



POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: TEATRO DO OPRIMIDO, LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE MENINAS NEGRAS¹

Carolina Angélica Ferreira Netto – cnetto29@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, SME, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0001-5139-0844>

Talita de Oliveira – talitaoli@hotmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet, Rio de Janeiro, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0002-6070-9092>

RESUMO: Partindo do Teatro do Oprimido (TO) – metodologia teatral criada por Augusto Boal (1980) – e de um movimento de mulheres difundido por Bárbara Santos (2016) – Rede Internacional Mada(g)dalena de Teatro das Oprimidas –, o presente artigo é resultado de um projeto de Pesquisa-ação Ativista desenvolvido em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias/RJ com meninas do 5º ano do ensino fundamental. A metodologia consistiu em um laboratório de investigação cênica utilizando os jogos e técnicas teatrais do TO para a criação coletiva de uma peça de Teatro Fórum que levasse as questões relacionadas a opressões vividas por esse grupo representativo da comunidade escolar. Partindo do cotidiano e das narrativas (particularmente as autobiográficas) das alunas, assim como defendia Paulo Freire (2016) [1974] – “*Quem, melhor que os oprimidos...?*” –, analisamos as identidades sociais de raça e gênero, nas relações sociais e raciais do cotidiano escolar, amparados pelo papel de um Movimento Negro Educador e seus saberes estético-corpóreos, políticos e identitários, conforme proposto por Gomes (2017). Unindo a metodologia de Boal ao conceito de letramento racial crítico de Ferreira (2015), investigamos o uso do TO enquanto ferramenta de linguagem para letrar-se nas questões étnico-raciais. Este trabalho apresenta percepções e desafios da pesquisadora na entrada em campo; os desafios metodológicos em propor uma *pesquisa-ação-ativista* sendo parte integrante desse campo; a trajetória teatral das interlocutoras e suas vozes; assim como a resposta da comunidade escolar em diálogo nas intervenções do Teatro Fórum.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista; Letramento, Teatro do Oprimido, Narrativas

1 INTRODUÇÃO

O Teatro do Oprimido (TO) é um conjunto de técnicas e jogos destinados ao exercício teatral, com o propósito de fortalecer a formação política e estética de sujeitos oprimidos, visando à humanização e à busca pela superação das opressões, seja de ordem social, psicológica ou simbólica. Criado por Augusto Boal na década de 1960, o TO surge como um campo de expressões humanas, produção de sentidos, de vivências coletivas e formação política apoiando-se no tripé palavra-som-imagem. Trata-se

¹ Recorte de pesquisa de mestrado intitulada *Por uma educação antirracista: o Teatro do Oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras*, finalizada em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

de um teatro essencialmente político, feito pelo oprimido para o oprimido, baseado na ética e na solidariedade, cujo objetivo é levar a ações concretas e continuadas.

Ainda que seja considerada uma metodologia teatral reconhecida e difundida mundialmente por mais de quatro décadas, as reflexões promovidas pelo TO não necessariamente contemplavam questões que atingissem a todos os oprimidos. Afinal de contas, de que oprimidos e de que opressores estamos falando? Frequentemente, discussões em torno do machismo, do racismo e outras opressões interseccionais (CRENSHAW, 2012) ficavam invisibilizadas ou postas em segundo plano em privilégio de uma “opressão maior” – a de classe. Nesse sentido, mulheres praticantes do TO sentiram necessidade de estarem em espaços onde pudessem discutir as opressões de gênero sem a interferência silenciadora masculina. Destaca-se a iniciativa de Bárbara Santos – que trabalhou com Boal por duas décadas (1990-2009) como coordenadora do Centro de Teatro do Oprimido (CTO), que idealizou e desenvolve o Teatro das Oprimidas, é socióloga, dramaturga, atriz, poeta e diretora artística da Rede Ma(g)dalena Internacional, movimento composto por diferentes coletivos de mulheres feministas e *artistas* praticantes do Teatro das Oprimidas.

