



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

WALBER MARTINS BANDEIRA

PERFORMANDO O RESPEITO: UMA ANÁLISE DAS PERFORMANCES
DE GÊNEROS E SEXUALIDADES UTILIZANDO O TEATRO DO
OPRIMIDO EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS
INICIAIS.

JOÃO PESSOA/PB
2024

WALBER MARTINS BANDEIRA

**PERFORMANDO O RESPEITO: UMA ANÁLISE DAS PERFORMANCES DE
GÊNEROS E SEXUALIDADES UTILIZANDO O TEATRO DO OPRIMIDO EM
TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS.**

**Trabalho de Conclusão de Curso submetido à banca
examinadora, como requisito parcial para conclusão do
curso de Licenciatura em Teatro da Universidade
Federal da Paraíba, Campus I – João Pessoa, sob a
orientação da Prof.^a Márcia Chiamulera**

**JOÃO PESSOA/PB
2024**

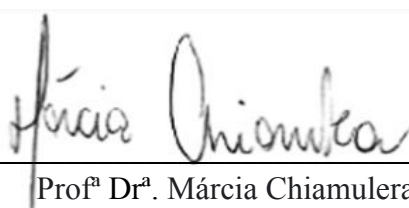
FOLHA DE APROVAÇÃO

Walber Martins Bandeira

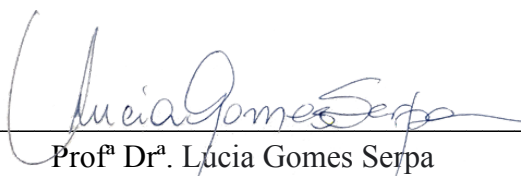
**PERFORMANDO O RESPEITO: UMA ANÁLISE DAS PERFORMANCES DE
GÊNEROS E SEXUALIDADES UTILIZANDO O TEATRO DO OPRIMIDO EM
TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS.**

Aprovado em: 24/05/2024

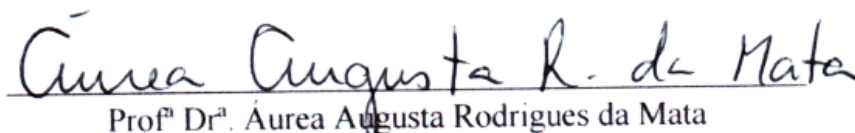
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª. Márcia Chiamulera
(Orientadora)
DAC/UFPB



Profª Drª. Lúcia Gomes Serpa
(Membra da Banca)
DAC/UFPB



Profª Drª. Áurea Augusta Rodrigues da Mata
(Membra da Banca)
DHP/UFPB

**JOÃO PESSOA/PB
2024**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B214p Bandeira, Walber Martins.

Performando o respeito : uma análise das performances de gênero e sexualidades utilizando o Teatro do Oprimido em turmas do Ensino Fundamental - anos iniciais / Walber Martins Bandeira. - João Pessoa, 2024.

56 f. : il.

Orientação: Márcia Chiamulera.

TCC (Graduação) - UFPB/CCTA.

1. Teatro - TCC. 2. Teatro do Oprimido. 3. Performance - Gênero - Ensino Fundamental. 4. PROLICEN - UFPB. 5. Teatro - Ensino. I. Chiamulera, Márcia. II. Título.

UFPB/CCTA

CDU 792(043.2)

Elaborado por Susiquine R. Silva - CRB-15/653

AGRADECIMENTOS

Aos meu ancestrais por terem movimentado o tear que entrelaçou as histórias e palavras nas encruzilhadas por onde passei.

À minha mãe, Silvana Martins, força motriz que me impulsionou e não me fez desistir, mesmo quando não havia mais forças. O meu eterno te amo!

Aos demais integrantes da minha família, que contribuíram de forma direta ou indireta, tornando a minha jornada significativa.

Aos meus colegas de turma, pelo companheirismo e as trocas durante minha trajetória no curso.

Ao projeto de Prolicen: Educação para não violência e para os direitos, realizado no ano de 2023. Espaço onde pude aprofundar e entrelaçar os estudos de gênero, sexualidade e Teatro.

À minha banca examinadora, composta pelas Professoras Lúcia Serpa e Áurea Augusta, por serem exemplos de pessoas e profissionais que almejo me tornar.

À minha orientadora Márcia Chiamulera por todas as trocas durante minha jornada dentro da graduação, que culmina com o trabalho de conclusão de curso. Agradecido pelo companheirismo, dedicação e confiança depositada. Levarei comigo os ensinamentos e as experiências trocadas. O meu muitíssimo obrigado!

RESUMO:

O presente trabalho surge a partir dos anseios e inquietações sobre como as relações de gêneros e sexualidades, pautadas por um sistema patriarcal, podem promover desigualdades e violências. A escola como parte integrante de nossa sociedade, por muitas vezes acaba reforçando ou produzindo desigualdades, estereótipos e violências de gêneros. Buscando observar como essas relações se constituem dentro da sociedade e no ambiente escolar, esta pesquisa visa analisar as performances de gêneros de alunas/os dos 5º anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, localizada no Bairro dos Bancários - João Pessoa/PB, através da realização de duas oficinas utilizando o Teatro do Oprimido, no ano de 2023. Estas oficinas foram realizadas junto ao Programa de Licenciatura - Prolicen/UFPB chamado “Educação para não violência: articulando formação inicial e continuada de professoras/es no âmbito da Educação Básica”. Através de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa (Martins, 2004), que utiliza o procedimento da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), o presente trabalho busca analisar o entendimento das/os alunas/os acerca das questões de gêneros e sexualidades através de suas performances. Os aspectos analisados neste trabalho serão os marcadores sociais de gênero e sexualidade, para tal, foi utilizada como instrumento de análise a abordagem da antropologia da performance de Bauman and Briggs (Bauman, 1977; Bauman e Briggs, 1990). O objetivo é perceber como as identidades de gêneros e a percepção sobre as sexualidades estão sendo performadas por essas crianças. Assim como, poder contribuir com práticas que prezam pela equidade de gêneros, ressignificando conceitos e preconceitos que socialmente estão enraizados, promovendo assim uma educação para a não violência e para os direitos. Em relação às apreensões e entendimentos das/os alunas/os acerca de gêneros e sexualidades e como impactam em suas performances na sociedade, e especificamente dentro das oficinas analisadas, foi possível perceber que as crianças reproduzem discursos e ações a partir de referências que surgem através da socialização com pares adultos da família, igreja ou demais agentes e instituições sociais, os quais se baseiam em uma estrutura cis-héteronormativa. A construção de pensamentos e ações que causaram reflexões e estranhamentos na maneira como as/os alunas/os enxergam as relações de gêneros e sexualidades foi possível através da contribuição de alguns instrumentos e pedagogias que utilizamos na realização do Prolicen. Dentre eles, cito a contribuição das técnicas do TO que foram utilizadas na construção das oficinas, através delas, acredito, foi possível promover um espaço dialógico, reflexivo, crítico e com possibilidades de ações que podem mudar a forma como as/os alunos enxergam a relação entre elas/es. Entretanto, a utilização de pedagogias transgressoras como o Teatro do Oprimido, foi capaz de causar estranhamentos e reflexões na forma como as/os alunas/os enxergam as relações de gêneros e sexualidades. Promovendo um espaço dialógico, reflexivo, crítico e com possibilidades de ações que podem mudar a forma como as/os alunos enxergam a relação entre elas/es.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; gênero; sexualidade; PROLICEN; escola.

RESUMEN:

El presente trabajo surge de las ansiedades y inquietudes sobre cómo las relaciones de géneros y sexualidades, guiadas por un sistema patriarcal, pueden promover las desigualdades y la violencia. La escuela, como parte integrante de nuestra sociedad, muchas veces acaba reforzando o produciendo desigualdades, estereotipos y violencia de géneros. Buscando observar cómo se constituyen estas relaciones dentro de la sociedad y en el ambiente educativo, esta investigación tiene como objetivo analizar los actos performativos de género de estudiantes de 5° grado de la Escuela Primaria Municipal Aruanda, ubicada en el Barrio Bancários - João Pessoa/PB, por medio de la realización de dos talleres utilizando el Teatro del Oprimido, en el año 2023. El taller se realizó en conjunto con el Programa Prolicen: Educación para la no violencia y los derechos: juntando educación inicial y continua de profesoras/es en el ámbito de La educación primaria y secundaria. Por medio de una investigación exploratoria con enfoque cualitativo (Martins, 2004), que utiliza el procedimiento de investigación-acción (Thiollent, 1986), el presente trabajo busca analizar la comprensión de los estudiantes sobre cuestiones de género y sexualidad a través de sus actos performativos. Los aspectos analizados en este trabajo serán los marcadores sociales de géneros y sexualidades, para ello, se utilizará el enfoque de la antropología de la performance de Bauman y Briggs (Bauman, 1977; Bauman y Briggs, 1990). El objetivo es comprender cómo las identidades de géneros y cómo la percepción de las sexualidades están siendo performadas por estos niños. Así como poder contribuir a prácticas que valoren la igualdad de géneros, resignificando conceptos y prejuicios que están arraigados socialmente, promoviendo así la educación para la no violencia y los derechos. En relación a las aprehensiones y comprensiones de los estudiantes sobre los géneros y las sexualidades y cómo impactan en sus actos performativos en la sociedad, y específicamente dentro de los talleres analizados, fue posible percibir que los niños reproducen discursos y acciones a partir de referencias que surgen a través de la socialización con pares adultos en la familia, la iglesia u otros agentes sociales e instituciones. que se basan en un marco cis-heteronormativo. Sin embargo, el uso de pedagogías transgresoras, como el Teatro del Oprimido, fue capaz de provocar extrañeza y reflejos en la forma en que los estudiantes ven las relaciones de género y de sexualidades. Promoviendo un espacio dialógico, reflexivo, crítico y con posibilidades de acciones que puedan cambiar la forma en que los estudiantes ven la relación entre ellos.

Palabras clave: Teatro del Oprimido; género; sexualidad; PROLICEN; escuela.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. SEÇÃO I - LEI MARIA DA PENHA E VIOLÊNCIAS DE GÊNERO.....	16
2.1 VAMOS METER A COLHER - PRÁTICA DOCENTE.....	18
2.2 PARA ALÉM DOS SUJEITOS:A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E SUA RELAÇÃO COM AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO.....	28
3. SEÇÃO II - ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.....	33
3.1 MENINA JOGA FUTEBOL, MENINO VESTE ROSA - PRÁTICA DOCENTE.....	36
3.2 MAS, AFINAL, O QUE SÃO PERFORMANCES DE GÊNERO?.....	46
4. SEÇÃO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Jogo Teatral.....	18
Figura 2- Teatro Imagem.....	25
Figura 3 - Teatro Fórum.....	45

1. INTRODUÇÃO

Me chamo Walber Martins, sou ator, cantor, poeta e Licenciando em Teatro. Não dissociado dos meus ofícios, também sou um homem negro; cisgênero; bissexual e “cria de favela”¹. Como indivíduos, carregamos alguns traços que nos definem socialmente, tais como gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, entre outros. Alguns desses traços são inerentes à natureza humana, como traços físicos, por exemplo. Entretanto, as relações e os cruzamentos entre os demais marcadores, são instituídos socialmente. Estas características moldam nossa construção enquanto sujeitos, estabelecendo relações de conflitos e interesses, fazendo com que determinadas pessoas, ou grupos, sejam mais privilegiados que outros, assim gerando desigualdades, preconceitos e exclusões. Na sociologia, os grupos menos favorecidos são taxados como minoria, e seu conceito, para Chaves (1971, p. 149) “Significa primeiro, mais amplamente, um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla”. O termo é fruto de construção histórica-filosófica-política-social, aqui no Brasil são definidos como minorias os respectivos grupos: mulheres; negros; indígenas; população LGBTQIAPN+², entre outros.

