentando, a gente se encontra internamente, estuda, debate.<sup>102</sup>

Rachel Nascimento, defendeu em 2019, no PPERER a dissertação *Cor das Oprimidas: Coletivo Madalena Anastácia como Movimento Feminista Negro Educador*. Esse coletivo de mulheres negras *ativistas* que pesquisam questões de raça e gênero de forma interseccional é tratado pela autora como educador para tais questões especialmente na relação com a Rede Ma(g)dalena Internacional, comunidade que articula mulheres de diversas regiões do Brasil e do mundo para a prática do Teatro das Oprimidas. Segundo ela, a partir da perspectiva de Nilma Lino Gomes, o Madalena-Anastácia educa a si mesmo, o *ativismo negro*, a rede feminista de *ativismo* e a sociedade de forma mais abrangente pela abordagem interseccional, ou seja, atentando às interações entre diferentes eixos de subordinação, tais como raça, classe e gênero. Sobre suas implicações com o T.O. e com a academia, Rachel Nascimento afirma:

Agora tudo está entrelaçado: as questões étnico-raciais, o Teatro do Oprimido, está em tudo na minha vida. Desde a pesquisa acadêmica, quanto a formação dos grupos, quanto os espaços que eu círculo ... Não tem como você dizer que sua pesquisa acadêmica fica lá...e principalmente o trabalho do Teatro do Oprimido que é um trabalho que é a pesquisa acadêmica no corpo.... É impossível. Minha postura mudou, meu jeito de me relacionar com as pessoas mudou.<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

Os *saberes afrocênicos* construídos, como podemos notar no depoimento, não se esgotam no exercício da dramaturgia; se espalham por todas as suas interações sociais, inclusive pela atividade acadêmica. No método aplicado para o desenvolvimento da dissertação, ela imprime grande importância às suas vivências com as Anastácias, a apresentando como “uma pesquisa Artivista, a partir do relato de experiência da atuação do Coletivo Madalena Anastácia” (NASCIMENTO, 2019, n.p). E caminhos metodológicos semelhantes já haviam sido trilhados por Alessandro Conceição em *Cor dos oprimidos: o teatro do oprimido como resistência, ação e reflexão frente ao racismo* (2017), produção apresentada, suas palavras, como uma

**Pesquisa Ativista Acadêmica** posto que este trabalho é resultado da construção de conhecimento coletivo de minhas atuações, inteiramente envolvido com o objeto pesquisado... devido ao fato deste estudo se situar em militância artística, ele se coloca em ativismo acadêmico o que exige um posicionamento consciente, rigoroso, radical e de enfrentamento contínuo e ativo; em combate aos epistemicídios, aos protagonistas ilegítimos, a privilégios de interlocutores(as) e conteúdos em detrimento de outros(as). (CONCEIÇÃO, 2017, p.29) [*grifo nosso*]

Em *Por uma educação antirracista: o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras* (2018), Carolina Netto investiga o Teatro do Oprimido aplicado ao letramento étnico-racial e à transformação social de meninas negras em especial. Afirma ter realizado *pesquisa-ação-ativista* com meninas do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Duque de Caxias/RJ, com as quais desenvolveu laboratório de investigação cênica utilizando jogos e técnicas do T.O. para a criação de uma peça que gerasse discussões e reflexões na comunidade escolar sobre opressões raciais e de gênero.

Claudia Simone Oliveira, em 2021, defendeu a dissertação “Que maluquice é essa? Escrivência preta cênica: corporalmente mulheres negras, saúde mental no Teatro das Oprimidas”, fruto de investigação sobre suas experiências na interface com o Teatro das Oprimidas, o *ativismo negro* e seu trabalho como no campo da Saúde Mental. A união entre desejo de fazer teatro, e demandas de uma pós-graduação em Psicopedagogia, levou a pedagoga a desenvolver um trabalho com “usuários de Saúde Mental, seus familiares e simpatizantes da Luta Antimanicomial” (OLIVEIRA, 2021, p.28), que culminou na criação do grupo de Teatro do Oprimido *Pirei na Cenna*, no ano de 1997 e em atividade até os dias atuais. Somando-se a isso, seu processo de *tornar-se ativista negra*, na imbricação entre o Teatro das Oprimidas e pelo Teatro do Oprimido Negro já

no século 21, nos leva a compreender o modo como Cláudia Simone Oliveira gesta sua obra acadêmica a partir da centralidade de suas experiências em fronteira.

Na dissertação, a *artista negra* analisa a trajetória do GTO *Pirei na Cena*; do *Laboratório Da Opressão que me Habita à Expressão que me Ativa* oferecido, principalmente entre 2018 e 2020, para mulheres negras que foram diagnosticadas como portadoras de sofrimento psíquico” (OLIVEIRA, 2021, p.20), chegando a ter a oferta ampliada para outras mulheres integrantes da Rede Ma(g)dalena Internacional, de Teatro das Oprimidas. Traz à análise também o processo de criação do espetáculo *Me Editar nas águas que me atravessam* (2018) de sua autoria e atuação cênica, dirigida por Bárbara Santos, como expressão de uma gama de vivências artístico-políticas a partir de seu próprio adoecimento psíquico atribuído às tramas raciais em perspectiva interseccional. Assim, o desenvolvimento do conceito de *Escrevivência Preta Cênica*, de origem por ela identificada nesse espetáculo, e inspirada na obra de Conceição Evaristo, é central em sua obra acadêmica. Como afirma:

... quero usar a escrita para análise de como a dor se transmuta em arte, como possibilidade de escrita dramática, da (re)significação das dores, de narrativas estéticas corpóreas as quais também implicam entender os impactos do racismo nas subjetividades das mulheres negras. Ao performar os sofrimentos negros em ME Editar a partir de uma inserção poética e política nas Artes Cênicas e no mundo, acredito que esse processo de criar personagens negras reais, ficcionais e tirar o corpo negro da uma representação única e associada a personagens subalternos faz parte da criação de uma Escrevivência Preta Cênica (OLIVEIRA, 2021, p.38).