O objetivo do presente trabalho consiste em investigar o uso do TO no processo educacional como ferramenta em busca de um letramento étnico-racial e de transformação social de meninas negras, visando ao diálogo e à reflexão a respeito da construção de suas identidades e subjetividades, bem como da naturalização de opressões. Aqui, alinhamos nosso pensamento à noção de letramento étnico-racial, apoiando-nos nos estudos de letramento racial crítico (FERREIRA, 2015), para compreendermos: a) como se dá, entre as interlocutoras da pesquisa, o processo de reflexão sobre a própria vivência e suas identidades; b) como, a partir do Teatro Fórum, as participantes espect-atrizes entrevistadas e debateram as possibilidades de soluções para o bullying fruto do racismo; e c) como a comunidade escolar recebeu e refletiu sobre o tema. O trabalho é resultado de um laboratório de TO com meninas do 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, durante o ano de 2017, em uma escola pública do município de Duque de Caxias/RJ, na Baixada Fluminense.

Para o presente artigo, focalizaremos as narrativas (especialmente as autobiográficas) geradas oralmente pelas meninas negras participantes da pesquisa durante os encontros para o laboratório de TO para, a partir disso, discutirmos o papel de um movimento negro educador (GOMES, 2017) e seus saberes estético-corpóreos, políticos e identitários na educação dessas meninas negras. Em seguida, refletiremos sobre a importância do letramento de professores e estudantes para as relações étnico-raciais a partir das considerações emergentes do laboratório de TO realizado na escola e daquilo que denominamos *pesquisa-ação-ativista*. A análise das narrativas e práticas geradas no laboratório de TO leva em conta o diálogo entre as vivências das meninas negras e as da professora-pesquisadora principal do

presente estudo, tendo em vista sua experiência não apenas como docente, mas também como atriz, investigadora de TO e o fato de ter nascido e crescido na mesma localidade do campo de pesquisa.

2 O LABORATÓRIO TEATRAL COM MENINAS NEGRAS NA ESCOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO-ATIVISTA

Michel Thiollent (1986) define pesquisa-ação como

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

Considerando que a pesquisa aqui realizada visou a uma intervenção no ambiente e rotina escolares em busca de uma transformação coletiva, entendemos a pesquisa-ação como metodologia compatível aos nossos propósitos, sem, entretanto, incorrerem na ilusão de que a comunidade escolar em sua totalidade seria modificada em nove meses de laboratório de TO (como foi o caso do presente estudo). Entendemos aqui a relevância de se observar as provocações que a intervenção em um laboratório teatral no cotidiano escolar pode trazer e quais caminhos o diálogo com as participantes da pesquisa pode apontar na busca de uma modificação da realidade social. Nesse sentido, o olhar para as narrativas das alunas negras, nas discussões em laboratório, pode nos apontar interpretações sobre as transformações em curso.

Além disso, entendemos que o presente estudo não pretende apresentar caráter de neutralidade e, nesse sentido, toma o corpo de uma pesquisa ativista, termo defendido por Vilaça (2016).

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

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

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

Partindo da confluência entre pesquisa-ação e pesquisa ativista – portanto uma *pesquisa-ação-ativista* – é que entraremos no campo de pesquisa e descreveremos as ações desenvolvidas no laboratório teatral com meninas negras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Duque de Caxias/RJ, mais especificamente em Gramacho – bairro com composição demográfica majoritária de negros e com comunidades em situação de vulnerabilidade social. O primeiro encontro ocorreu em 20 de março de 2017 e contava com 15 meninas. Inicialmente, foi explicado o tipo de trabalho que seria realizado e que não se tratava de teatro convencional, mas uma proposta colaborativa que rompesse com a hierarquização professora-pesquisadora X alunas. Além disso, nenhuma das alunas seriam obrigadas a participar do laboratório, já que não estavam diante de uma aula regular da grade curricular. De acordo com Bárbara Santos (2016),

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

Os encontros eram precedidos de preparação/transformação da sala de aula em sala de ensaio: as cadeiras eram afastadas, varria-se o chão para que pudessem ficar deitadas no chão ou descalças, eram feitos exercícios de relaxamento corporal para, em seguida, terem início os jogos e exercícios teatrais. Foram vinte e cinco encontros no total, de março a dezembro de 2017, somando-se os laboratórios, ensaios e apresentações de uma peça de Teatro Fórum². Mesmo com alguns percalços, o grupo resistiu até o final das atividades, com participação ativa de cerca de 12 meninas.