Como citado anteriormente, sou um homem negro e periférico. Quem, assim como eu, convive com a realidade de habitar em comunidades, sente na pele o abandono e descaso do poder público. Serviços básicos e prioritários como saúde, educação e segurança, são totalmente sucateados e negligenciados pelo Estado, o qual deveria garantir estes direitos, pois os mesmos estão assegurados no artigo 194 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Do mesmo modo as demandas de cultura, Arte e lazer, que também deveriam ser tratadas como prioridade, acabam sendo totalmente esquecidas por parte do governo. Além da relação de descaso, os residentes destas regiões, têm de lidar com os mais diversos preconceitos por parte de grupos ou pessoas que habitam os lugares com mais prestígio financeiro e social. Em 2019, conforme o Datafolha, 30% da população brasileira sofreu preconceito relacionado à classe social (G1, 2019).³ Essa estratificação social (Marx. Engels, 2007; Weber, 2004),

¹ Expressão utilizada em contexto informal, para descrever que nasceu e/ou foi criado em uma comunidade ou bairro periférico normalmente utilizado por adolescentes e jovens, como sinônimo de pertencimento por residir naquele determinado local.

² Sigla que abarca as diferentes identidades de gêneros e sexualidades, sendo elas; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Interssexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias. O + representa a possibilidade do surgimento de outras sexualidades e outros gêneros, pois a nossa sociedade está sempre se modificando, assim como os estudos de gêneros e sexualidades, também vão avançando.

³ Portal de notícias pertencente ao Grupo Globo de comunicação. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/16/datafolha-30-dos-brasileiros-dizem-ter-sofrido-preconceito-por-causa-da-classe-social.ghtml>

alimenta discursos de dominação, que produzem instrumentos coercitivos, fazendo com que parte dessa população, que se “encontra” em uma casta menos favorecida, não conheçam seus direitos, logo, não lute por eles. Assim, se cria a ilusão de que a situação de vulnerabilidade em que estes sujeitos estão inseridos é algo natural, dificultando um processo de mudança no modo de pensar, agir e reivindicar seus direitos.

Desde muito pequeno, não compreendia os motivos que levavam aos preconceitos que permeavam a minha existência, mas, sempre senti o quanto me afetaram e ainda me afetam. As violências vividas e/ou presenciadas foram e são responsáveis por despertar sentimentos de indignação e revolta que somente na juventude pude compreender. Me refiro ao fenômeno do Racismo. Silvio de Almeida (2019, p. 160), considera que a relação de Racismo e Sexismo, são fatores responsáveis por colocarem negros, mulheres e comunidade LGBTQIAPN+, em um local de desprestígio social, político e econômico. Por consequência, outras relações de desigualdades me incomodavam e me incomodam até hoje, como a disparidade entre mulheres e homens, desde os papéis exercidos, comportamentos esperados e suas confluências com o machismo. O olhar julgador e discriminatório para corpos⁴ e corpos que fogem ao padrão normativo, como pessoas homossexuais, bissexuais e transsexuais, sempre me causaram e causam perturbação.

Um pouco antes de completar meus dezoito anos, pude pisar pela primeira vez em um palco de Teatro. A mística do ambiente muito me encantou, desde o tablado às luzes. A possibilidade de poder dar voz e vida a diversas visões de mundo me fez apaixonar pela arte teatral. Flávio Desgranges (2006, p. 26) afirma que, “A experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro.” Nesse sentido, pude vislumbrar no Teatro a oportunidade de poder dar vazão a boa parte de meus anseios, compreender meu local no mundo e expurgar minhas indignações.

Em meados de 2014, no último ano do meu Ensino Médio, a escola Alice Carneiro⁵ realizou um Sarau no Teatro Ednaldo do Egypto.⁶ Nesse mesmo evento, fiquei sabendo que o espaço oferecia cursos livres de algumas linguagens artísticas, de forma gratuita, em parceria com o Centro Estadual de Arte da Paraíba (Cearte). Fiz o curso livre de Teatro de 2014 a

⁴ Neste texto, em algumas palavras que são tidas como neutras na nossa língua (o)culta, mas são escritas no gênero masculino, utilizarei uma torção de linguagem, escrevendo primeiramente a palavra no feminino, a exemplo da palavra “corpa”.

⁵ ECIT Alice Carneiro. Escola Estadual de Ensino fundamental e médio, situada no bairro de Manaira, na cidade João Pessoa-PB

⁶ Teatro localizado na cidade de João Pessoa - PB, construído pelo ator, dramaturgo e diretor paraibano Ednaldo do Egypto.

2018, em paralelo participei de algumas companhias de Teatro da Paraíba e de Pernambuco, apresentando em algumas regiões do Brasil.

Em 2018, ingressei na universidade para cursar Licenciatura em Teatro e durante o meu período de graduação pude conhecer e me apaixonar pelo Teatro do Oprimido (TO). Um modelo de fazer Teatro que abre espaço para que possamos identificar as relações de opressões presentes em nossa sociedade, assim como, refletir e articular maneiras de combater, acabou servindo de remédio para meus anseios citados anteriormente. Ainda durante o período de graduação, surgiu o interesse em aprofundar os estudos sobre gênero e sexualidade. Nessa procura, acabei fazendo parte de um Grupo de extensão coordenado pela professora Áurea Augusta, intitulado “Educação para não violência e para os direitos”, entre os anos de 2022 e 2023.

O projeto se propôs a realizar diálogos com as(os) profissionais da educação básica e com as(os) discentes da UFPB, sobre as questões de gênero e diversidade sexual na escola e, para isso, estabelece parcerias internas e externas à UFPB, na perspectiva de ampliar as ações. Tivemos momentos de estudo e pesquisa, focados em alguns conceitos, tais como: machismo, sexismo, misoginia, patriarcado, feminicídio, feminismos. Realizamos também alguns momentos de vivências e oficinas, dentre esses momentos, cito a intervenção com o Teatro-Fórum no "I Encontro de Educação, Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade: Incluindo múltiplas vozes", trabalhando as questões de performatividade de gêneros e afetividades, realizada na UFPB em dezembro de 2022.

A partir das experiências derivadas da minha participação no Projeto de Extensão, na qual pude aproximar pela primeira vez algumas práticas teatrais com as discussões de gêneros e sexualidades, é que me desperta o desejo de aprofundar as relações entre às questões gêneros e sexualidades e o Teatro do Oprimido aplicadas dentro do contexto escolar. Esses foram os motivos que me levaram a continuar os estudos acerca das temáticas e logo após o término do projeto de extensão, entro para o projeto de Prolicen, sendo neste período de participação, que realizo a minha pesquisa que serve como base para realização do trabalho de conclusão de curso.

O presente trabalho é fruto de duas oficinas realizadas no ano de 2023, junto ao projeto intitulado “Educação para não violência: articulando formação inicial e continuada de professoras/es no âmbito da Educação Básica” vinculado ao Programa de Licenciatura (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O Projeto teve como objetivo central a ressignificação de conceitos e preconceitos, trabalhando a igualdade e equidade de gênero e a não violência a partir da lógica dos direitos humanos dentro da sala de aula da

educação básica. Como frente de trabalho, o projeto busca articular a formação inicial de estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a formação continuada de professoras/es da Educação Básica que atuam no Estado da Paraíba. A equipe do projeto foi composta pela professora Áurea Augusta Rodrigues da Mata (Departamento de Habilitações Pedagógicas - CE), Coordenadora do projeto e cinco estudantes de diferentes cursos (Pedagogia, Teatro, Letras Português, Letras Inglês e Ciências Biológicas). As ações do projeto foram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, localizada no bairro dos Bancários em João Pessoa/PB e o público-alvo foi turmas do ensino fundamental anos iniciais, sendo duas turmas de 4º e duas turmas de 5º anos. O projeto ocorreu no ano de 2023, se iniciando no mês de maio e sua conclusão no mês de dezembro.

Inicialmente, as/os discentes e a professora coordenadora se encontravam semanalmente para estudar, analisar e discutir as referências que serviriam de base para fundamentar as ações do projeto. Estudamos e discutimos os escritos das teóricas Judith Butler, Guacira Louro, Dagmar Meyer, entre outras/os. Em paralelo e posteriormente ao período de estudos, iniciamos as nossas atividades na Escola Aruanda. Nos primeiros encontros na escola, observamos as dinâmicas das salas de aulas, no intuito de perceber as relações entre as/os alunos, como também, identificar as demandas que deveriam ser trabalhadas com as professoras e as/os estudantes, no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade. Concomitante ao período de observação na sala de aula, realizamos entrevistas diagnósticas com as professoras, com o intuito de verificar o que as mesmas compreendiam sobre as temáticas e se já as trabalhavam dentro da sala de aula.

Após a entrevista, realizamos algumas oficinas com as professoras. Nessas oficinas trabalhamos os estigmas, as concepções e conceitos de gênero e sexualidade. Esse período de oficinas com as professoras, teve como objetivo fazer com que as mesmas pudessem enxergar a importância de trabalhar as temáticas dentro da sala de aula. O nosso desejo era que, após o término do Projeto, as professoras continuassem a trabalhar com as questões de gênero e sexualidade dentro da sala de aula. Esse período foi de suma importância, pois as professoras puderam compreender melhor as temáticas, fazendo com que, em muitos momentos, elas se confrontassem com as interseções das relações de gênero e sexualidade presentes em suas vidas, seja em suas condutas no âmbito docente ou em suas relações pessoais. Em contrapartida, para nós, estudantes de licenciatura, foi um período de experiência docente, sendo gratificante observar o dia a dia em sala de aula, podendo ter uma troca de saberes com professoras que já estão no dia a dia da Educação Básica há bastante tempo.

Além dos trabalhos com as professoras, também realizamos oficinas com turmas de 4º e 5º anos. Em conjunto, a coordenadora e as/os discentes decidiram quais temáticas iriam ser abordadas com as/os estudantes da educação básica. Abordamos assuntos como: Lei Maria da Penha, Estatuto da criança e do adolescente, Tipos de violência, corpos/corpos e vestimentas, conceitos de gêneros e sexualidades. Para a construção dos planos de Oficinas, em cada tema, um/uma integrante do projeto ficava responsável pela construção do plano de oficina. Nos dias de reunião, esse plano de oficina era discutido em conjunto, a fim de que todas/os pudessem contribuir para a construção de todas as oficinas. No dia da oficina, uma/um integrante ficava responsável por uma turma e como suporte outra/o integrante lhe auxiliava, enquanto a professora coordenadora transitava entre todas as turmas, dando suporte e intervindo, quando necessário.

Dentre as oficinas às quais fiquei responsável por idealizar e por consequência reger, trago como base e fruto para construção desse trabalho, as duas oficinas que realizei com as turmas de 5º ano. A oficina 1 foi realizada no dia 20/10/2023, com a turma do 5º ano A, tendo como tema as violências de gênero e a Lei Maria da Penha. A oficina 2 foi realizada no dia 17/11/2023, com a turma do 5º ano B, com a temática acerca dos estereótipos de gênero.