As agências *artistas negras* de Cláudia Simone Oliveira se desenvolvem, especialmente, na intersecção destes campos, de modo que luta antirracista, antimachista e antimanicomial caracterizam suas batalhas na cena, na vida, tal como apontadas por ela na autodefinição elaborada no início de nossa conversa. Em sua obra acadêmica, declara que através do diálogo entre estudos das Artes Cênicas, das Relações Étnico-Raciais e da Saúde Mental, visa a

... dar visibilidade a uma arte produzida pela negritude feminista, abrindo espaço para inovações e rupturas dos ciclos de opressões as quais as mulheres negras estão submetidas. Propõe mover as águas do silêncio, fortalecendo a produção de conhecimento socialmente relevante e engajado na luta antirracista e antimanicomial, para pautar o protagonismo das mulheres negras nas Artes Cênicas Brasileiras. (OLIVEIRA, 2021, p.7)

Nos cabe notar que, de forma similar ao modo como praticam a arte e o ativismo, as experiências das entrevistadas são o cerne de suas obras acadêmicas, sendo expressas não apenas como um lugar de enunciação para a análise científica, mas também como processos e como sujeitas/agentes — que incluem a si próprias e as redes que integram

— a serem estudados. Desse modo, e sobretudo na ênfase da relação de precedência da prática ante a teoria, seus trabalhos nos levam à compreensão de que, também em suas incursões acadêmicas, são aplicados saberes produzidos no âmbito do *ativismo negro*.

Aliás, podemos inferir que a exploração da fronteira dialógica entre método teatral e método científico têm sido uma das frentes de atuação das suas agências *ativistas negras*. E nos chama a atenção, em seus relatos e registros acadêmicos, que o movimento por elas realizados em levar para instituições acadêmicas questões suscitadas, saberes sistematizados e conhecimentos construídos por meio da instrumentalização do T.O. para o antirracismo, se sobrepõem ao do retorno academia-*ativismo*. Nesse sentido, Rachel Nascimento afirma:

O Teatro do Oprimido, ele te imprime uma outra lógica de se relacionar com o saber. A partir das vivências, a partir do corpo e a academia ainda está muito distante disso. Então eu tenho tentado juntar. Juntar essas coisas e juntar mesmo. Trazer a academia para o Teatro do Oprimido, que nunca esteve fora, porque muitas pessoas têm se tornado também acadêmicas por esse desejo de construir saberes que já estão organizados e sistematizados há muito tempo. Isso não é ruim, né? O que a gente tem discutido bastante é que não é ruim estar na academia, ruim é se acadêmizar no sentido de que a gente não conhece o mundo lá fora. Até porque a academia a gente sabe que não nasce europeia, nasce africana e com outras formas de conhecimento, então isso a gente precisa se apropriar e dialogar. Então trazer o Teatro do Oprimido para a academia, trazer a academia para o Teatro do Oprimido e fazer essa brincadeira gostosa de aprendizado para além das letras no papel, aprendizado que está no corpo, que está no cotidiano, que está nas relações.<sup>104</sup>

No contrafluxo das hierarquias que modernidade ocidental se esforça em fixar em termos de produção e legitimação de produção de conhecimento, para Rachel Nascimento, não apenas as leituras e abordagens proporcionadas pelas interações acadêmicas teriam a acrescentar às agências do Cor do Brasil e ao Coletivo Madalena-Anastácia, mas sobretudo a academia teria muito potencial de desenvolvimento se disposta também a aprender com o *ativismo negro*.

Nesse sentido, o conceito de *outsider within*, desenvolvido por Patricia Hill Collins, pensando o posicionamento de pesquisadoras negras em comunidades científicas a partir do campo da Sociologia, também contribui para nossas análises sobre o modo como as entrevistadas interagem no contexto acadêmico. Segundo a autora, dentre as principais contribuições de pesquisadoras negras ao campo científico está o fato de, por partirem de experiências sociais diferentes — e desiguais, enfatizamos — daquelas que silenciosamente informam a normatividade de paradigmas sociológicos, mulheres negras

---

<sup>104</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

podem “enxergar anomalias” pouco (ou imperceptíveis) a pesquisadores tradicionais, que a partir da centralidade das subjetividades de homens brancos, constitutiva do campo há gerações, posicionam-se desde uma suposta neutralidade e de pressupostos avaliados como certos entre demais *insiders*.

As *outsiders within*, não concentram esforços em tornarem-se *insiders*, produzindo conhecimento científico “como de costume” (COLLINS, 2016, p.123), nem rompem com o campo tornando-se efetivamente *outsiders*. A potencial maior aptidão para adoção de uma postura crítica aos empreendimentos sociológicos, por parte das mulheres negras, residem na consciente enunciação de suas diferenças por meio do domínio dos paradigmas científicos. Como afirma a autora feminista negra:

Aprender os temas centrais da sociologia estimula uma reavaliação das próprias experiências pessoais e culturais; e, mesmo assim, essas mesmas experiências paradoxalmente ajudam a iluminar as anomalias da sociologia. As *outsiders within* ocupam um lugar especial – tornam-se pessoas diferentes, e suas diferenças as sensibilizam a padrões que podem ser mais difíceis de serem vistos pelos *insiders* sociológicos estabelecidos. (COLLINS, 2016, p. 123)

Essa tomada de posição pode ser aplicada a diversos grupos cujas subjetividades, em alguma medida, não foram historicamente levadas em conta na estruturação do campo acadêmico, sendo as mulheres negras o exemplo mais extremo. Hill Collins produz sua análise a partir da sociedade estadunidense, porém apesar das peculiaridades de ambas sociedades, sabemos que no caso brasileiro as mulheres negras estão alocadas pela estruturação social em condições semelhantes.