Durante os laboratórios e ensaios, foi trabalhada a construção dos personagens, foram discutidas ideias de figurinos e objetos de cena, além de casos de opressão, violência e racismo na vida real. Além disso, durante os encontros, ouvia-se música, assistia-se a filmes de curta metragem, músicas e ritmos eram compostos, foram construídos um roteiro e uma peça e o grupo ganhou um nome, sobre o qual falaremos a seguir.

2.1 COLETIVO MARIA DANDARA DA PENHA: SABERES IDENTITÁRIOS E POLÍTICOS NA ESCOLHA DO NOME DO GRUPO

O nome do grupo foi escolhido pelas alunas no 18º encontro, em 23 de outubro de 2017. O encontro foi iniciado com a leitura de uma notícia que inquietava o país durante aquela semana: estudante mata dois colegas a tiros e fere quatro em escola particular de Goiânia – Adolescente que sofria bullying

²Nas palavras de Boal (2006): “Teatro-Fórum, onde a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo implementado. Produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, [...] No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo Curinga (o facilitador do Teatro do Oprimido), a entrar em cena, substituir o protagonista (oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado” (BOAL, 2006, p. 30).

usou arma do pai, um policial militar, para cometer atentado.³ Após a leitura do texto, a discussão na roda girou em torno dos temas bullying, violência, racismo e machismo. Diante da pergunta da professora-pesquisadora (identificada com a letra P na transcrição das falas) acerca do nome do grupo, algumas meninas começaram a pensar em voz alta, até que Alice⁴ decidiu fazer a seguinte consulta:

Quadro 1 – Registros da roda de conversa

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

Enquanto as alunas discutiam, para ajudá-las com um exemplo, a professora explica como foi escolhido o nome do grupo de Teatro das Oprimidas do qual faz parte: o Coletivo Madalena Anastácia, de cujo trabalho elas já tinham um prévio conhecimento. Para explicá-las o porquê da escolha, foi necessário apresentá-las à história de Anastácia. Quando a professora perguntou se já conheciam ou se ouviram falar sobre Anastácia, algumas fizeram menção à personagem do Sítio do Picapau Amarelo: Tia Nastácia. Portanto, fez-se mais do que necessária, naquele momento, a exposição da vida de Anastácia desde África até sua chegada ao Brasil, sua luta, resistência e importância. Ao final, ficou evidenciado que tudo aquilo eram sugestões e que elas teriam a liberdade de decidir o nome do grupo sem a interferência da professora.

Quadro 2 – Registros da roda de conversa

P	O que vocês pensam com relação a isso? Vocês têm alguma personagem da história que vocês admiram e gostariam de homenagear?
Elena	Maria da Penha.
P	Quem é Maria da Penha? Conte pra gente.

³ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/20/politica/1508514051_919340.html?rel=mas. Acesso em: 14 jun. 2018.

⁴ Por razões éticas, todos os nomes das participantes foram substituídos por pseudônimos.

Elena	É uma mulher que o marido dela batia nela, aí ela resolveu falar aí... foi a primeira mulher né que falou...
Alice	Foi aí que surgiu a lei Maria da Penha, foi aí que surgiu... ((todas falam juntas))
Elena	Fez uma lei, aí sempre quando acontece alguma coisa, um homem agride contra a mulher, aí eles ((inaudível)) lei Maria da Penha.

Enquanto Elena falava, Alice estava ansiosa por falar e perguntava ao mesmo tempo: “–qual o nome da sua boneca, tia?”. Ela havia lembrado de uma boneca preta de pano que a professora havia levado para um dos encontros meses antes. Naquele encontro, a professora havia batizado a boneca de Dandara, aproveitando para apresentar às alunas toda a história de vida e luta de Dandara dos Palmares.