Durante o período do Projeto de Prolicen, fui provocado em alguns momentos pela professora Áurea, sobre o que poderia levar de contribuição da área do Teatro para ajudar na construção das oficinas. Assim, levei o Teatro do Oprimido como instrumento pedagógico que pudesse auxiliar no processo das oficinas. Nessa intersecção entre Teatro do Oprimido, Gênero e Sexualidade, cheguei a minha questão de pesquisa. Seria possível, portanto, apreender as percepções das/dos alunas/os sobre gêneros e sexualidades a partir de suas performances? De modo complementar, o Teatro do Oprimido seria um instrumento para provocar, suscitar e transformar as compreensões acerca de gênero e sexualidade no âmbito escolar?

O Teatro do Oprimido (TO), é um método teatral, idealizado e desenvolvido pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal. Surgido na década de 70, o Teatro do Oprimido tem como cerne questionar as hegemonias postas em nossa sociedade, se tornando um instrumento de transformação social e educativa. Muito influenciado pelo contexto de ditadura civil-militar no Brasil, o Teatro do Oprimido nasceu e foi utilizado por Boal para denunciar as opressões sofridas por quem discordava do regime de ditadura. Fundamentado nos princípios da equidade dos direitos humanos, diversidade e transformação social e com o objetivo de modificar as relações de poder através de sua prática, o TO questiona a hegemonia do sistema e as relações de opressões sofridas pelas minorias. Boal, com o Teatro do Oprimido, busca a

valorização da diversidade cultural, dando vez e voz às pessoas que normalmente são silenciadas em nossa sociedade.

Composto por jogos e exercícios dialéticos, entrelaça questões do cotidiano com a linguagem teatral, a fim de estabelecer uma comunicação direta entre as/os atrizes/atores e espectadores. Sobre as/os espectadores do teatro do Oprimido, é esperado que eles tenham uma participação ativa e propositiva, para isso as/os atrizes/atores têm a responsabilidade de fazer com que o público saia de um estado de passividade e torne agente protagonista, tanto no palco do teatro, como no palco da vida, sabendo quando e como agir, chegando até a atuar no lugar das/os atrizes/atores, em alguma cena caso tenha vontade. O TO é dividido em seis modalidades de fazer teatral (Teatro Jornal, Teatro Invisível, Teatro Fórum, o Teatro Imagem, o Teatro Legislativo e o Arco-Íris do Desejo). Destas modalidades, utilizarei o Teatro Fórum e o Teatro Imagem, sobre os quais irei discorrer de forma mais detalhada nas próximas seções. Sobre o Teatro do Oprimido, Barbosa e Ferreira (2017, p. 444) afirma que:

O TO é uma metodologia de intervenção política e social comprometida com a análise e a transformação do mundo. Marxista, brechtiano, freiriano, este teatro busca investigar e desmontar as estruturas de poder que estão na base da opressão em suas múltiplas formas – visando à emancipação individual e coletiva através do exercício dialético.

Partindo desses pressupostos, pude vislumbrar, a construção de oficinas com o suporte de técnicas do Teatro do Oprimido, como formas de contribuir substancialmente para a promoção da equidade de gênero e ressignificação de preconceitos e a reinterpretação de conceitos que estão enraizados em nossa sociedade, que ecoam e são ecoados dentro da escola e mais especificamente, dentro da sala de aula.

O presente trabalho é uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa (Martins, 2004), que utiliza o procedimento da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), com o objetivo analisar o entendimento das/os alunas/os acerca das questões de gêneros e sexualidades através de suas performances.

Os aspectos analisados neste trabalho serão os marcadores sociais de gêneros e sexualidades, para tal, utilizei como instrumento de análise a abordagem da antropologia da performance de Bauman and Briggs (Bauman, 1977; Bauman. Briggs, 1990). O objetivo é de perceber como as identidades de gêneros e como a percepção sobre as sexualidades estão sendo performadas por essas crianças a partir das oficinas que tem como base o Teatro do Oprimido, além de poder contribuir com práticas que prezam pela equidade de gênero, ressignificando conceitos e preconceitos que socialmente estão enraizados, promovendo assim uma educação para a não violência e para os direitos. Para complementar a análise, vali-me de

gravações de áudio, fotografias, diário de bordo e as discussões geradas durante todo o processo das oficinas e do projeto de Prolicen.

O conceito de Performance emerge na década de 70, sendo palavra chave para algumas áreas de estudos, como o campo da antropologia, da linguística e cultural. Dentre as referências que debruçaram-se em discorrer sobre os conceitos de performance, irei me valer dos estudos de Bauman. Richard Bauman é um antropólogo e folclorista estadunidense, sendo um dos principais nomes no estudo da antropologia linguística e da performance. Bauman (2014, p. 733) considera a performance como:

[...] um ato de tomada de posição (stance-taking) (Jaffe, 2009). Isto é, a pessoa que faz a performance, ao invocar o enquadramento (frame) da performance, adota uma determinada postura reflexiva, ou alinhamento, para seu ato de expressar-se, assumindo responsabilidade por uma exposição de habilidade e eficácia comunicativas.

O autor considera a performance como um ato comunicativo, que envolve a responsabilidade de quem a faz, a avaliação por parte de quem recebe, assim como toda a experiência suscitada entre a performance, a/o performer e o público. A diferença da Performance para outros eventos comunicativos está em sua função poética, ou seja, a forma como as/os participantes destas performances estão comunicando. Dentre as formas de comunicar estão inclusos também elementos não-verbais, como gestos miméticos, pausas, respiração, timbre de voz, dentre outras coisas que chamam atenção para análise dessas performances.

Outro ponto que distingue a performance de outros eventos comunicativos está relacionada a sensação de estranhamento causada por ela, pois seus atos suscitam experiências de um olhar não cotidiano, para isso, alguns elementos são essenciais para sua realização, são eles: Display, Responsabilidade de competência, avaliação, keying e experiência em relevo. (Bauman apud Langdon, 2006, p. 168-169). Dessa forma, o presente trabalho busca analisar as performances suscitadas no decorrer das oficinas do Prolicen, tendo como parâmetro de análise as relações de gêneros e sexualidades, com auxílio de técnicas do TO.

Informo ao leitor, em relação às formas de escrita presente neste trabalho, pois quando me referir ao trabalho do Prolicen, de forma geral, assim como às referências que o embasam, a escrita se encontrará na 1ª do plural. Quando me referir às percepções acerca de minha atuação durante as duas oficinas em questão, juntamente à análise das performances, irei me valer do uso da escrita em 1ª pessoa do singular.

O trabalho está dividido em três seções, acompanhadas de algumas subseções. A primeira seção tem como objetivo falar sobre a importância da Lei Maria da Penha no

combate a violência doméstica e de gênero. Sendo a violência um dos grandes problemas nas relações de gênero, muito provavelmente algumas dessas crianças já foram alvos dela, ou presenciaram alguém que foi, tendo comumente as mulheres como principal alvo. Sendo assim, trabalhar essas questões dentro do ambiente escolar pode se tornar um meio de erradicação da violência doméstica e de gênero, trabalhando para a construção de uma cultura não violenta. Complementar a prática docente, nessa seção se busca evidenciar como a construção das identidades dentro da nossa sociedade podem influenciar a percepção das/os estudantes sobre as violências de gênero. Para isso, irei analisar as performances das/os alunas/os a partir da utilização do Teatro Imagem e das discussões geradas no decorrer da oficina sobre Violências de gênero.

A segunda seção tem como objetivo entender como as identidades de gênero influenciam nos papéis e comportamentos atribuídos às mulheres e aos homens dentro da sociedade. A escola produz e reproduz esses padrões de estereótipos de gênero? Existem diferenças nos comportamentos esperados entre meninas e meninos? Que locais da escola, meninas e meninos ocupam na hora de brincar? E, como elas/eles brincam? Partindo dessas indagações e sob a luz do conceito de performatividade, analiso como estão postas as relações de estereótipos, nas performances decorrentes da segunda oficina com a utilização de Teatro Fórum.

Na terceira seção trago apontamentos sobre a realização das oficinas e tudo o que foi trabalhado em sala de aula. Discurso como as performances suscitadas a partir das práticas com To e da própria oficina permitem perceber a escola como um campo de tensão, de reprodução e produção de desigualdade e diferenças, mas como, também pode se tornar, mediante práticas como o do Prolicen, um espaço que promova o respeito, a igualdade e equidade de gêneros e sexualidades, sendo possível mudar a maneira como alunas e alunos enxergam essas relações, tornando a educação cada vez mais não violenta.

2. SEÇÃO I - LEI MARIA DA PENHA E VIOLÊNCIAS DE GÊNERO

“Sancionada em 2006, a Lei Maria da Penha tem como objetivo principal proteger as mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, prevenindo, punindo e erradicando esse tipo de violência” (BRASIL, 2006). A lei estabelece uma série de medidas de proteção às mulheres em situação de violência, incluindo a possibilidade de afastamento do agressor, a proibição de se aproximar da vítima e a concessão de assistência psicossocial.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023)⁷, no ano de 2022, o Brasil registrou um grande número de casos de violência doméstica, com um total de 245.713 agressões, representando um aumento de 2,9% em relação a 2021. No que diz respeito aos assassinatos, o feminicídio aumentou em 6,1%, totalizando 1.437 casos de feminicídios, e nos casos de homicídios femininos, no ano de 2022, houve um aumento de 1,2%, totalizando 4.034 homicídios femininos (ABSP, 2023, p. 16). E, quando falamos de estupro, os números se tornam ainda mais alarmantes: no ano de 2022, o país registrou o maior número de casos de estupros, totalizando 74.930 casos no ano, “o que representa um aumento de 8,2% em relação ao ano anterior”. Desses casos, mais da metade são categorizados como estupros de vulnerável, totalizando 56.820 casos. As principais vítimas são as crianças, das quais 61,4% têm entre 0 e 13 anos. Outro dado preocupante, é que 10,4% de crianças com menos de 4 anos são vítimas desse crime. No que se refere aos agressores, nos casos de estupros de vulnerável, 86% das vítimas foram agredidas por pessoas conhecidas, sendo 64,4% dos agressores familiares (ABSP, 2023, p. 15).

As estatísticas evidenciam as marcas da violência de gênero em nossa sociedade, nos levando a refletir acerca de nossa contribuição enquanto sociedade, no combate à violência de gênero. Em relação aos papéis dos agentes e instituições sociais, trago o seguinte questionamento: Qual a importância da escola na promoção do conhecimento, do diálogo e da conscientização sobre a Lei Maria da Penha e as violências de gênero?

Abordar as violências de gênero na escola é direito e dever preconizado pela Lei n.º 14.164/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, fazendo com que “As instituições de educação infantil e ensinos fundamental e médio passem a abordar conteúdos sobre o enfrentamento à violência contra a mulher. Também institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada todos os anos no mês de março.”

⁷ Os dados a seguir fazem parte do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, conforme citado aqui. Doravante, utilizaremos a seguinte abreviação ABSP, 2023, seguido da indicação de página.