Do mesmo modo, a análise de bell hooks (2013) a respeito de sua experiência como professora universitária nos Estados Unidos nos parece propícia para pensar também as experiências de produção acadêmica hegemônicas nas universidades brasileiras, na medida em que as compreendemos, cada qual em seus traços peculiares, como partes de um mesmo projeto de modernidade. Segundo a autora,

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha do conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente que as parcialidades que a sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade (HOOKS, 2013, p.45)

A resposta a essa realidade, por parte das agências negras que estudamos, ascende da fronteira, como espaço de enunciação de diferenças e produção de cultura (BHABHA, 1998), inspiração para as diversas camadas que entremeiam nosso estudo, e que também



se manifesta nesse olhar sobre as agências acadêmicas das *ativistas negras* em questão, enquanto *outsiders within*. Conferindo validade às vivências como fonte de conhecimento e simultaneamente se apropriando do pensamento e instrumental acadêmico para analisá-las de diferentes formas, Rachel Nascimento, Carolina Netto, Claudia Simone — e não podemos deixar de mencionar Alessandro Conceição, articulador de relevância na rede de *ativismo negro* que avança sobre a academia — habitam esse entre-lugar a partir do qual, como descreve Hill Collins, optam por:

... conservar a tensão criativa do status de *outsider within* encorajando e institucionalizando suas perspectivas. (...) A abordagem sugerida pelas experiências das *outsiders within* é de que os intelectuais aprendam a confiar em suas próprias biografias pessoais e culturais como fontes significativas de conhecimento. Ao contrário de abordagens que exigem submergir essas dimensões do self durante o processo de se tornar um cientista social objetivo, supostamente não enviesado, as *outsiders within* reintroduzem essas formas de conhecimento no procedimento de pesquisa. Na melhor das hipóteses, esse status parece oferecer às suas ocupantes um equilíbrio poderoso entre os pontos fortes de seu treinamento sociológico e as contribuições de suas experiências pessoais e culturais. Nenhum se subordina ao outro. (COLLINS, 2016, p. 123)

Ainda em consonância com a perspectiva de que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes específicos e que não são residuais ou menores que os do campo científico (GOMES, 2017), as agências antirracistas estudadas têm investido no estreitamento da relação entre saberes produzidos no seio dos movimentos artístico-políticos e aqueles produzidos nas universidades. Expressões do importante caráter de mediação do Movimento Negro — inclusive por isso — Educador (GOMES, 2017) entre a comunidade negra as mais variadas instituições sociais, tal como a Universidade, as *ativistas negras* têm impulsionando um diálogo de maior equidade entre estas diferentes instâncias de produção de conhecimento. Assim, têm contribuído para uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2009) como um dos caminhos para a superação das assimetrias do projeto de modernidade eurocêntrica no campo da episteme.

Por fim, ao defender que “intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo ... é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla” (HOOKS, 1995, p.468) bell hooks nos orienta na compreensão das agências que *ativistas negras* vêm realizando em um movimento exploratório consciente do “entre-lugar” (BHABHA, 1998) onde se situam. Da elaboração de uma rede de *ativismo negro* tem despontado uma intelectualidade negra forjada na interação de *saberes*

*afrocênicos* e acadêmicos a partir dos quais podem emergir estratégias para superação do racismo que insiste em contingenciar as mais diversas instâncias de nossas relações sociais.

## Considerações Finais

Quando a gente fala de Movimento Negro, a gente não está falando de uma instituição; a gente está falando de uma movimentação, de vários movimentos. Então, com certeza, o que a gente faz com o Teatro do Oprimido Negro, toda essa nossa pesquisa sobre o como abordar a questão racial, todo nosso trabalho voltado para o público negro, voltado para a juventude negra ... Com certeza a gente (...) pode se reconhecer como parte desse movimento. **Agora, a gente não é sempre reconhecido, porque a gente está exatamente no *entre*.** Muitas vezes as pessoas vêem o trabalho com o teatro como um trabalho de entretenimento. Elas não conseguem entender a dimensão política daquele trabalho, mesmo o Teatro do Oprimido sendo (...) um teatro que é super voltado para a discussão, as pessoas entram em cena, refletem, colocam suas posições, colocam suas ideias. Mesmo assim, vai ter gente que não vai reconhecer a dimensão política desse trabalho. Por outro lado, as pessoas às vezes (...) não reconhecem a dimensão artística desse trabalho, porque está dentro de outro padrão, a plateia está considerada, tem uma outra importância na produção. Então, a gente se reconhece [*como parte do Movimento Negro*], mas nem sempre é reconhecido.<sup>105</sup> [*grifo nosso*]

A dupla suspeição que recai, neste século, sobre *Teatro do Oprimido*, e das *Oprimidas, Negro* não é exatamente uma novidade se levarmos em conta os debates do âmbito do Movimento Negro no Brasil desde o século passado. Nesse estudo, vimos que linguagens artísticas desempenharam função relevante para o Movimento Negro ao longo de todo o século 20, viabilizando a abordagem da questão racial junto a públicos variados, inclusive em situações bastante adversas, valendo-se, em grande medida, de um fazer político fora dos padrões do que se pretendeu fixar como tal. Mesmo instituições que posicionavam-se como “estritamente políticas”, procurando se afastar daquelas consideradas “culturais” ou “culturalistas”, lançaram mão da linguagem teatral como um recurso em momentos importantes importantes de suas atuações. E não foram raras, nem pontuais, as iniciativas que assumindo política e estética como indissociáveis forjaram o Teatro Negro Brasileiro em suas diversas manifestações, enquanto Movimento Negro em si.

Comprendemos o *Teatro do/as Oprimido/as Negro*, como expressão do Movimento Negro brasileiro do século 21, inserida numa linhagem do Teatro Negro brasileiro, da qual legou e vem reelaborando saberes e subjetividades. O fazer *artista negro* expresso nessa pesquisa enuncia esse pertencimento e reivindica, além disso, o reconhecimento dos impactos da produção intelectual, artística e política do Teatro Negro brasileiro, não apenas para o trabalho específico que homens e mulheres negras vêm desenvolvendo, mas para a concepção do método Teatro do Oprimido como um todo, no que se refere ao seu caráter eminentemente político e, especialmente, no que diz respeito

---

<sup>105</sup> Entrevista com Bárbara Santos, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021.

ao trabalho com não-atores. Carolina Netto é contundente quando escolhe deixar registrado no fim de nossa conversa que nas décadas de 1940 e 1950 Abdias do Nascimento e Solano Trindade já desenvolviam trabalhos nessa perspectiva. Como afirma: “pessoas da sociedade civil, comuns, domésticas, enfim tudo fazendo teatro, numa companhia teatral. E aí você vê o Boal em setenta e pouco criando o método do Teatro do Oprimido muito baseado em algo que já existia, que dois homens negros já faziam, mas não tem o devido reconhecimento”<sup>106</sup>.