Alice lembrava do dia, da boneca e da história de resistência que envolvia seu nome, só não lembrava o nome. Após alguns jogos de adivinhação entre elas, Josiane lembrou o nome da boneca e Alice sugeriu que fosse esse o nome dado ao grupo. Havia, portanto, duas sugestões de nomes: Maria da Penha e Dandara. Como escolher? A professora sugere o voto, mas faz uma última provocação:

Quadro 3 – Registros da roda de conversa

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

As alunas debateram um pouco mais e, por fim, chegaram felizes à conclusão de que usariam as duas figuras inspiradoras no nome do grupo e que seria um coletivo. E assim surgiu o Coletivo Maria Dandara da Penha. O processo de escolha do nome do grupo realizado por elas teve influência direta da professora, por mais que tivesse evidenciado que elas não eram obrigadas a seguir as sugestões e exemplos. As vivências e experiências da professora-pesquisadora em um movimento de mulheres negras com o qual as alunas tiveram contato influenciaram e inspiraram diretamente o grupo quando a questão era a identidade coletiva. A presença cotidiana da professora na escola, apresentando uma estética negra,

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

Quando Alice, menina negra, faz um esforço para lembrar o nome da boneca e defende que o grupo deve votar para homenagear Dandara, ficam evidentes dois saberes construídos a partir da reeducação étnico-racial que o movimento negro vem provocando através de seus agentes: são os saberes identitários e políticos. Neste caso, a professora era a agente, enquanto mulher negra em movimento. Segundo Gomes (2017):

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

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

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

O posicionamento de Elena – ao citar Maria da Penha como uma mulher que lhe inspira, e também defender o voto em sua homenagem – demonstra seu nível de entendimento, e do grupo que apoiou, sobre a complexa questão da violência contra a mulher, que era um tema recorrente nas rodas e tinha sido pauta de discussão naquele dia inclusive. Também é interessante analisar a concepção de coletivo que Alice conheceu e defende: “pessoas que se juntam tipo mãe para encontrar seus filhos.” Com suas palavras, ela denomina um coletivo e acredita que aquele grupo de meninas tem um ideal em comum.

Após discussões entre elas com algumas interferências da professora, surge como um ideal utópico: “acabar com o racismo, bullying, o machismo, um monte de coisa, acabar com todo o mal, tia.” Somando-se a fala final de Elena – que fica difícil de compreender por estarem todas falando juntas: “já tá tudo contaminado já” – e a concordância das demais, pode-se dizer que, de fato, as meninas estão

todas contaminadas positivamente pelos saberes identitários e políticos mobilizados pelo movimento negro educador (GOMES, 2017).

2.2 “VAMOS BRINCAR DAQUELE JOGO?”: SABERES ESTÉTICO-CORPÓREOS NOS JOGOS E EXERCÍCIOS TEATRAIS

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

Um dado interessante é analisar a postura das meninas para com os jogos e exercícios: elas sempre se referiam a eles como uma brincadeira: “*Tia, vamos brincar daquele jogo?*”. É fato que jogos de introdução, para entrosar e desmecanizar o corpo, podem ser bastante divertidos, inclusive alguns deles foram inspirados em brincadeiras infantis. Dentre os jogos que chamaram bastante atenção no quesito criatividade, destacam-se o Badu⁵ e o Hipnotismo Colombiano⁶. Sem que a professora o propusesse, esses jogos tiveram como resultado duas produções artísticas do grupo: uma música e uma coreografia.

Aproveitando o processo criativo do grupo, a professora resolveu introduzir no 15º encontro, realizado em 4 de setembro de 2017, instrumentos de percussão que pudessem colaborar com a construção da sonoplastia: um tambor pequeno e um agogô. Com a entrada dos instrumentos, vieram suas histórias, seus significados, suas origens. Ambos de origens africanas, realizaram-se vários exercícios de criação de ritmos, a partir dos quais as alunas criavam batidas de funk, de pagode e de “corinho de fogo”, que são canções gospel de ritmo bastante animado tocados nas igrejas pentecostais frequentadas por algumas delas e suas famílias. No 20º encontro, em 6 de novembro de 2017, Karine, uma menina branca de 11 anos, fez uma pergunta ao final das atividades: “Tia, uma menina me falou que isso daqui ((apontando para o tambor)) é de macumba, é verdade?”

A pergunta foi feita em momento conturbado, em que todas as meninas arrumavam a sala e falavam ao mesmo tempo. A professora teve a impressão de que Karine esperou para fazer a pergunta

⁵ Badu é o nome do vilarejo onde fica a sede do grupo Jana Sanskriti e foi lá que surgiu uma base simples de batidas de dois dedos na palma da mão e palma da mão no peito, dando o ritmo básico de batidas do coração para acompanhar a apresentação dos nomes dos participantes. (SANTOS, 2018, p. 144).