Como um espaço de aprendizagem, a escola deveria ser um lugar de harmonia e respeito às diferenças mas, por muitas vezes, se torna um campo de reprodução de preconceitos e estigmas, que evidencia as problemáticas relacionadas às questões de gênero. Esses comportamentos fazem gerar alguns tipos de violências que normalmente têm como alvos meninas, mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+.

Guacira Louro (2003, p.57) alerta que a escola não só pode reproduzir as diferenças e desigualdades, como também pode produzi-las. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Por outro lado, a escola também pode ser um local para construção de novos pensamentos e ações, cabendo a nós, profissionais da educação, o papel de mediadores no fomento de práticas que venham conscientizar e combater as violências de gênero.

Sobre a necessidade de romper com a perpetuação das desigualdades na sala de aula, a autora nos fala que:

A ambição pode ser "apenas" subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas e limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias (Louro, 2003, p.124).

Dentro dessa perspectiva, se faz necessária a promoção de discussões e práticas que preconizem uma educação para a não violência, podendo a escola contribuir na concepção de novas relações de gêneros. Logo, abordar a Lei Maria da Penha e as violência de gêneros, pode corroborar para a percepção das crianças acerca de violências sofridas por elas, pessoas próximas e/ou conhecidas, servindo como um espaço informativo no que diz respeito às formas de se combater as violências e garantir proteção, além de promover o respeito às diferenças e a equidade de gêneros.

2.1 VAMOS METER A COLHER - PRÁTICA DOCENTE

Figura 1- Jogo Teatral



Fonte: Arquivo do Prolicen (2023).

Essa imagem intitulada de Jogo Teatral foi capturada por uma integrante do Prolicen no momento que iniciava a oficina 1. Esse foi o momento de trabalhar com Jogos Teatrais, com o intuito de fazer os alunos perceberem mais de seu corpo enquanto se divertiam. Foi trabalhado exercícios de alongamento, aquecimento e expressividade que visavam estimular a movimentação da/o e com a/o corpa/o das/os estudantes, iniciei a oficina com uma brincadeira denominada de “O mestre sugeriu”⁸. Os movimentos que fossem executados por mim, seriam replicados pelas/os estudantes. O objetivo foi mesclar o alongamento ao aquecimento, trabalhando com diferentes níveis (plano alto, médio e baixo), além de fazer com que as crianças percebessem o funcionamento de seus corpos, então, foi trabalhada a respiração, passando por um alongamento de membros superiores e inferiores, assim como algumas caretas para trabalhar a expressividade facial. Na construção dos planos de oficina, optamos por trazer o trabalho com o corpo de maneira divertida, potencializando o aprendizado através do brincar.

⁸ Uma adaptação da brincadeira popular conhecida como “Mestre mandou”. A alteração da palavra “mandou” para a palavra “sugeriu” faz mudar o valor semântico do nome da brincadeira. Saindo de um lugar hierárquico, onde o mestre os movimentos que o mestre delega mais parece uma ordem e que deve ser reproduzido de forma mais fidedigna possível. Se transmutando para um local de horizontalidade, onde a sugestão do que se fazer na brincadeira, pode ser adaptado, alterado e até mesmo não seguido, tornando a brincadeira um processo democrático.

Sobre o brincar na educação, Pereira e Bonfim (2016, p. 223) afirmam que “Brincar e aprender não devem estar em polos opostos, já que brincando a criança também aprende. As brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da mente imaginativa e da espontaneidade das ações”. O trabalho com o lúdico e com as brincadeiras pode se tornar um grande parceiro da/o educadora/or, fazendo com que seus educandos estimulem a expressividade, a imaginação, a criatividade, o autoconhecimento e o cuidado de si e do outro. Após a sequência com “o mestre sugeriu”, seguimos para atividade “pegar a maçã”. Pegar a maçã foi uma progressão da atividade anterior: adicionamos ao trabalho corporal, o trabalho com a expressividade, assim seguindo um percurso estabelecido para a execução do jogo.

I - As/Os participantes tentavam pegar uma maçã no topo da macieira algumas vezes, mas não obtiveram êxito;

II - Enfim conseguiram pegar a maçã, comeram, mas esqueceram um detalhe, não lavaram a maçã (movimentos de repulsa: cuspir o pedaço comido da maçã, entre outros movimentos que fossem suscitados pelos mesmos);

III - Pegaram a maçã, desta vez lavaram e por fim conseguiram comer (movimentos de felicidade pela conquista).

Em todo o caminho estabelecido pelo jogo de pegar a maçã, as/os estudantes estavam trabalhando o alongamento corporal, ao se esticar o máximo que conseguissem para alcançar a fruta no topo da macieira, assim como alguns momentos do percurso, como no II e III, o trabalho com a expressividade esteve presente, permitindo aos discentes uma experiência com o jogo teatral.

Os jogos teatrais, de modo geral, têm como objetivo trabalhar a criatividade, a imaginação e a forma de comunicação, seja ela verbal ou não-verbal. Os jogos teatrais, assim, podem ser utilizados para fins pedagógicos. De acordo com Spolin (2019, p. 29)

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo.

A utilização de jogos teatrais para o desenvolvimento da oficina Lei Maria da Penha e Violências de Gênero, teve como objetivo aproximar os conteúdos que foram abordados de forma mais descontraída, tornando o trabalho pedagógico mais lúdico para todas as pessoas envolvidas.

Na sequência da oficina, introduzi um jogo de perguntas com uma bola imaginária. Foi um momento para aproximar as atividades que estavam sendo realizadas ao tema. Fiz

perguntas referentes à lei Maria da Penha com quem foi Maria da Penha e os tipos de violências. A criança que soubesse responder, eu passaria a bola para ela, caso mais de uma levantasse a mão para a mesma pergunta, quem estivesse com a bola passaria para a próxima, até que os ciclos de respostas se encerrassem.

Na atividade com a bola imaginária, foi possível observar o conhecimento prévio das/os estudantes a respeito da temática trabalhada na oficina. Os conhecimentos prévios são saberes que as crianças já possuem sobre um determinado assunto. Para a/o professora/or é importante se inteirar sobre os conhecimentos já adquiridos pelas/os alunas/os, a fim de aproximar os novos conteúdos que serão introduzidos à realidade das/os mesmas/os, tornando a aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 133), “A aprendizagem significativa acontece quando uma informação nova é adquirida através do esforço deliberado por parte do aluno de relacionar a nova informação com os conceitos ou proposições relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva”. Nesse sentido, no ambiente da sala de aula, cabe a/ao educadora/or o papel de ser um mediador e potencializador dessas aprendizagens. Desta forma, partindo dos conhecimentos prévios das/os alunas/os sobre a Lei Maria da Penha e os tipos de violência, foi possível observar como estão sendo influenciados os seus discursos, neste caso, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

Iniciei a segunda parte da oficina, perguntando as/aos alunas/os se já conheciam a Lei Maria da Penha e a grande maioria na sala de aula tinha algum conhecimento, de forma mais geral. Posterior ao momento de respostas das/os alunas/os, forneci mais alguns detalhes sobre a lei, como ano de homologação e quais eram as responsáveis pela criação da lei. Na sequência, falamos sobre a importância da história de vida de Maria da Penha e os motivos que a tornaram símbolo de luta contra a violência doméstica e de violência contra a mulher. Perguntei a eles se conheciam os tipos de violência existentes (física, psicológica, moral, sexual e patrimonial). Para cada resposta, eu pedia exemplos, quando questionava sobre determinado tipo de violência. Em seguida trarei algumas respostas dadas pelas/os estudantes às perguntas sobre os tipos de violência. Utilizarei nomes fictícios para os alunos, mantendo o sigilo da pesquisa.

As respostas de alguns alunos em relação a definição e exemplos de alguns tipos de violência: “Violência Sexual é quando estupra a mulher”⁹ (Resposta de Maria). João: “Violência Psicológica, é aquela que vai mexer com a saúde mental da pessoa” (Resposta de João).

⁹ Transcrição de comentários feitos por alunas/os durante a realização da oficina Lei Maria da Penha e violências de gênero. Realizada no dia 20/10/2023.

As/os alunas/os mostravam ter conhecimento sobre os tipos de violência, mas conseguiam fornecer mais exemplos de maneira concreta em relação à violência física. Essa análise mostra que, socialmente, a violência de gênero passa a ser representada pela violência física e materializada de forma objetiva pela agressão, fazendo com que boa parte das pessoas, passe a identificar de forma mais nítida a violência física em relação a outros tipos de violência. A violência foi e é utilizada como instrumento de dominação nas relações de gênero, normalmente tendo como principal alvo as mulheres. Dentro de uma sociedade pautada por uma ótica patriarcal, é permitido ao homem o uso da força para manter sua hegemonia. “Neste sentido, os homens estão, permanentemente, autorizados a realizar seu projeto de dominação-exploração das mulheres, mesmo que, para isto, precisem utilizar-se de sua força física” (Saffioti, 2001, p.121).

No prisma de uma sociedade androcêntrica¹⁰, a mulher é posta em lugar de objeto e retirada do seu local de pessoa de direitos, tendo os mesmos violados, seja por seus companheiros, ou, pela sociedade como um todo, que a coloca em lugar de submissão. Essa estrutura de sociedade, na qual o machismo pauta as relações de poder, seja ele econômico ou social, faz com que as preocupações referentes às violências sejam diferentes entre mulheres e homens.

Dentre os muitos comentários feitos pelas/os alunas/os na hora em que estávamos discutindo sobre os tipos de violência, dois me chamaram atenção. O primeiro é de uma aluna sobre a preocupação de sua avó em relação a sua exposição nas redes sociais: “Minha vó tem medo de postar foto minha, quando estou na praia, com minha roupa de praia” (Comentário de Ingrid).

Em contrapartida, quando falei sobre violência patrimonial, dei o exemplo de um casal, cujo homem estava desconfiando que a mulher estava traindo-o, e ele, a todo custo, queria ver o celular da mulher. Como a mulher recusou entregar o celular, ele o tomou à força e o quebrou. Na sequência, um aluno me perguntou: “Mas professor, se a pessoa estivesse traindo mesmo?” (Comentário de Bruno).

Para Minayo (2005, p. 23-24), na cultura ocidental se perpetuou historicamente a noção do homem enquanto sujeito dominante da sexualidade e, da mulher, como seu objeto de dominação. Logo, para manter sua posição de hierarquia e dominação, o masculino se torna agente social dessas violências.

¹⁰ Conforme Montserrat Moreno (1999, p. 23), “O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo.”

Os pais, chefes da família, mantêm as rédeas de todos os membros, nunca são contrariados ou desobedecidos, e assim os mantêm sob controle, seja por intimidação, manipulação emocional ou violência física. As filhas já estão sendo preparadas para obedecer e não contrariar o futuro marido. Sob a ótica sociocultural e histórica, essa dinâmica acaba se refletindo e se reproduzindo por meio da violência conjugal (MACHADO; CASTANHEIRA; ALMEIDA, 2021, p. 5009).

Nos dois comentários feitos pelas/os estudantes, podemos observar a perpetuação de uma cultura machista e patriarcal. De um lado, a mulher, desde o momento em que é inserida no mundo, é ensinada a como deve se comportar perante a sociedade e, mais especificamente, em relação ao homem, traçando padrões de sobrevivência para que não seja vítima de violência. Por outro lado, seguindo a mesma linha de raciocínio, ao homem é dada a liberdade de justificar seus atos, mesmo sendo um ato violento, caso venha a colocar em risco a sua “honra”.