O *entre*, território de produção do *ativismo negro* e alvo de descrédito por parte dos que buscam fixar sentidos absolutos, herméticos, tanto para a “arte” quanto para a “política”, apresentou-se fator determinante do potencial (re)educador para as relações étnico raciais das agências aqui estudadas. Aliando pensamento sensível e simbólico (BOAL, 2009) em função da luta antirracista o Teatro do/as Oprimido/as Negro, forjado nestas primeiras décadas do século 21 e composto por laboratórios, grupos e coletivos, é destacado pelas *ativistas negras*, por diferentes caminhos narrativos, como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de percepção crítica sobre o caráter coletivo de determinadas situações de injustiça. Da experiência com o T.O. Negro projetaram-se processos de desindividualização de situações de opressão racial e de gênero cotidianas e estruturais; identificação e nomeação do racismo e do machismo em interseccionalidade, proporcionando operações de legitimação de reivindicações; e a construção de estratégias para superação de situações de assimetria racial e de gênero, que sob a ótica do T.O. já é ação e ensaio para as agências sistemáticas e continuadas que constituem o *ativismo*.

“Eu faço para que você aprenda, para que você também faça, e a gente tenha mais pessoas implicadas na luta, que se tornem ativistas”.<sup>107</sup> O comprometimento, também, com a multiplicação do método, é destacado pela curinga internacional Claudia Simone Oliveira como uma das prerrogativas do Teatro do Oprimido. Assim, o *ativismo negro*, materializa-se como canal privilegiado de disseminação do que Thayara Lima (2022) tem denominado *cultura de luta antirracista*, uma vez que envolve o contato e aprendizagem de técnicas do método teatral, mas a partir do modo como têm sido instrumentalizadas para tratar da questão racial neste século. Envolvendo necessariamente o compartilhamento e desenvolvimento contínuo e coletivo dos *saberes afrocênicos* — ou seja, aqueles construídos no forjar do T.O. Negro conjugando saberes produzidos e

---

<sup>106</sup> Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019.

<sup>107</sup> Entrevista com Claudia Simone Oliveira realizada no CTO, em 10 de setembro de 2019.

sistematizados através da histórica luta da população afro-brasileira, inclusive no âmbito da dramaturgia, com aqueles elaborados por meio de suas experiências com o método Teatro do Oprimido a partir das demandas negras do tempo presente — o *ativismo negro* em multiplicação tem proporcionado a homens e mulheres negras, a construção de discursos sobre si, caminho esse compreendido por Neuza Santos Souza (2021) como umas formas de se exercer autonomia.

No processo de formação *artista*, nossas entrevistadas identificam-se como oprimidas prioritariamente pelo racismo e, por isso adotam posturas e práticas de resistência antirracista construindo antagonismos, explorando as precariedades da estruturação da ordem social (RETAMOZO, 2009) fundamentada no paradigma discursivo da modernidade e evidenciando e as possibilidades plurais por ela sufocadas, que das fronteiras que ocupam ficam mais perceptíveis. Considerando como Homi Bhabha (1998), a fronteira enquanto seara de produção de presença a partir do contato, estranhamento e negociação de diferenças, compreendemos a elaboração de identidades mobilizadas pelas *artistas negras* que entrevistamos a respeito de suas constituições enquanto agentes do antirracismo, como resultados de um híbrido cultural processual e amíúde do entre-lugar onde seus diferentes pertencimentos e alteridades se conjugam em processos de subjetivação.

Fruto das demandas de seu tempo, o *ativismo negro* nos proporciona perceber o acionamento de marcadores sociais intercambiáveis em função da luta antirracista legada e protagonizada por mulheres negras. A perspectiva interseccional das opressões se sobressai nas abordagens (re)educadoras projetadas a partir de *saberes afrocênicos* e desenvolvidas através da dramaturgia e para além dela. Enunciações do campo do gênero, da sexualidade e pertencimentos territoriais periféricos compõem as identidades negras apresentadas. Desse modo, evidencia-se a ruptura com uma perspectiva identitária monolítica, característica do Feminismo Negro brasileiro, que desde sua ascensão em fins da década de 1970, no contexto de luta pela redemocratização, posicionava-se *entre* o Movimento Negro e o Movimento Feminista, friccionando ambos e a sociedade, de modo geral, a reconhecerem as demandas específicas emanadas do equacionamento dos significantes “mulher” e “negra”. Tal processo se intensifica, sobretudo, nessa última década, quando na luta antirracista das mulheres negras tomam relevo entrecruzamentos identitários múltiplos (RIOS e MACIEL, 2018), que por sua vez têm dado a tônica do Movimento Negro brasileiro do século 21 (LIMA, 2022).

Como uma expressão desse movimento social no atual contexto histórico, o *ativismo negro*, em suas ações concretas e continuadas, se constitui educador de si próprio, da sociedade e em suas atuações nas diversas instâncias segue buscando estratégias de superação para as urgências negras do hoje, a partir da articulação de lutas e identidades plurais, prerrogativa que se fez presente nos depoimentos de nossas entrevistadas. Claudia Simone Oliveira, escolhe registrar no fim de nossa conversa sua percepção em relação aos desafios do *ativismo* nesta década e àqueles enfrentados nos primeiros anos do século 21.

Eu vejo cada vez mais o Teatro do Oprimido como um movimento educador antirracista, antixenofobia, antipatriarcal. Muito [ênfatisa a palavra] mais potente do que era antes! Porque a agora a gente tem um contexto brasileiro muito mais agressivo e cruel do que (...) em 2003. Lá a gente tinha lutas acirradas, mas agora a gente está lutando contra a retirada de direitos. Naquela época eu lutava pela conquista dos direitos, agora a gente está lutando para barrar retrocessos, diante de muita privação de liberdade. Acho que a gente, a sociedade brasileira, quando a gente fala de negros, negras, favelados, trans, tudo que não está dentro da norma, a gente está num grande encarceramento a céu aberto, porque é difícil o ir e vir, ocupar os espaços, sair de territórios. E se a gente não soma, se a gente não está aí, a gente não está fazendo teatro do oprimido. Porque o principal objetivo do teatro do oprimido é transformar a realidade.<sup>108</sup>