⁶ Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador, [...]. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, [...]. Depois de uns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro: ambos estendem sua mão direita, e ambos obedecem à mão um do outro (BOAL, 2006, p. 91).

em particular, fora da roda de conversa que acabava de acontecer. A pergunta desestabilizou um pouco a professora, que procurou responder, de forma natural, que aquele era um instrumento de percussão como todos os outros e que servia para tocar em qualquer lugar. Analisando prospectivamente a performance da professora, enquanto pesquisadora ativista, pode-se avaliar o quão produtivo seria se fosse feita alguma intervenção, levando-se a pergunta e discussão para todo o grupo. Este é um exemplo dos desafios vivenciados na pesquisa-ação-ativista, na qual a professora-pesquisadora, também, interage com o campo imbuída de seus valores, crenças, posicionamentos ideológicos e história de vida.

A introdução de instrumentos como o agogô – que, segundo as interlocutoras presentes, nunca tinham sido vistos antes por elas – faz parte de uma agenda política de inserção de saberes estéticos negros no cotidiano de criação artística dessas meninas. Como afirma Gomes (2017),

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

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

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

Pedir aos participantes que formem com seus corpos a imagem de uma palavra que tiver sido escolhida: um país, uma região, um partido político, uma profissão, um Estado de Espírito, uma personagem histórica ou um acontecimento recente. Deve ser uma palavra que represente algo ou alguém que interessa ao grupo. O grupo forma um

círculo e todos os seus membros mostram suas imagens simultaneamente; depois reagrupam se em famílias de imagens que se assemelham (BOAL, 1996, p. 97)

Acrescentamos que o jogo é realizado com todas as participantes de costas para o centro do círculo e de olhos fechados. Assim, elas ouvem uma palavra e pensam em uma imagem com o corpo. Não tendo sua companheira sob seu campo de visão, fica mais difícil uma influenciar a outra com sua imagem. Analisando o jogo ocorrido no 2º encontro, em 27 de março de 2017, as palavras utilizadas foram: criança, menina, menino, pai e mãe.

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

Para a palavra “mãe”, as imagens revelaram, além do amor e ternura maternos, mulheres que trabalham muito. Apareceram imagens de mulheres varrendo, cozinhando, atarefadas e exaustas com as mãos na cabeça, mulheres grávidas e com bebês no colo. Para a palavra “pai”, além de aparecerem imagens que representavam carinho, como abraço e coraçãozinho, apareceram imagens de homens com semblante fechado e outros que simplesmente não apareceram, através de meninas que não fizeram imagem alguma.

No 3º encontro, ocorrido em 3 de abril de 2017, após a leitura sobre a morte de Maria Eduarda, menina negra de 13 anos, com um tiro de fuzil dentro de uma escola em um bairro do Rio de Janeiro⁷, discutiu-se sobre violência, morte, guerras e sobre o fato de a maioria dos moradores de favela serem negros e negras e os que mais morrem. Nesse dia, Sara, uma menina de cinco anos, acompanhava sua irmã Elaine. As palavras para o Jogo Imagem da Palavra foram: violência, vida, morte, alegria e tristeza. Durante a análise e reflexão das meninas para “tristeza”, elas relataram o que as imagens pareciam demonstrar:

Quadro 4 – Registros da roda de conversa

Tatiane	A mãe não havia deixado ela ir ao parque.
Emília	A tristeza era porque o filho morreu.
Elaine	A mulher triste porque o marido brigou com ela.
Sara	Era uma vez uma mulher e um homem que viviam muito feliz, teve um dia que a mulher dele fugiu, ele foi pra rua e encontrou ela, levou ela pelo braço lá pra casa e começou a bater nela.

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/adolescente-morre-baleado-dentro-de-escola-na-zona-norte-do-rio.gh.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

Josiane	Triste por não ganhar um brinquedo.
Gilmara	A irmã morreu.
Monica	O homem agrediu a mulher.
Elena	A mulher acabou de perder o filho e se jogou no chão.
Celina	A mãe não deixou ir na praça.
Yone	O menino zuou a menina.
Alice	Uma imagem da peça que acabou de assistir: as duas mãos na cabeça, por que estavam zombando dela, por causa do cabelo.
Tatiane	O filho saiu de casa e a mãe ficou triste. Depois ele voltou e ela chorou de alegria.
Giselle	Tristeza por causa de bullying.
Aline	((inaudível))
Raissa	Morte de um parente.