Como respostas aos comentários das/os alunas/os, falei para Ingrid que, infelizmente, vivemos em uma sociedade onde o corpo da mulher ainda é sexualizado e para isso, é necessário que elas venham a traçar estratégias para que seus corpos não sejam violados, mesmo sabendo que é responsabilidade do Estado e da sociedade, garantir a segurança e o bem estar das mulheres. Por isso, devemos cobrar das nossas lideranças, políticas de prevenção a violência contra mulher, para isso se faz necessário nos organizar enquanto sociedade para lutar contra as violências. Para Bruno, respondi que nada justifica um ato de violência, mesmo com as inseguranças que possam surgir, existem maneiras de se resolver conflitos e em nenhuma delas a violência é solução, dessa forma, não podemos reproduzir ou reforçar esses atos violentos.

Seguimos explicando as/aos estudantes as fases do ciclo de violência. O conceito do ciclo de violência foi teorizado pela psicóloga estadunidense Leonora Walker e publicado em seu livro *The battered woman* (1979). A autora indicou que as agressões que acontecem no âmbito conjugal ocorrem em um ciclo que se repete, sempre voltando ao movimento inicial. Ela dividiu o ciclo de violência em três fases. A primeira fase é a da tensão, se caracteriza por gritos, ameaças, cobranças indevidas, assédio moral e psicológico. A duração dessa fase é incerta, mas provavelmente irá passar para a próxima fase. A segunda fase é denominada de explosão, caracterizada por um aumento exponencial de todas as violências, período esse que a violência física se materializa em muitos momentos. Os atos de violência chegam ao ápice. A última fase é conhecida como “lua de mel”, período caracterizado por um suposto arrependimento do agressor, ele promete não repetir os atos. Nesse processo ele oferece presentes, faz convites e por um determinado tempo ele demonstra que parece ter mudado, até o período em que todo o ciclo se repete.

Neste momento, algumas/alguns alunas/alunos relataram algumas experiências vividas e/ou experienciadas, desde agressões físicas como forma de castigo e controle, até violências psicológicas sofridas por elas/es e também relatos de violência físicas, psicológicas e patrimoniais sofridas por algum familiar dessas/es alunas/os. Dessas violências sofridas, o alvo maior era o público feminino, nesse sentido, foi possível perceber como essas experiências podem moldar a forma das crianças perceberem as estruturas das relações de gênero, podendo servir de modelo para reprodução de comportamentos violentos entre eles.

Para finalizar esse momento de discussão, conversamos sobre as formas de denunciar e combater as violências domésticas e de gênero. As/Os informei sobre os locais e os órgãos onde eles podem recorrer, se caso eles ou alguém próximo esteja sofrendo violências. Em relação às redes de apoio, indiquei os números da polícia militar (190), Central de atendimento à mulher (180), as delegacias de atendimento à mulher – DEAM, nos números (197) da polícia civil e o (127) do Disk Denúncia. Se caso o alvo da violência fosse alguma criança ou adolescente, indiquei a elas/eles os números dos conselhos tutelares espalhados pela cidade (João Pessoa, 2022, p. 24-28).

Em relação às formas de combater as violências, falei para elas/es que um dos melhores trunfos seria a educação, sendo necessário educar as crianças e adolescentes de nossa sociedade, para que se tornem adultos que venham prezar pelo respeito entre os gêneros e as sexualidades, para que assim, as violências doméstica e de gênero sejam extinguidas. Desta forma, o combate ao machismo em sua estrutura só será possível através de lutas por políticas públicas que prezem por uma equidade entre os gêneros. Finalizei essa primeira parte sobre as discussões e seguimos para a prática do Teatro Imagem.

O Teatro Imagem é um método do TO, que tem como cerne a comunicação através de linguagens não verbais. Por meio da linguagem corporal, se busca analisar uma situação de opressão vivida e quais possibilidades de solução para se erradicar a opressão sofrida por determinada pessoa ou grupo. “Os participantes são levados a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades, etc.) e objetos” (BOAL, 2006, p. 5).

Augusto Boal, através do Teatro Imagem, nos apresenta possibilidades para observarmos de forma mais atenta e sensível nossa realidade, fazendo com que, assim, venhamos a refletir de forma mais crítica e reflexiva sobre nosso cotidiano. “Estamos habituados a olhar imagens que não nos deixam ver outras imagens, as quais poderiam passar diferentes informações. O objetivo dos exercícios é de nos ajudar a ver aquilo que não olhamos” (BOAL, 1980, p. 34).

Portanto, através dos exercícios com o Teatro Imagem, busquei com que as/os estudantes conseguissem expressar, através da linguagem corporal e visual, o conteúdo trabalhado. Podendo, assim, identificar as relações de opressões contidas nos conteúdos abordados pela oficina e que podem fazer parte de seus contextos, fazendo com que elas pudessem vislumbrar possibilidades de mudança nas realidades em que os mesmos estão inseridas/os.

O jogo proposto consistia na construção de uma cena a partir dos ciclos de violência. A cada fase do ciclo pedia para que uma dupla se voluntariasse para construir a cena. Só as/os atrizes/atores saberiam qual fase do ciclo eles iriam fazer, já a plateia não tinha conhecimento. A cena tinha como objetivo fazer com que a plateia descobrisse que fase do ciclo estava sendo encenada naquele momento e quais os elementos que os fizeram chegar naquela conclusão. Ao final da construção das imagens de todas as fases, iríamos discutir de que maneira poderia ser feita a quebra de opressão, através da construção de uma nova imagem.

A primeira cena construída, foi a fase da tensão. Duas alunas se voluntariaram, elas foram até a frente da sala. Indiquei que elas precisavam criar uma cena de tensão. Elas demoraram um pouco para conceber uma ação para a construção da imagem. Isso nos faz voltar à questão da dificuldade de percebermos outros tipos de violência, que não seja a violência física. Outro ponto de dificuldade que também levei em consideração para a realização da cena por parte das alunas, diz respeito ao fato da cena não poder ser verbalizada. Como na fase de tensão, a violência física geralmente pode não estar presente, representar violências que não sejam físicas sem poder verbalizar, acabou se tornando uma dificuldade maior.

Mediante uma possível dificuldade na realização da cena, como mediador indiquei a elas que relembassem os exemplos sobre a violência Patrimonial. Os alunos tinham dado exemplos de violência patrimonial, um deles falou o exemplo do tio que vendeu o carro da tia sem o consentimento da mesma. Eu também tinha dado o exemplo do homem que acreditava estar sendo traído e queria tomar à força o celular da mulher. Elas pararam um pouco pra pensar, em seguida pediram meu celular emprestado e fizeram a seguinte cena:

I - Uma das meninas estava fazendo o papel do agressor, ficava em pé apontando o dedo na face da outra, enquanto a pessoa agredida estava sentada olhando o celular.

II - O agressor toma o celular no intuito de olhar o que a agredida está consumindo e em sequência faz menção de jogá-lo.

No final da cena perguntei à plateia qual era a fase que estava sendo representada na imagem, e a grande maioria respondeu, que se tratava do momento de tensão, devido ao dedo apontado ao rosto e a tentativa de quebrar o celular.

A segunda cena construída foi a partir da fase da explosão e para sua construção se voluntariaram uma menina e um menino. Após explicar para eles qual a cena eles iriam representar, perguntei quais papéis os mesmos iriam fazer. Prontamente o menino me afirmou que seria o agressor, e a menina a agredida. Informei a eles que eles poderiam inverter os papéis, sendo ela a agressora e o ele o agredido, mas preferiram manter a formação que me informaram no início. Dei um tempo para eles pensarem na construção da cena, minutos depois começaram a cena.

A cena consistia num ato de violência física representada por um soco. A agredida em uma posição de defesa e o agressor em posição de ataque, o agressor iria erguer o braço e desferir um golpe sobre a personagem que seria agredida. Quando o movimento do soco executado pelo menino chegasse próximo de tocar na menina eu pedi para a cena congelar.

Figura 2- Teatro Imagem



Fonte: Arquivo do Prolicen. (2023)

Essa imagem foi registrada no momento da representação da fase de tensão e um ato me chamou atenção. Durante a realização da cena, o menino projetava o corpo pra frente na tentativa de concluir o movimento. Aparentemente a intenção dele não era machucar a colega, pois ambos estavam rindo e levando a situação como uma brincadeira. Segundo Kishimoto e Ono (2008, p. 211) “Nas situações lúdicas, meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe”. As autoras estão se referindo a construção dos estereótipos de gênero nos

brinquedos e brincadeiras, sendo eles providos pelas pessoas adultas que fazem parte do entorno das crianças, as educando e separando por gênero as brincadeiras e brinquedos, antes mesmo, das crianças fazerem suas escolhas sobre como e, com o que brincar. Dentro das brincadeiras que envolvem meninas e meninos, quando surgem conflitos, geralmente as meninas tendem a resolver na base da argumentação, enquanto meninos no uso da força.

Logo, a insistência em concluir o ato do soco por parte do menino e a risada da menina como resposta ao movimento feito por ele, me leva a compreender que estavam lavando o ato como uma brincadeira. Em contrapartida, o mesmo ato me leva a perceber como as brincadeiras mais agressivas, usualmente destinadas aos meninos, podem influenciá-los na maneira como tendem a resolver seus conflitos, habitualmente na demonstração de força, o que possivelmente influenciou a performance do aluno na cena, mesmo de forma involuntária. Do mesmo modo, a postura condescendente, mesmo que de forma inconsciente da menina representada pelo sorriso como resposta à tentativa de conclusão do movimento do soco, nos indica como estão postas essas relações.

Para me ajudar nas análises das performances ocorridas durante a realização das cenas com o Teatro Imagem, trago alguns elementos essenciais que segundo Bauman (1977), são essenciais para a sua realização. Um desses elementos é chamado de *Keying* e está relacionado aos momentos ou ações de sinalização, que servem para levar atenção do público à performance, movimentos que quebram com a ação cotidiana de comunicação, estabelecendo maneiras de interpretar aquela mensagem (Bauman apud Langdon, 2006, p. 169). Volto a atenção novamente ao movimento do soco realizado pelo aluno na cena da fase de explosão. O aluno repetiu o movimento do soco, no sentido de concluí-lo por algumas vezes. Que mensagem podemos interpretar na performance do aluno, no ato do soco? No ato da cena, foi dado a ele a posição de domínio, mesmo com a possibilidade dos dois inverterem os papéis, eles assumiram os papéis que normalmente seus respectivos gêneros são colocados socialmente em relações às violências, estando a mulher no papel da agredida e o homem no papel do agressor.

Para a cena da fase de lua de mel, que seria a última do ciclo de violência, dois meninos se voluntariaram. Ao perceberem que a cena seria sobre a lua de mel, eles riram e falaram que não iriam participar da cena. Após o período de negação, as/os demais colegas, de forma efusiva, começaram a indicar dois colegas de sala, uma menina e um menino, para realizar a cena. Em seguida, eles passaram a repetir mais vezes o nome das duas crianças, tornando a continuação da oficina insustentável.