Para a curadoria internacional, é a retroalimentação dessas lutas e as trocas de conhecimentos, linguagens e “formas de fazer” que nutrem a luta antirracista do hoje e possibilitam avanços. Também a jovem *ativista negra* Aline Oliveira enfatizou em nossa conversa que o racismo é o tema principal do grupo que integra, mas que a luta é “contra qualquer tipo de opressão, seja lá de pessoas LGBTQs, empregadas domésticas ... A gente está na luta e a luta é constante”<sup>109</sup>. De forma semelhante Rachel Nascimento identifica o despontar das discussões de raça e racismo “como estrutura nessas relações”<sup>110</sup> de trabalho, gênero, sexualidade e território. Aliás, é nessa esteira que se desenvolve a narrativa de Maiara Carvalho sobre as principais conquistas que reconhece a partir do *ativismo negro*:

O que a gente tem como conquista? A gente tem como conquista hoje um Centro do Teatro do Oprimido coordenado por pessoas pretas. Antes, o Centro de Teatro do Oprimido era majoritariamente branco. E pessoas de classe média, pessoas que poderiam dormir e acordar sem preocupação. Hoje não. Hoje são pessoas pretas, faveladas, LGBTQ, que estão aqui, estão ocupando, estão fazendo isso funcionar, que estão fazendo esse método ser a ferramenta;

---

<sup>108</sup> Entrevista com Claudia Simone Oliveira realizada no CTO, em 10 de setembro de 2019.

<sup>109</sup> Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020.

<sup>110</sup> Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019.

porque nossos corpos junto com o método é a ferramenta de transformação. Então isso já é super! Fora que a gente está na academia, a gente está no mundo, viajando. Lá nos Estados Unidos, quando fui lá em Los Angeles, ou em Berlin... Então isso já é um avanço, isso é muito avanço, isso é muita conquista. Outra com mestrado, outra com doutorado... Isso é muito bom. Outra com livro, livros! Peças! Esses são os nossos avanços.<sup>111</sup>

Essa compreensão nos remete a outro elemento importante que pudemos notar: a expressiva mútua implicação entre processos formativos nas trajetórias e agências *ativistas negras*. O *ativismo negro* é compreendido como ferramenta emancipatória que as proporciona ampliar a gama de experiências a serem vividas e, inclusive, romper com pretensas interdições historicamente naturalizadas em relação a pessoas negras, como a produção intelectual dentro e fora as universidades. Entretanto, apesar de instituições de educação formal figurarem como espaços de poder a serem ocupados, em depoimentos como os de Maiara Carvalho, Bárbara Santos e Claudia Simone Oliveira, a escola e a universidade são abordadas, fundamentalmente, a partir da “tensão conservadora” (GOMES, 2017, p.25); ou seja, à educação formal são atribuídos sentidos de manutenção, engessamento, aversão ao diálogo e a uma relação mais equânime entre os múltiplos saberes que nelas circulam. A escola, principalmente, é abordada a partir de sentidos opostos aos empregados às experiências formativas com o Teatro do Oprimido, que explicariam a não priorização dessa frente por parte das três *ativistas negras* educadoras. Todavia, no contrafluxo das mútuas implicações, a formação como professora é apontada por Bárbara Santos como decisiva para o modo como tem experimentado e se relacionado com o Teatro do Oprimido. Reconhecida nacional e internacionalmente como uma das principais sistematizadoras do método na atualidade, ela atribui a didática empregada na elaboração de apostilas, materiais de apoio e nas oficinas e formações de T.O. que oferece, a aptidões desenvolvidas no âmbito da educação formal para o ensinar.

Já nos depoimentos de Carolina Netto e Rachel Nascimento a escola é apresentada como um campo prioritário a ser disputado em função da luta contra o racismo através, inclusive, da mobilização de *saberes afrocentricos* naquele espaço. As pedagogas *ativistas negras*, têm investido em propostas antirracistas de implementação das leis 10639/03 e 11645/08 não só em práticas pedagógicas específicas desenvolvidas em salas-de-aula, e nas escolas que atuam especificamente, mas também se articulando para disputas em espaços de poder institucionais tais como a Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, da qual Rachel Nascimento faz parte

---

<sup>111</sup> Entrevista com Maiara Carvalho realizada via plataforma *Zoom Meeting* em 04 de setembro de 2020.

desde a fundação no ano de 2021 e cujas ações potencialmente incidem sobre a maior rede municipal de escolas públicas da América da Latina; e os movimentos de reformulação curricular da rede de Duque de Caxias-RJ, nos quais Carolina Netto tem se implicado com a promoção do debate da questão racial.

Pelas investigações realizadas em laboratórios e encontros de grupos e coletivos negros; discussões suscitadas através das peças; e pelo estímulo à busca por formações para além daqueles espaços, o T.O. Negro, segundo as trajetórias narradas, veio a suprir lacunas de formação para as relações étnico-raciais inclusive no que diz respeito à formação docente. Dos 5 relatos de formação à docência, apenas o de Rachel Nascimento indicou a questão racial como assunto de disciplinas do curso, mas que ainda no princípio da segunda década do século 21, não compunham parte obrigatória do percurso curricular proposto pela Faculdade de Educação da UFRJ.

Por outra perspectiva, Aline Oliveira e Raquel Dias, que eram estudantes do Ensino Médio quando tiveram seus primeiros contatos com o T.O. e formaram o GTO Chocolates de Ponto Chic, relatam que as reflexões elaboradas junto ao *ativismo negro* tornaram mais evidentes o silenciamento ou tratamento incipiente sobre a questão racial nas escolas e não apenas. Ambas destacam que referenciais compartilhados a partir de suas formações familiares e religiosas também são tensionados no processo de *tornarem-se artistas negras*. Para a propagação de códigos e referenciais da luta antirracista engendrada por meio de seus *ativismos negros* em suas redes de relações, ambas destacam o papel estratégico de recursos estéticos evidenciando o poder do afetar, ou seja, da exploração do pensamento sensível. Aspecto que este que, de algum modo, emerge em todos os depoimentos como uma das maiores contribuições que o *ativismo* tem a oferecer enquanto Movimento Negro.