As narrativas que remetiam ao sentimento de tristeza eram variadas. Algumas faziam alusão direta a suas realidades, como o caso das irmãs Elaine e Sara, que relataram nitidamente uma situação de violência doméstica, provavelmente ocorrida em seus lares, ou muito próximo. Isso fica evidente quando Sara relata que o homem “levou ela pelo braço **lá pra casa** e começou a bater nela.” São indícios de violência de gênero presenciadas e vivenciadas por estas meninas e que ocorrem desde a infância até a fase adulta.

Em nosso 18º encontro, realizado em 23 de outubro de 2017, após discutirmos sobre uma notícia de jornal, realizamos o Jogo Imagem da Palavra. As palavras trabalhadas foram: bullying, racismo e respeito. Analisando as imagens desse jogo, observamos que, para a palavra “respeito”, apareceram duas imagens de mãos estendidas em sinal de que iriam ser apertadas em acordo, mas apareceram, também, duas imagens de mãos que pareciam pedir, estendidas com a palma para cima, aguardando receber algo. Gilmara, menina negra de 12 anos, estava ajoelhada com uma das mãos estendidas, parecendo pedir algo. Tais imagens estavam muito potentes e gritavam em silêncio que respeito é algo que elas estão a pedir, praticamente a implorar.

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

A análise deste processo nos apresenta um corpo negro e feminino, desde muito cedo, ainda regulado por opressões que se interseccionam: o racismo e o machismo. Segundo Gomes (2017), “o corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz

respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente.” Portanto, a “identidade se constrói coletiva, por mais que se anuncie individual” (GOMES, 2017, p. 94). Afirmo ainda que a educação escolar é “um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro” (GOMES, 2017, p. 95). A mudança desse quadro tem acontecido muito em consequência de reivindicações e atuações de atores do movimento negro, não só na exigência do cumprimento das leis, como diretamente no cotidiano escolar. É nesse sentido que se localiza a presente pesquisa, enquanto parte desse movimento, como abertura de um diálogo nessa direção, dentro da escola, através do Teatro Fórum.

3 LETRAMENTO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE OS PROFESSORES TÊM A VER COM ISSO?

Para discutirmos o papel da formação de professores e do letramento étnico-racial, tomaremos como ponto de partida o caso de Joana, aluna congoleza recém-chegada à escola na ocasião. No 18º encontro, ocorrido no dia 23 de outubro de 2017, após a discussão sobre a tragédia ocorrida na escola de Goiânia e sobre o problema do bullying e da violência nas escolas, o nome de Joana surgiu, nos exemplos dados pelas meninas, envolvida em um caso de racismo. Alice começou a relatar o que sua professora havia comentado em sua turma a respeito do que estava acontecendo com Joana em outra turma, onde a mesma professora lecionava.

Quadro 5 – Registros da roda de conversa

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

Esse trecho de uma roda de conversa apresenta dados para análise com relação ao *letramento racial crítico* ou letramento para as relações étnico-raciais, tanto das alunas como de professores. Trabalhamos

aqui com o conceito de letramento racial crítico desenvolvido por Ferreira (2015) que, baseando-se nos estudos da Teoria Racial Crítica, vem desenvolvendo pesquisas através de narrativas autobiográficas, com ênfase na formação de professores. Segundo Ferreira (2015), existem cinco princípios que definem a Teoria Racial Crítica:

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

E é no último princípio que a pesquisadora se baseia para desenvolver suas técnicas de Letramento Racial Crítico. Para ela, é através das narrativas e contranarrativas autobiográficas de pessoas negras que é possível analisar as experiências de raça e racismo, mobilizando então identidades raciais branca e negra para refletir possíveis formas de letramento racial crítico, fazendo um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2015, p. 36).

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

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

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

Humilhar e perseguir uma pessoa por características físicas que fazem parte de sua identidade configura racismo, assim como chamar de macaca. Segundo Werneck (2013):

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

Portanto, o caso da opressão sofrida por Joana configura bullying ocasionado pelo racismo, ou seja, bullying racista, e esse tipo de opressão precisa ser nomeada na presença dos alunos. Os alunos precisam compreender os nomes das opressões de fato até para entenderem a gravidade do assunto e como encontrarem estratégias para solucioná-lo. No caso da professora de Joana, percebemos que, para ela, a melhor arma contra os abusos verbais racistas que sua aluna recebe cotidianamente é ignorá-lo. Acontece que ignorar não resolve o problema e não educa ninguém, apenas silencia. O racismo continua lá, ocorrendo, oprimindo e prejudicando a criança negra, geralmente em algum momento em que a professora não esteja presente.