Nesse momento, a professora orientadora do projeto que estava comigo na sala, pediu a palavra. Paramos para conversar com os alunos sobre o quão violenta foi a situação, deixando assim os colegas desconfortáveis, e por fim, alertamos sobre os prejuízos na prática do bullying, pois durante nossa jornada com o Prolicen na escola já tínhamos percebido outras situações de violência entre eles. Com a necessidade da conversa com a turma, ficamos sem tempo na oficina, não sendo possível a criação da cena da fase de lua de mel. Assim, como não conseguimos fazer a análise junto às/aos alunas/os em relação às cenas construídas, nem elaborar e executar uma cena de quebra de repressão, para o ciclo de violência.

Para a análise do ocorrido na cena da fase de lua de mel, trago a luz outro elemento essencial para a performance, a experiência em relevo, “as qualidades expressivas, emotivas, e sensoriais constituem a experiência emergente. Assim, o ato de expressão e os atores são percebidos com uma intensidade especial, onde as emoções e os prazeres suscitados pela performance são essenciais para a experiência.” (Bauman apud Langdon, 2006, p. 168). A experiência em relevo está relacionada às trocas envolvidas entre o performer, o ato e o público. As primeiras sensações estão relacionadas ao fato da negativa dos meninos em fazerem a cena da lua de mel. Provavelmente, por associarem o termo lua de mel à um ato romântico, dessa forma, acharam motivo de vergonha dois homens representá-lo pois, na nossa sociedade, nos é ensinado desde cedo que devemos performar uma sexualidade heterossexual. Qualquer outra demonstração de sexualidade que venha a fugir das normas estabelecidas, é duramente discriminada.

Por isso, a reação dos meninos foi de negar, pois provavelmente se sentiram envergonhados em representar essa cena. Perguntei a eles o motivo deles não fazerem a cena e só me responderam que não iam fazer, pois ficaram sem vontade. Em contrapartida, a reação das/os demais alunas/os frente a possibilidade dos dois meninos fazerem um casal, foi a de rirem no sentido de ridicularizar a possibilidade de um casal homossexual na cena. Isso, muito provavelmente, influenciou na negativa dos meninos. Reforçando a análise, em seguida a turma começou a desejar que uma menina e um menino, fizessem a cena da lua de mel, ou seja, no imaginário deles, a ideia mais aceita socialmente, é a formação de um casal romântico heterossexual.

A última cena programada com os ciclos de violência não foi concluída. Todavia, acabou sendo substituída pelas experiências suscitadas no ato da performance, nessa relação dos meninos em se negarem a fazer o casal e a insistência por parte dos colegas para que a menina e o menino representassem o casal. A reação dos meninos foi se envergonhar por

quase representarem o casal, já a menina se sentiu constrangida pelo fato de estar sendo exposta para todo mundo presente na sala, em um namoro inexistente.

Mesmo não tendo concluído todo o percurso com o Teatro Imagem, conseguimos alcançar os objetivos estabelecidos. As/Os alunas/os que atuaram conseguiram se comunicar sem a necessidade de verbalizações e quem estava como plateia conseguiu compreender a mensagem passada pelas/os atrizes/atores. Conseguimos discutir sobre a violência de gênero, os tipos de violências e as maneiras de enfrentamento. A utilização do Teatro Imagem tornou possível, mesmo que por alguns minutos, fazer com que saíssem da rotina cotidiana, propiciando a alguns o defrontamento com as experiências de violência sofridas por elas/eles ou por alguém próximo.

A realização da oficina sobre a Lei Maria da Penha e as violências de gênero foi o momento para as/os alunas/os refletirem em que situações sofreram violências ou foram causadores da mesma, como na própria oficina. Para combater e refletir sobre, foi preciso interromper a oficina e iniciar o diálogo, para combater o ato violento. Ainda assim, as experiências suscitadas pelas performances foram importantes para fazer com que compreendessem melhor os tipos de violências. Para além da identificação, eles puderam se informar sobre as melhores formas de se combater e promover a equidade de gênero.

Na próxima seção irei discorrer sobre o conceito de identidades culturais e de gênero e como elas se relacionam com as percepções acerca das violências de gênero.

2.2 PARA ALÉM DOS SUJEITOS: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E SUA RELAÇÃO COM AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO

Discorrer sobre o conceito de identidade ou identidades acaba sendo um trabalho difícil, pois seu campo é objeto de estudo para diversas áreas de conhecimento, como a filosofia, a psicologia, a antropologia e a sociologia, o que torna complexa sua conceitualização. Para amparar minhas reflexões sobre a temática, irei me valer de referências que compreendem a identidade como construto, tais como: Judith Butler, Guacira Louro, Stuart Hall, entre outras/os. Assim percebendo a identidade para além do campo biológico, tendo no campo histórico, sociológico e político elementos importantes de sua constituição.

No momento em que falo quem sou, o que faço e o que gosto, por mais trivial que pareça ser, serve para situar quem me lê, acerca de aspectos com os quais me identifico e me posiciono político-socialmente. Ao responder que sou negro, periférico, homem cisgênero e bissexual, sinalizo às pessoas como me reconheço em relação à raça, gênero e sexualidade. Estas características além de me identificarem como sujeito, dão indícios de como a cultura na

qual estou inserido contribuiu para estas características com as quais, hoje, me identifico. Geertz (1989, p. 67) compreende a cultura como o conjunto de signos, símbolos, significados (Ethos), aprendidas pela pessoa humana a partir de sua inserção e interação com os demais pares pertencentes a um determinado grupo cultural, sendo transmitido historicamente através linguagem, discurso e ação. Deste ponto de vista, a cultura se torna uma condição fundamental para a existência humana, pois molda e atribui sentido às ações humanas. Para o autor, esses conjuntos de signos estabelecem padrões culturais que servem como modelos para alicerçar as relações entre as/os atrizes/atores sociais.

Para esse modelo cultural, existem dois sentidos: um modelo **de** um modelo **para** (Geertz, p. 69-70). O modelo DE é a forma como eu interpreto os padrões de comportamento estabelecidos socialmente. Está ligada à minha capacidade de leitura dos códigos de conduta imposto pelo grupo cultural que estou inserido. Já o modelo PARA, serve para instituir padrões de comportamentos. É como um manual de instruções, serve para moldar nossas ações, logo um modelo para a realidade. Sendo assim, os modelos de padrões culturais exercem uma grande importância na sociedade, pois servem como ferramenta de moldagem dos comportamento humanos, sendo importante para a construção das identidades culturais.

No que se refere à construção das identidades, Stuart Hall (2007, p. 111-112). as compreende como pontos de atravessamentos, onde política, história e cultura nos levam a nos apropriarmos de discursos e papéis sociais, além de regular nosso comportamento. Partindo desta ideia posso compreender que as identidades são construídas e nessa construção a cultura exerce um papel fundamental. No momento que a pessoa passa a ser inserida em determinados grupos culturais, ela é estimulada a assumir certas posições identitárias, logo, as respostas de quem sou, o que faço e o que gosto, junto às ações destes meus discursos constituem as minhas identidades socialmente. Um ponto que trago como questionamento sobre as identidades: Elas são fixas ou sofrem alteração durante seu processo histórico? Você é a mesma pessoa que foi há dez anos atrás? Você, hoje, se identifica com as coisas que você já identificou em outro momento de sua vida? O que permanece? O que modificou?

No que diz respeito à construção das identidades e dos sujeitos na história da humanidade, Hall aponta para três concepções de sujeitos: Sujeito Iluminista, Sujeito Sociológico e Sujeito pós-moderno. A concepção do conceito do sujeito iluminista se baseia em um núcleo interior para construção de sua identidade. Essa essência já viria imbuída no sujeito desde seu nascimento, desenvolvendo-se durante sua jornada de vida mas, ainda assim, como algo não mutável, permanecendo a mesma desde o nascimento até sua morte. No sujeito sociológico, a concepção da essência do indivíduo seria formada junto a seu nascimento mas,

para seu desenvolvimento acontecer seria necessária a interação entre o “eu” e a sociedade. A identidade para este sujeito estaria como ponte de interação entre o interior e o exterior, entre sua essência e o acúmulo de vivências em sua troca com as culturas. Já na concepção do sujeito pós-moderno a definição de identidade não vai se basear numa concepção essencialista. Aqui as questões de identidades são mutáveis, provisórias e sua construção seria pautada nas trocas com outros sujeitos culturais, logo, a identidade passa a ser definida historicamente e não biologicamente (não descartando os fatores biológicos nas construções das identidades), como afirma Hall (2006, p.13):

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas[...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Sobre o recorte que Hall faz das identidades, me interessa o entendimento do sujeito pós-moderno, pois acredito que o nossos discursos e as nossas ações mudam ao longo do tempo a partir do momento que nos identificamos com outras visões de mundo, logo não podemos compreender a identidade como sólida, mas sim como “pontos de apego temporário” (Hall, 2007). O conceito de identidades na pós-modernidade parte de uma ideia de fluidez, sendo assim, podemos nos identificar com diversas representações, muitas delas que confrontam a ideia de uma essência de identidade que neste momento se encontra fragmentada. Posso hoje me interessar romântico-sexualmente por homens e mulheres e ter entrado em conflito como meu eu de ontem, que só se interessava por mulher. Logo, compreendo a formação das identidades partindo da construção histórica dos sujeitos, que surge consigo no momento em que é introduzido ao mundo e vai se moldar pelos seus pontos de identificação e de diferenciação, ela será construída e desconstruída durante toda sua vida, pois não é inata e centrada.

Como complemento à teoria apresentada, alguns autores defendem que só conseguimos produzir nossos discursos identitários, a partir da relação com a alteridade, ou seja, com o que nos difere de outra pessoa. Segundo Tomaz Tadeu da Silva a identidade e a diferença estão correlacionadas e são interdependentes, pois a partir do momento que afirmo minhas identidades, estou negando outras existentes. “Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos

aquilo que não somos” (SILVA, 2002 p. 75-76). Se precisamos do que difere de nós para construção de quem somos, porque muitos querem repelir a existência de corpos que fogem à norma reguladora social? Justamente nos estudos das identidades culturais, podemos observar que socialmente se atribuem valores positivos para algumas/alguns corpos/corpos mas para outras/outros não.

Após discorrer sobre os conceitos de identidades culturais, adentro às concepções de gênero. Segundo Lattanzio e Ribeiro (2018, p. 411), o termo surge a primeira vez no campo científico através do psicólogo John Money, para corroborar com a ideia de que não existe relação natural entre o sexo anatômico e a identidade de gênero de uma pessoa. “Antes disso, existiam evidentemente os termos gênero linguístico, gênero textual, gênero biológico, entre outros, todos eles tendo em comum o fato de se relacionarem a algum tipo de classificação” (Lattanzio; Ribeiro 2018, p. 412). É um conceito introduzido no movimento feminista, tendo como objetivo analisar as distinções e a hierarquia nas relações entre as/os sujeitas/os. Sendo assim, o conceito de gênero é utilizado por estudiosas feministas como instrumento analítico para compreender as diferenças entre mulheres e homens, levando em consideração as questões sociais, históricas e políticas. Por muito tempo na história de nossa sociedade essas distinções foram pautadas pelas diferenças anatômicas. Sendo assim, um gênero é atribuído a uma pessoa de acordo com o seu órgão genital. Por consequência, a diferença entre os sexos foi utilizada para propagar a ideia de superioridade do homem em relação à mulher. Mas, segundo Butler (2003, p. 24):

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo.