Saberes emanados do *ativismo negro* passam a ser mobilizados nas agências das mulheres negras entrevistadas em espaços diversos pelos quais transitam, como pudemos notar. De forma concomitante, nossas entrevistadas educam e são educadas; são professoras e estudantes; são acadêmicas e intelectuais sendo *artistas negras* e, desse modo, a centralidade das experiências para a produção e sistematização de conhecimentos em função da luta política é uma marca das suas agências e produções. Dos laboratórios, formações dos grupos, coletivos e espetáculos de T.O. Negro às produções literárias, pedagógicas e acadêmicas por elas elaboradas, a matéria primeira de investigação é a vivência. Cabe destaque, nesse sentido, a inserção de *artistas negras* no Programa de



Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ, produzindo trabalhos com temáticas relacionadas às suas experiências com o T.O. Negro, através de metodologias apresentadas como “pesquisa-artivista”, “pesquisa-ação-artivista” ou “pesquisa ativista acadêmica”. A vista disso, não pudemos deixar de notar que a fronteira dialógica *entre* método teatral e método científico têm sido um dos *entres*, onde tem sido desenvolvidas as agências *artivistas negras*.

Nas suas performances educadoras — artísticas, docentes, discentes, acadêmicas ou das relações cotidianas — a produção de conhecimento informada por *saberes afrocênicos* envolve o corpo, os meios estéticos, sons e imagens, em relação dialógica com a linguagem verbal. Dessa forma, o *artivismo negro* tem tido o poder de afetar uma ampla gama de pessoas letradas e não-letradas e das mais variadas idades e condições sociais a se implicar com o antirracismo. A oferta de ferramentas para a superação da ruptura que o projeto de modernidade ocidental historicamente promoveu entre corpo e mente; intelectualidade e movimento; razão e afeto; despontam como contribuições que *artivismo negro* teria a oferecer aos currículos em espaços educativos formais e ao próprio Movimento Negro do século 21. Este, como destacou Bárbara Santos, caracterizado pela “movimentação”, por “vários movimentos” e que vem equacionando identidades plurais ao signifiante negro, precisa — mais do que nunca — contar com mecanismos que ampliem o acesso de sujeitas/os diversas/os aos códigos e referenciais de luta contra opressões.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALEXANDRE, Marcos Antônio Alexandre. Marcas da Violência: vozes insurgentes no Teatro Negro Brasileiro. **R. Bras. Est. Pres.**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 123-147, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/jw54Xcrg8Lg6B4D8967zt9G/?format=pdf&lang=pt>

ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 14.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRITTO, Geo. Teatro do Oprimido: Uma construção periférica-épica. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Contemporâneos das Artes – Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói/RJ: UFF, 2015.

CABRAL, Amílcar. **Guiné Bissau: Nação africana forjada na luta**. Publicações Nova aurora. Lisboa, 1974.

CARDOSO, Nadia Maria. Instituto Steve Biko: Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior. Dissertação de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, 2006.

CRESPO, Fernanda Nascimento. *O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história*. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

CRESPO, F.N.; SILVA, J.R. da; LIMA, T.C. Narrativas Estéticas do Movimento Negro: Ver, Sentir e Viver o Antirracismo. In. **História oral e educação antirracista: Narrativas, estratégias e potencialidades**. São Paulo: Letra e Voz, 2021. p.21-40.

CONCEIÇÃO, Alessandro da Silva. **Cor dos oprimidos: o teatro do oprimido como resistência, ação e reflexão frente ao racismo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações-Étnico Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckowda Fonseca -CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Tradução de Juliana de Castro Galvão. Revisão de Joaze Bernardino Costa. **Revista sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016, p. 99-127.

COSTA, Stephane Ramos da. O patricio José Cláudio Nascimento e as experiências negras de educação popular. Coluna Nossas Histórias. **Portal Geledés**, 24 mar. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-patricio-jose-claudio-nascimento-e-as-experiencias-negras-de-educacao-popular/>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Revista Estudos Feministas**, nº 1, 2002.

DÁVILA, Jerry. Introdução. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. p. 17- 46.

DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIAS, Christiano Cesar Mattos (Cachalote Mattos). **A Estética do Oprimido de Augusto Boal no processo de criação de imagem do espetáculo de teatro-fórum "Cor do Brasil"**. (Dissertação). Mestrado em Artes Cênicas - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Tudo Preto: a invenção do teatro negro no Brasil. **Luso-Brazilian Review**. Vol. 46, nº. 2, University of Wisconsin Press, 2009, pp. 113-128.

DOMINGUES, Petrônio. “O Grande Campo de Batalha”: Associação Cultural do Negro e a Questão da Educação”, in J. et al. (eds.), **Negros no Brasil: Política, Cultura e Pedagogias**. Florianópolis, Atilênde, 2010, pp. 117-136.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, vol.39, n.138, pp.963-994.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008

DOMINGUES, Petrônio. OS DESCENDENTES DE AFRICANOS VÃO À LUTA EM TERRA BRASILIS. FRENTE NEGRA BRASILEIRA (1931-37) E TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO (1944-68). **Projeto História**, São Paulo, n.33, p. 131-158, dez. 2006

DOUXAMI, Christine. Teatro Negro: a realidade de um sonho sem sono. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, v. 26, n. 25, p. 313-363, 2001.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. História da ação afirmativa no Brasil. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 65-89. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0006>.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREITAS, Regia Mabel. A HISTÓRIA DO TEATRO NEGRO NA BAHIA: A FORÇA DO DISCURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DA NEGRITUDE EM CENA. **Repert.** Salvador, ano 20, n. 29, p. 86-104, 2017.2

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** Tradução de Cid Knipel Moreira. - São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432 p. ISBN 85-7326-196-X

GTO CHOCOLATES DE PONTO CHIC. Sementes de Transformação. *In:* SANTOS, Bárbara (Coord.). **Revista Metaxis.** Rio de Janeiro: Mórula, 2020, p. 93-95.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

GOMES, Tiago de Melo. **Um Espelho no Palco: Identidades Sociais e Massificação da Cultura no Teatro de Revista dos anos 1920.** Campinas. UNICAMP, 2004.

GREGÓRIO, Maria do Carmo. A trajetória de Francisco Solano Trindade e o Teatro Popular Brasileiro *In:* ABREU, XAVIER, BRASIL, MONTEIRO (org.). **Cultura Negra, Novos Desafios para Historiadores (vol.2 – Trajetórias e Lutas de Intelectuais Negros).** Niterói: Eduff, 2018. p.244-264.