Cavalleiro (2003) afirma que para muitos adultos ignorar é a melhor saída diante da dificuldade em lidar com o problema, e que o “abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a vítima dele se esqueça.” Para a vítima, é impossível esquecer. A professora pode silenciar, fingir que não liga ou conseguir ignorar de fato, mas as marcas de ataques racistas a partir de abusos verbais e até de violências físicas ficam impregnadas na subjetividade da vítima. Crianças e adolescentes negros terão sempre, além de estudar, aprender e tirar boas notas, a preocupação em descobrir estratégias de passarem despercebidos dos ataques racistas disfarçados de bullying, estratégias muitas vezes dolorosas que agridem o psíquico e também o corpo físico.

De acordo com Oliveira e Sacramento (2010),

Na educação brasileira, a ausência de reflexão sobre tais questões no planejamento e na prática escolar tem contribuído sobremaneira para o estabelecimento de relações interpessoais assimétricas e pouco respeitadas entre os (as) que integram o cotidiano da escola, numa dinâmica de naturalização das desigualdades e invisibilidade dos

indivíduos. **Esse silêncio nos embrutece** (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2010, p. 266). [Grifos nossos]

Diante desse embrutecimento que prejudica a todos, é preciso considerar a formação de professores na universidade e a formação continuada de professores que já atuam na educação básica. Para isso, acreditamos que o primeiro passo é tomar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que complementam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, como instrumento que nos apontam caminhos. Uma vez que o racismo é um problema da sociedade como um todo, é preciso que professores negros e brancos se engajem na defesa de uma educação antirracista, interessando-se principalmente por formações sobre o tema. É necessário, como afirma Paulo Freire (1996), refletirmos criticamente sobre a nossa própria prática cotidianamente, nos autoavaliarmos e fazermos a nós mesmos algumas perguntas críticas a respeito do tema, independente de nossa pertença étnico-racial, como orienta Ferreira (2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a arte enquanto estratégia para romper barreiras da linguagem. Diante disso, analisamos a arte do TO, enquanto ferramenta para que crianças negras possam acessar uma percepção diferente sobre si mesmas, buscando, assim, a transformação ou desconstrução de estereótipos e de imagens tão negativas e cristalizadas sobre elas mesmas. Chamamos esse processo de autorreconhecimento, desconstrução e transformação de letramento étnico-racial, ou letramento racial crítico, como nos apontou Ferreira (2015).

A partir do laboratório teatral com doze meninas, que ocorreu de março a dezembro de 2017 em uma escola pública de Duque de Caxias/RJ, observamos que os jogos e exercícios teatrais são capazes de afinar o sensível, aguçar os sentidos e as percepções para além de ver e ouvir, mas de olhar e escutar, tocar e sentir, exercendo por vezes a empatia, o colocar-se no lugar do outro, enquanto atua em um personagem. O laboratório, inicialmente proposto para meninas negras, teve também a participação de meninas brancas, e isso foi positivo, tanto para questões de análise quanto para questões de letramento étnico-racial do grupo como um todo.

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação serve para o esclarecimento das microssituações escolares. Consideramos que, a partir do contato com as discussões do Teatro Fórum, foi possível para a comunidade escolar estar em contato com uma microssituação que se torna macro: o bullying racista. Após a encenação da peça, ao estabelecer diálogo com a plateia perguntando do que se tratava aquela situação de opressão, muitos estudantes responderam inúmeras vezes estas duas palavras: racismo e bullying. Alguns alunos tinham perfeita noção do que se tratavam aquelas atitudes e xingamentos, e os que não sabiam passaram a saber: bullying racista. Portanto, essa microssituação estava *enegrecida* pela pesquisa-ação – no presente estudo, uma pesquisa-ação-ativista.