No prisma de uma sociedade patriarcal, as diferenças entre as/os corpos/os, foram utilizadas para fundamentar e propagar assimetrias entre os gêneros. O movimento feminista questiona essa lógica, nos atentando que essas diferenças são construídas e ensinadas desde nosso nascimento, são reforçadas durante toda a vida, nos fazendo interpretá-las como naturais. Dentro dessas distinções sociais, papéis e comportamentos são destinados ao feminino e ao masculino. A mulher é ensinada que deve ser mais delicada, submissa em relação ao homem, moldada para a função da reprodução e do cuidado com o lar, sendo o âmbito privado, posto como seu lugar natural. Já ao homem foi dado o papel de chefe do lar, das empresas e do estado. Os homens são vigiados para que as noções de masculinidade sejam mantidas, para isso são ensinados aos meninos a reprimir suas emoções e afetos, assim

como, o uso da violência para manutenção do poder nas relações de gênero. Para Bourdieu (2012, p. 47):

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

Gênero, identidade e violência, acabam estando em estreita conexão com as relações de poder, essa disputa acaba por gerar oposições binárias: homem/mulher. Quando nascemos, nos moldam para assumir uma identidade de gênero de acordo com o nosso sexo, sendo assim, esperam que venhamos a assumir uma identidade cisgênera¹¹. Qualquer outra possibilidade de identidades de gênero, como a identidade trans, por exemplo, dentro da ótica de uma sociedade machista e patriarcal, passa a ser invisibilizada e violentada. Colling (2018, p. 37), nos alerta que “Pensar que só existem duas identidades de gênero é uma operação que exclui outras formas com as quais muitas pessoas se identificam na atualidade. Todas as pessoas possuem um gênero ou uma mistura entre os dois gêneros mais conhecidos.”

Logo, se respondemos àquelas perguntas iniciais de uma maneira mais aprofundada, acerca de nosso gênero, sexualidade e raça, percebemos que elas são fundamentadas dentro de uma construção histórica-social e não fundamentada por um determinismo biológico. Dagmar Meyer (2013, p. 19), nos fala que o “Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. Assim, percebemos que o social interfere diretamente na forma como constituímos as nossas identidades e, por muitas vezes, passa a moldar. Por consequência, essas identidades se regulam pelas estruturas de poder. Desta forma, as relações das identidades culturais e de gênero sempre se operam no ato de inclusão e exclusão (nós e eles), que tem como finalidade normalizar e hierarquizar uma identidade em detrimento de outra. Logo, se faz necessário questionar e problematizar como essas relações de poder se organizam, com intuito de corroborar com a quebra de discursos hegemônicos opressores.

¹¹ O termo “cisgênero” é um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado em seu nascimento (JESUS, 2012).

3. SEÇÃO II - ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Em nossa sociedade, a partir do momento que é descoberto o órgão genital de uma pessoa que está para nascer, um sexo lhe é atribuído. Logo, se ela possui um penis, a consideram do sexo masculino e se tem uma vulva, a consideram do sexo feminino. Após seu nascimento ela receberá dos adultos responsáveis, uma série de imposições sobre como se comportar, além do que lhe é permitido ou proibido perante a sociedade, de acordo com seu respectivo sexo. A definição serve para diferenciar mulheres e homens em diversos aspectos.

Sabemos das distinções anatômicas e fisiológicas entre a/o corpa/o da mulher e do homem. Segundo Fernandes(2009), por muito tempo na história da sociedade, o pensamento científico, especificamente com o que foi propagado pela área da medicina, fez com que essas diferenças promovessem desigualdades entre os gêneros, colocando o homem como superior em relação à mulher.

Havia uma relação da continuidade e hierarquização determinada pelo grau de perfeição metafísica. O homem era portador do calor vital que o fazia evoluir para a forma superior de macho com a exteriorização de seus órgãos genitais e, na mulher, a ausência desse calor impossibilitava tal exteriorização, determinando a posição de inferioridade (Fernandes, 2009 p. 1053).

A ideia de um pensamento que coloca o homem em status de superioridade em relação a mulher, se deve a uma estrutura de sociedade pautada em um sistema patriarcal. O patriarcado é um sistema de poder que se configura pela dominação do homem em relação à mulher. Em relação a essa estrutura, Pateman (2009, p. 16-17), resgata o pensamento de alguns filósofos contratualistas¹² que afirmavam que na formulação do contrato social apenas homens podiam participar, por serem considerados os únicos sujeitos de direito, logo, as mulheres deveriam se sujeitar aos homens, dessa forma, “a diferença sexual é uma diferença política; a diferença sexual é a diferença entre liberdade e sujeição” (PATEMAN, 1993, p. 17).

O patriarcado seria então uma convenção social que coloca homens em posição de destaque e as mulheres em posições de desprestígio, estando presente tanto no âmbito privado quanto público das relações. Sobre a atuação do patriarcado em todas as esferas da sociedade, Saffioti (2015, p. 57) fala que “Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado”.

A propagação dessas representações sociais foram difundidas historicamente pelo pensamento filosófico. A fins ilustrativos, trago escritos de Andrea Nye (1995, p. 18-20) a

¹² Teoria política e filosófica, criada pelo filósofo inglês Thomas Hobbes, que defende a ideia de pactos sociais entre o surgimento das sociedades.

respeito dos pensamentos de alguns filósofos no que diz respeito aos papéis de gênero. Segundo a autora, filósofos como John Locke, defendiam que os homens deveriam ter direito ao livre negócio, exceto as mulheres por não serem consideradas participantes da sociedade civil. Já Jean-Jacques Rousseau afirmava que mulheres, biologicamente, eram mais fracas, sendo criadas para a reprodução e não para a vida pública.

Essa disseminação de um conceito de sociedade patriarcal, fez com que as mulheres por muito tempo na história da nossa sociedade não tivessem o direito ao voto e às decisões políticas. Em relação ao trabalho, quando o puderam exercer longe do ambiente de suas respectivas casas, eram submetidas a jornadas massacrantes, além de ser mal remuneradas em relação ao mesmo serviço exercido por um homem. De acordo com Teixeira (2009, p. 38), “Os salários mais baixos eram entendidos como resultado das suas necessidades de subsistência que eram menores, uma vez que não tinham obrigações familiares. Trata-se de uma construção ideológica, já que não havia bases materiais que comprovassem isso”. Esse era um dos muitos pensamentos acerca dos debates socioeconômicos em torno das desigualdades salariais entre homens e mulheres, reforçando ainda mais a lógica da sociedade patriarcal que reserva às mulheres o âmbito do privado limitando a suas funções à procriação, o cuidado com a família e o lar.

Considerando essas desigualdades no que diz respeito às relações de gênero, se fizeram necessárias lutas que remontam séculos e perduram até o presente. A garantia de muitos dos direitos das mulheres foi possível graças às lutas dos movimentos sociais, especificamente, o movimento feminista, como na primeira onda do movimento feminista, conhecido como movimento sufragista, que tinha como uma das frentes de luta, o direito ao voto. No Brasil, o movimento sufragista foi liderado pela bióloga Bertha Lutz. Graças à luta dela e das demais companheiras, as mulheres tiveram o direito ao voto promulgado em 1932, com o Novo Código Eleitoral Brasileiro (Pinto, 2010, p. 15). Outro movimento importante é o conhecido como a segunda onda do feminismo, que emergiu no final da década de 1960, com a reivindicação pela igualdade dos direitos civis por parte das mulheres, a autonomia reprodutiva, a participação política e econômica, dentre outras reivindicações. Nesse sentido, afirma Céli Regina Jardim Pinto (2010, p. 16):

Durante a década[1960], na Europa e nos Estados Unidos, o movimento feminista surge com toda a força, e as mulheres pela primeira vez falam diretamente sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres. O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo.

Junto à luta dos movimentos de mulheres, alguns dispositivos legais e marcos históricos serviram como norte para o reconhecimento dos direitos das mulheres. Dentre eles, cito a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993), realizada em Viena.

Em relação ao direito das mulheres, a Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, em seu artigo 18 preconiza:

Os direitos humanos das mulheres e das meninas são inalienáveis e constituem parte integral e indivisível dos direitos humanos universais. A plena participação das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural nos níveis nacional, regional e internacional e a erradicação de todas as formas de discriminação, com base no sexo, são objetivos prioritários da comunidade internacional (ONU, 1993).

Na história de nossa sociedade, as mulheres foram colocadas em lugar de desprestígio em relação ao homem. Desde o momento que são integradas na sociedade, a elas é imposto que devem assumir um papel de cuidadoras dos pares que as cercam, como os pais, os irmãos, os maridos e filhos. Em relação ao comportamento, são ensinadas que devem ser compreensivas, passivas e sentimentais. Já ao homem, é dada a liberdade e suas ações são justificáveis. Normalmente não lhe atribuem o papel do cuidado, pois são responsáveis pelo sustento familiar, logo a eles é atribuída a posição de mais prestígio. Em relação ao comportamento, são vistos como racionais, biologicamente mais fortes. Caso alguma pessoa transgrida esses valores ou comportamentos, que socialmente lhe foram atribuídos, essa pessoa sofrerá julgamentos.

Essa pré-definição de papéis, comportamentos, atributos e características que são designadas para cada pessoa de acordo com seu gênero, é denominado de estereótipos de gênero. Fabiana Cristina Severi (2016, p. 575), afirma que:

Os estereótipos de gênero são tipos de crenças, profundamente arraigados na sociedade que os cria e os reproduz, acerca de atributos ou características pessoais sobre o que homens e mulheres possuem ou que a sociedade espera que eles possuam: são características de personalidade ou físicas, comportamentos, papéis, ocupações e presunções sobre a orientação sexual. Com base em tais estereótipos, a sociedade cria hierarquias entre os gêneros que, historicamente, têm servido para fortalecer e legitimar a subordinação social das mulheres e o controle sobre seus corpos.

E no ambiente escolar, esses estereótipos estão presentes? Se perpetuam e se propagam? Se esperam comportamentos diferentes entre meninos e meninas em sala de aula? Como a escola pode contribuir para a ruptura e superação dos estereótipos de gênero em nossa

sociedade? São esses questionamentos que irei tentar responder na próxima seção deste trabalho. Afinal, menino veste rosa e menina joga futebol.

3.1 MENINA JOGA FUTEBOL, MENINO VESTE ROSA - PRÁTICA DOCENTE

Como citado anteriormente, mesmo antes do nosso nascimento, um sexo nos é dado, por consequência, a sociedade nos impõe a assumir um determinado gênero e com ele vêm uma série de atribuições. Podemos observar este tipo de atribuição desde os chás de bebês, chás de revelação, onde a cor rosa usualmente é atribuída a menina e a cor azul ao menino. Nos brinquedos também é possível observar que, para cada respectivo gênero, um tipo de brinquedo normalmente é atribuído, por exemplo, presenteiam meninas com bonecas e utensílios domésticos, enquanto os meninos, são presenteados com bolas e armas de brinquedo.

Trago alguns questionamentos para que possamos refletir sobre nosso processo de formação escolar. No que diz respeito às identidades de gênero, quais brincadeiras e brinquedos nos eram permitidos? Como era feita a divisão da sala de aula? E em outros espaços da escola, como na quadra da educação física, como era dividido o espaço? Que atividades as meninas e os meninos realizavam nesses espaços? Como os estereótipos de gêneros se fazem presentes nas escolas?