GRUPOS - Marias do Brasil. [S.I.]. Centro de Teatro do Oprimido, 2020. 1 vídeo (3min 51seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qqbLKx0CuJI&t=41s>. Acesso em: 10 nov. 2022.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HANCHARD, Michael G. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988).** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HOOKS, bel. (1995) Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feministas**, 3(2), 464-478. <https://doi.org/10.1590/%25x>

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Ivan Costa. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil In: NOGUEIRA, J.C.; PASSOS, J.; SILVA, V.B.M. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilênde, 2010. p. 3-63.

LIMA, Lucas Pedretti. **Bailes soul, ditadura e violência nos subúrbios cariocas na década de 1970**. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Departamento de História do Centro de Ciências Sociais, PUC-Rio, 2018.

LIMA, Thayara Cristine Silva de. **A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

LIMA, Thayara Cristine Silva de. **Ensino de História forjado na luta: A cultura de luta antirracista e seu potencial educador**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, p. 539-554, 2017.

\_\_\_\_\_. A educação e a urgência de -desbarbarizar- o mundo. **Revista e-curriculum** (PUCSP), v. 17, p. 1101-1122, 2019.

MARTINS, L. M. **A cena em sombras**. 1ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estud. av.** vol.18, no.50, São Paulo, jan./apr. 2004.

NASCIMENTO, Rachel. **Cor das oprimidas: coletivo Madalena-Anastácia como movimento feminista negro educador**. (Dissertação) Mestrado em Relações Étnico-Raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

NASCIMENTO, Rachel. **Teatro do oprimido e educação antirracista: Forjando caminhos possíveis**. (Monografia) Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Relações Étnico-Raciais e Educação - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

NETTO, Carolina. **Por uma educação antirracista: o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras**. (Dissertação) Mestrado em Relações Étnico-Raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Claudia Simone. **Que maluquice é essa? Escrivência preta cênica: corporalmente mulheres negras, saúde mental no Teatro das Oprimidas.** (Dissertação) Mestrado em Relações Étnico-Raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2021.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 75, p. 162-183, abr. 2020.

PEREIRA, Amilcar Araújo; LIMA, Thayara C. Silva de. Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducação da Sociedade. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, e91021, 2019.

PEREIRA, Amilcar Araujo; ARAÚJO, Marta. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 139-160, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661127>. Acesso em 27 de julho de 2022.

PEREIRA, Amilcar Araujo; VITORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amilcar Cabral e Paulo Freire. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50, p. 291-311, julho-dezembro de 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas:FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Resistência também dentro da escola. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. nº 101, fev./2014, p. 80.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**. São Paulo, v.1, n.1, 2012.

PINTO, Elisabeth. **Etnicidade, Gênero e Educação: A Trajetória de Vida de D<sup>a</sup> Laudelina de Campos Mello (1904-1991).** (Dissertação) Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

PINTO, Rebeca N. de Oliveira. Tudo Preto: identidade negra, teatro e educação na experiência artística de De Chocolat (Rio de Janeiro, 1920). In. ABREU, XAVIER, BRASIL, MONTEIRO (org). **Cultura Negra, Novos Desafios para Historiadores (vol.2 – Trajetórias e Lutas de Intelectuais Negros).** Niterói: Eduff, 2018. p.200-224.

5<sup>a</sup> LIVE Conversa Sobre Currículo - Por Uma Educação Antirracista e Decolonial. Secretaria de Educação – Duque de Caxias, 7 de agosto de 2020. 1 vídeo (2h 32min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGsbwP67Dgc&t=437s>. Acesso em: 14 dez. 202.

PORTELLI, Alessandro. In: ALBERTI, V., FERNANDES, TM., e FERREIRA, MM., orgs. **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. ISBN 85-85676-84-1. Available from SciELO Books. pp.68-69

RAPOSO, Paulo. “Artivismo”: articulando dissidências, criando insurgências. **Cadernos de Arte e Antropologia** [Online], Vol. 4, No 2 | 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cadernosaa/909>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio** 35:110-127, 2009. Disponível em: [www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html](http://www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html). Acesso em: 29 jul. 2020.

RIOS, Flavia e MACIEL, Regimeire. Feminismo Negro Brasileiro em Três Tempos: Mulheres Negras, Negras Jovens Feministas e Feministas Interseccionais. **Labrys, Études Féministes/ Estudos Feministas**, juillet 2017-juin 2018/ julho 2017- junho 2018. Disponível em: [https://www.labrys.net.br/labrys31/black/flavia.htm#\\_ftn1](https://www.labrys.net.br/labrys31/black/flavia.htm#_ftn1). Acesso em 15 out. 2022.

SANCTUM, Flávio. **Estética do Oprimido de Augusto Boal Uma Odisseia pelos Sentidos**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) — Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SANTOS, Barbara. **Teatro do Oprimido - Raízes e Asas: Uma Teoria da Praxis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Bárbara. "Teatro do Oprimido e educação". [Entrevista concedida à Faculdade de Educação da UNICAMP. Realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, em 18 de novembro de 2016b. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/galerias/1411>. Acesso em: agosto/2017.

SANTOS, Bárbara. Teatro do Oprimido & Negritude. Literatura Brasileira. **Philos**. Rio de Janeiro, 29 nov. 2018. ISSN 2527-113X.

SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas: Estéticas Feministas para Poéticas Políticas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

SANTOS, Bárbara (Coord.). **Revista Metaxis**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. (p.23-72)

SANTOS, Gevanilda. As relações raciais no Brasil Contemporâneo. In: NOGUEIRA, J. C.; PASSOS, J. C.; SILVA, V. B. M. (Org.). **Negros no Brasil: políticas, cultura e pedagogia**. Florianópolis: Atilênde, 2010, p.9-26.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A história do negro no teatro brasileiro**. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2014.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SANTOS, Thereza. **Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira**. São Carlos. Ed. UFSCAR, 2008.

SENRA, A. O.; SOUZA, M.L.; BORGES, Roberto. O primeiro projeto de pesquisa do PPRER. **Tecnologia & Cultura (CEFET/RJ)**, v. 14, p. 19-29, 2012. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/jct/article/view/43>. Acesso em 15 de outubro de 2022.

SILVA, Júlio Cláudio da. O dito e o não dito sobre a dimensão política do Teatro Experimental do Negro nas memórias de Ruth de Souza (1940=1950) In. ABREU, XAVIER, BRASIL, MONTEIRO (org). **Cultura Negra, Novos Desafios para Historiadores (vol.2 – Trajetórias e Lutas de Intelectuais Negros)**. Niterói: Eduff, 2018. p.225-243.