Na escola, a criança negra sofre constantemente ataques racistas, mesmo que se esforce sendo a mais arrumadinha, ou a mais inteligente e aplicada. Essa condição lhes causa prejuízos subjetivos que reverberam em suas vidas objetivamente, ocasionando dificuldades de aprendizagem, desgosto pela escola e retenção escolar, por exemplo. Por isso, apresentar dados sobre o prejuízo que práticas racistas geram na construção das identidades infantis é fundamental e ainda muito necessário para se pensar novos caminhos na educação infantil e no ensino fundamental. Pretendemos aqui produzir conhecimento que beneficie à comunidade negra, através de práticas educacionais emancipatórias, e levantar a discussão, através do TO, realizando um ensaio para a revolução.

É necessário que nós, professores, sejamos humildes em admitir que, muitas vezes, não sabemos lidar com o tema e, portanto, é fundamental buscar (in)formações – em outras palavras, letrar-se – e, nas relações com os alunos, arriscar com sinceridade, assim como propôs bell hooks (2013). Propomos aos professores que estão engajados em pôr em prática uma educação antirracista e anticolonialista que se arrisquem, dividam suas narrativas e experiências com os alunos, não só as narrativas de sucesso, mas também as narrativas de derrota e frustrações. Entendemos esta prática como um dos caminhos para humanização do professor, perante os olhos do aluno. Essa atitude aproxima, faz caminhar junto e, em algumas situações, é possível pensar juntos estratégias para superação de conflitos que aparentemente parecem não ter solução.

5 REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 [1931].

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, Augusto. **O Arco Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. 27 de setembro de 2012 - Relações Raciais (1ª edição). Texto: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf> Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1533>

D'SOUZA, Radha. **As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”**. In: Epistemologias do sul / Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses [orgs.] - São Paulo. Cortez, 2010.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores raça/etnia:** reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. 2.ed – Cascavel: Assoeste, c2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** educação como prática de liberdade. / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LE MOS, Rosália de Oliveira. **O Carnaval Axé-Nkenda e a Marcha das Mulheres Negras 2015:** Uma reflexão desde a perspectiva feminista negra. In: Gênero. Niterói. V.16 / N.2 / p. 91 – 109/ 1.sem.2016

OLIVEIRA, Iolanda de., SACRAMENTO, Monica pereira do. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica:** relações raciais e educação: O dialogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF(n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. Alternativa, EdUFF, 2010.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas:** uma teoria da práxis. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Bárbara. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra** – abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido 1a ed. - São Paulo: Padê editorial, 2018.

THIOLLENT, M. (1986). **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez.

VILAÇA, Aline Serzedello Neves. **“Diz!!! Jazz é dança”:** estética afrodiáspórica, pesquisa ativista e observação cênico-coreográfica. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico Raciais) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016.

WERNECK, Jurema. **Macacas de Auditório?** Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira. 2013. Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/v2/uploads/files/artigo_jurema.pdf

Title

For an anti-racist education: the theater of the oppressed, ethnic-racial literacy and the social transformation of black girls.

Abstract

Based on the Theater of the Oppressed (TO) – a theatrical methodology created by Augusto Boal (1989) – and a women’s movement conducted by Bárbara Santos (2016) – the international network Mada(g)lena of TO –, this article is the result of an activist-action-research project led in a public school located in Duque de Caxias/RJ with 5th grader girls. The methodology consisted of an acting investigation laboratory in which TO games and theatrical techniques were used for the collective creation of a Forum Theater play related to oppression issues lived by this representative school group. Based on the daily lives and narratives (especially autobiographical ones) of these girls, as Paulo Freire said (2016) [1974] – who, other than the oppressed...? –, we analyze the social identities of race and gender, within the social and racial relationships in the school daily routine, supported by the role of the educator black movement and its esthetic-corporeal, political and identity knowledges, proposed by Gomes (2017). By joining Boal’s methodology and the concept of critical racial literacy, according to Ferreira (2015), we investigate the use of TO as a language tool to promote literacy in ethnic-racial issues. This paper presents the perceptions and challenges faced by the researcher in the field; the methodological challenges in proposing an activist-action-research while being part of the field; the theatrical path of the participants and their voices; and the school community answer to the interventions made.

Keywords

Anti-racist education; literacy, theater of the oppressed, narratives.

Recebido em: 16/11/2019.

Aceito em: 22/12/2019.