SILVA, Noeli Turle da (Licko Turle). Teatro legislativo e racismo: arte, política e militância. **Repertório**, Salvador, ano 20, n. 29, p. 146-162, 2017.2

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

TURLE, Licko. **Teatro do Oprimido e Negritude: A utilização do Teatro-Fórum na questão racial**. 1ª ed. Rio de Janeiro. E-pappers: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

### Fontes Orais

Entrevista com Rachel Nascimento, realizada no CTO, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 2019. Duração: 00h 53m 12s

Entrevista com Claudia Simone Oliveira realizada no CTO, em 10 de setembro de 2019. Duração: 00h 49m 17s

Entrevista com Carolina Netto realizada no CEFET-RJ, em 12 de setembro de 2019. Duração: 01h 01m 28 s

Entrevista com Alessandro Conceição, realizada via plataforma *Zoom Meeting*, em 05 de agosto de 2020. Duração: 01h 24m 52s

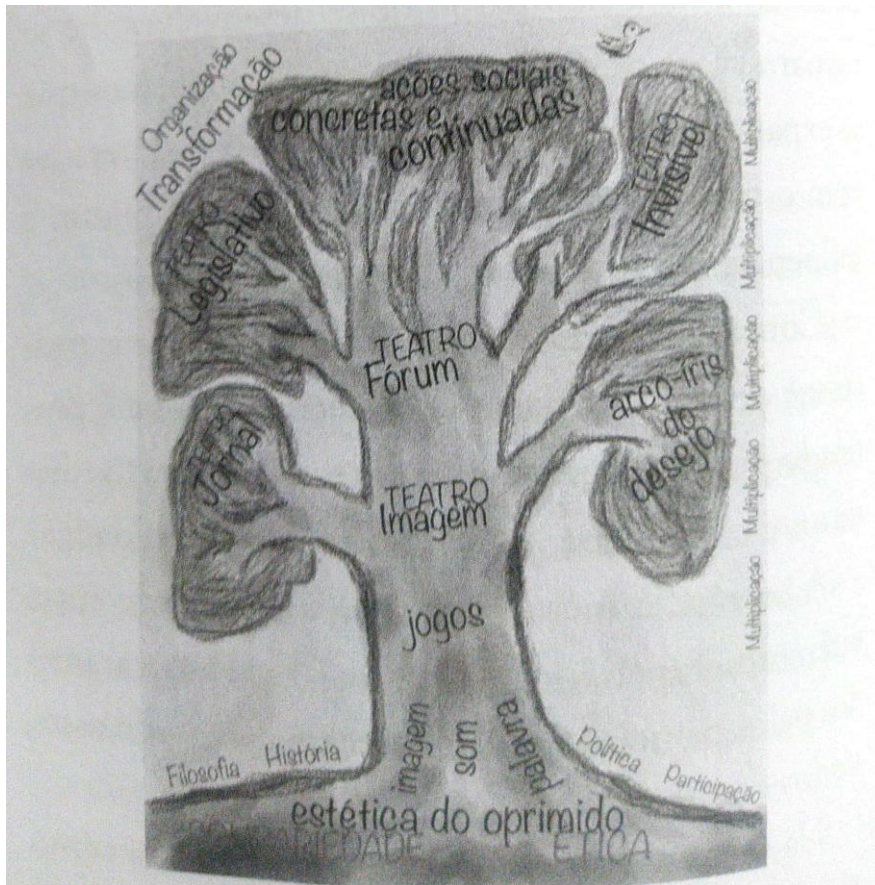
Entrevista com Maiara Carvalho realizada via plataforma *Zoom Meeting* em 04 de setembro de 2020. Duração: 00h 57 m 42s

Entrevista com Aline Oliveira e Raquel Dias, via chamada de vídeo do aplicativo *Whatsapp*, em 22 de novembro de 2020. Duração: 01h 31m 16s

Entrevista com Bárbara Santos, via plataforma *Zoom Meeting*, em 27 de abril de 2021. Duração: 00h 58m 37s



## ANEXO A - ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO



Uma das versões da Árvore do Teatro do Oprimido elaboradas por Bárbara Santos e publicada em seu livro *Teatro do Oprimido: Raízes e Asas - Uma Teoria da Praxis* (2016, p.152).

**ANEXO B - COLETIVO MADALENA-ANASTÁCIA, PEÇA *QUAL É O SEU LUGAR?*,  
ENCONTRO INTERNACIONAL BISSAU 2022. REGISTROS FOTOGRÁFICOS,  
POR LUDIVINE PANOT.**



Carolina Netto (de peruca loira), Eloanah Gentil (de costas), Maiara Carvalho (de perfil), com participação especial de Zaina Rajá, multiplicadora de Teatro das Oprimidas do CTO Maputo-Moçambique.



Carolina Netto e Eloanah Gentil.



Rachel Nascimento atuando como curinga.

ANEXO C - POEMA DE RAQUEL DIAS E GTO PONTO CHIC, PUBLICADO  
NA REVISTA METAXIS (2020)

## TransFormações

Descoberta.  
Saber quem sou.  
O que me parou.  
O que me fez andar  
Ou ficar pra lá e pra cá.  
Foi tudo tão louco.  
O tempo parecia ser tão pouco.  
E em cada descoberta...  
Desejo de me apressar.  
Era pressa,  
Mas com medo de avançar.  
Não sabia o porquê do susto  
Diante de tantos elementos  
Ao me abrir... pude descobrir.  
Era medo do conhecimento  
Difícil encarar a realidade  
Estranho sentir medo da verdade  
Sufoquei meus sentimentos  
Me perdi nos argumentos  
E me perguntei... Quem sou?  
Meu crescimento avançou  
E recordei a promessa:  
“Um dia me lanço no mundo”  
E me lancei...  
Como uma borboleta, voei...  
Limpei minh'alma sufocada  
E com o CTO dei a largada  
Era o começo da trajetória  
Era o início da caminhada  
Saio no mundo criando  
Contando histórias com a arte  
Pra ser agente de ação,  
influência e transformação...

*Por Raquel Dias e GTO Ponto Chic  
Foto: Pam Nogueira*