Trago aqui mais uma vez, a frase de Guacira Louro (2003), quando ela fala que a escola não só reproduz, como também produz essas distinções. Quando fiz minhas primeiras observações, um dos pontos marcantes assim que adentrei na sala de aula, foi a divisão das filas. A sala de aula estava dividida entre filas somente com meninas e filas com meninos. Perguntei à professora a respeito da divisão entre meninas e meninos na sala de aula e ela me respondeu que a divisão é feita pelos alunos de acordo com as preferências deles.

Em relação a divisão, ela diz não ser a responsável por fazer a divisão, mas pude observar que em trabalhos coletivos, ela separava grupos só com meninas e grupos só com meninos. Ou seja, mesmo ela acreditando que não faz essa distinção entre meninos e meninas, inconscientemente ela produz, reproduz e reforça essa estrutura de comportamento que faz meninas andarem com meninas, fazer coisas de meninas e ser educada para que futuramente, exerçam o papel da mulher esperado pela sociedade.

Em relação ao papel da escola na delimitação dos papéis de gênero, Guacira Louro (2003, p. 58 e 62) nos fala que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e

dos grandes, dos meninos e das meninas.[...] Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos.

A escola acaba determinando as regras, os deveres, as atividades e comportamentos destinados ao que é de menina e ao que é de menino. Atividades mais calmas e dentro de um ambiente fechado são direcionadas para as meninas, já as atividades com ênfase na prática de alguns esportes e ao ar livre, são direcionadas aos meninos. Em relação às atitudes dentro da sala de aula: o bom comportamento, a meiguice, a sensatez e o recato estão associados às meninas. Em contrapartida, o desleixo, a agressividade e mal comportamento, normalmente são associados aos meninos. Caso algum menino ou menina não corresponda aos comportamentos esperados, desencadeará uma série de estranhamentos ou repreensões.

A escola, como espaço de formação humana, ainda falha quando reproduz estigmas acerca das atribuições sobre comportamentos esperados para mulheres e homens socialmente. Ela falha ainda mais, quando reprime quem não os corresponde. Pois de acordo com Louro (2003, p. 85-86)

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também “fabrica” sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Destarte, como educadoras e educadores devemos repensar as nossas práticas pedagógicas constantemente, precisamos mediar o processo do ensino-aprendizagem junto às crianças, promovendo uma educação que promova desconstruções nos paradigmas opressores cristalizados em nossa sociedade. Foi partindo desses pressupostos que o grupo do Prolicen idealizou a oficina sobre os estereótipos de gênero.

Iniciei a oficina pedindo para que duas crianças desenhasssem duas silhuetas no quadro, sem nenhum tipo de definição acerca de corpo ou gênero, as duas silhuetas deveriam ser as mais parecidas possíveis. Uma aluna se prontificou para fazer a primeira silhueta, depois muitos alunos se prontificaram a fazer a segunda, mas acabei por escolher um aluno que tinha pedido junto com a aluna inicialmente. Em seguida, informei que teríamos algumas frases sobre algumas atividades que desempenhamos durante nossa vida. Assim que sorteada a frase, em conjunto teriam que escolher em qual silhueta a frase se encaixava. As frases estavam

relacionadas com atividades como fazer ballet, usualmente atribuída a menina, ou fazer judô, atribuída geralmente aos meninos.

Mesmo tendo explicitado que não tinha relação entre a silhueta e quem a desenhou, inevitavelmente elas/es associaram as frases lidas, fazendo a relação do gênero atribuído para aquela atividade sorteada ao gênero de quem desenhou a silhueta. Ou seja, se fosse uma atividade que, habitualmente, é relacionada ao feminino, as/os alunas/os a atribuíam à silhueta feita por Carla, por outro lado, se fosse uma atividade que, usualmente, é relacionada ao masculino, elas/eles atribuíam à silhueta feita por Marcos. Sendo assim, na silhueta desenhada por Carla, as/os alunas/os atribuíram as seguintes atividades ou papéis: gosta de matemática; vai bem nas provas da escola; gosta de princesas; faz ballet e gosta de pintar as unhas. Já na silhueta desenhada por Marcos, as/os /alunas/os atribuíram as seguintes atividades ou papéis: faz judô; tem cabelo curto; gosta de usar boné; gosta de super herói; cuida da irmã mais nova e sabe fazer bolo.

Em algumas atividades, as/os discentes tiveram impasse sobre em qual silhueta iriam colocar determinada frase. Para isso, foi necessário se fazer uma votação para decidir em que silhueta a respectiva atividade iria. Partindo desse ponto, alguns papéis atribuídos a Marcos chamam atenção, por exemplo, cuidar da irmã mais nova e fazer bolo. Quando foram sorteados esses dois papéis, logo de cara toda sala quis atribuir a Carla, foi aí quando entrou em jogo questões pessoais, ou seja, dos que haviam desenhado as silhuetas, isso pois Carla não tem irmãos mais novos, diferente de Marcos que tem. Já em relação ao fazer bolo, Carla não tinha experiência, mas Marcos sim.

O que as atividades atribuídas às silhuetas tem a nos dizer? Primeiramente, direciono o olhar para a relação de identificação das silhuetas com o gênero de quem as desenhou. Isso pois, mesmo indicando que as silhuetas desenhadas não tinham gênero definido, a partir do momento da escolha de uma menina e um menino para desenhá-las, as/os alunas/os passaram a assumir um papel, o de representar as mulheres e os homens, tanto na sociedade em geral, como especificamente naquela sala de aula. Para além do coletivo, as silhuetas passaram, portanto, a representar também as pessoas que a desenharam, os seus gostos e preferências. De certo modo, isso nos remete a uma das grandes percepções do movimento feminista dos anos 60, afinal: “todo pessoal é político.”

A partir do momento que Carla e Marcos desenharam as silhuetas, as mesmas deixaram de ter uma posição neutra e passaram a representar as meninas e os meninos ali na sala, carregando consigo suas visões acerca da função de cada atividade, que normalmente eram atribuídas a um gênero. Além de representar o coletivo, as silhuetas passaram a

representar o individual de que as desenharam. Sendo assim, o pessoal se torna político também, pois “nossas experiências e práticas individuais não apenas são constituídas no e pelo social, mas constituem o social” (Louro, 2003, p. 149).

Trazendo essa relação do pessoal-político, algumas atividades estão normalmente associadas a um respectivo gênero, como se fosse um processo natural. Por exemplo, o fazer ballet é comumente associado como uma atividade de menina. Quando foi sorteada essa atividade, as/os alunas/os como um coro associaram o fazer ballet à silhueta feita por Carla. Aproveitei para brincar com eles, indicando que colocaria na silhueta de Marcos e na mesma hora muitos alunos me responderam que não, pois era “coisa de menina”. Tanto fazer ballet, como em outras atividades que normalmente são associadas à mulheres, foram colocadas na silhueta feita por Carla. Não houve nenhum pedido para colocar na silhueta feita por Marcos, atividades como ‘gosta de princesas’; ‘faz ballet’ e ‘gosta de pintar as unhas’. Inclusive, foi reforçado por eles, que essas atividades tinham que estar na silhueta feminina, mesmo quando quis brincar, indicando que iria colocar uma atividade normalmente associada a meninas, na silhueta feita por um menino.

Em relação a algumas atividades associadas aos meninos e colocadas na silhueta de Marcos, houve um descontentamento por parte de Carla. Nas atividades ‘gosta de usar boné’ e ‘faz judô’, Carla pedia que fossem atribuídas a sua silhueta, mas um dos acordos feitos por nós era que as atividades ou gostos que houvesse contestações, a decisão seria tomada por votação, sendo aprovada pela maioria. A performance de Carla em relação ao seu pedido ser voto vencido, foi o de cruzar os braços e esboçar um semblante bem chateado por não estar sendo atendida. Como intervenção, eu poderia ter empatado e colocado as mesmas atividades nas duas silhuetas, porém mantive a decisão dos alunos, pois iríamos discutir a relação dos estereótipos, ao final dessa atividade.

Ainda sobre as reações frente às escolhas das atividades para cada silhueta, podemos considerar que ‘cuidar da irmã mais nova’ e ‘saber fazer bolo’ são atividades relacionadas ao cuidado que, por consequência, são normalmente atribuídas como femininas. Mas na atividade foram associadas a silhueta masculina. Quando estas atividades foram sorteadas, foram associadas à silhueta de Carla, mas foram negadas pela mesma, pois ela não tem irmãos mais novos e nunca fez um bolo. Diferentemente, Marcos tem e cuida do irmão mais novo, assim como já fez bolos. Carla, pelo que me aparentou, levou como um processo natural associar as atividades à Marcos. Já Marcos, em relação ao saber fazer bolo, me pareceu querer exibir um ar de superioridade por ter feito algo que a colega ainda não experimentou, porém,

em relação aos cuidados com um irmão mais novo, entende como um processo natural e que o mesmo pode desempenhar, mesmo sendo um homem.

A reação da sala foi de aceitação e naturalidade com a relação de associar aquelas atividades para Marcos. Isso nos dá indício que os comportamentos e os papéis assumidos por nós, são de fato construídos socialmente e não um fator biológico. Tanto que alguns comportamentos esperados para um respectivo gênero, aqui são performados pelo gênero oposto de forma natural. Por outro lado, alguns comportamentos e atividades realizadas pelas/os alunas/os, ainda segue a lógica dos estereótipos de gênero, difundidos socialmente durante séculos. Dentro desse processo, amigos, familiares, igreja e escola são responsáveis muitas vezes por essa produção e manutenção de estigmas, porém sempre há espaço para questionamentos desse sistema patriarcal e a promoção de práticas de mudanças na forma de pensar as relações de gênero.

No final das escolhas das atividades para cada silhueta, uma em específico chamou atenção, foi a atividade ‘gosta de futebol’. Assim que sorteada, boa parte da turma indicou para a silhueta de Marcos, outros retrucaram indicando a de Carla. Logo em seguida, um dos alunos indica que Carla não joga futebol. Explico a ele que na atividade está escrita gostar de futebol e não jogar, Carla complementa o argumento com a seguinte frase: “Mas eu jogo bola sim”. Em seguida se instaurou um momento de troca de acusações, entre alunos contrários à atribuição de gostar de futebol para a silhueta e alunos que defendiam a ideia da atribuição. Quem votou a favor de Carla alegava que os colegas que votaram ao contrário estavam sendo preconceituosos e machistas.

Nesse momento, desencadeou-se uma onda de violência em forma de bullying por parte de alguns colegas, sendo preciso interromper a atividade por poucos minutos, para lembrá-los sobre o intuito do projeto, trabalhar uma educação para a não-violência. Esperei os ânimos se acalmarem e fiz a votação, que terminou empatada. Sendo assim, a atividade foi atribuída para as duas silhuetas. Mesmo com o ato de violência entre os colegas, analiso como importante o momento da atividade, devido a performance de Carla, que ficou inconformada pelo fato dos colegas acharem que gostar e jogar futebol é coisa de menino, seu ato possibilitou analisar de forma mais crítica junto as/os alunas/os o momento da atividade.

No momento de análise junto aos alunos, as/os questiono sobre os motivos que levaram eles a classificarem certas atividades para uma ou outra silhueta. A maioria das/os discentes não souberam ou não quiseram opinar, exceto Luis que nos respondeu o seguinte: “Na minha opinião, eu votei mais por causa dos bonecos que Carla e Marcos fizeram. E na

minha opinião, eu acho que os outros votaram, porque ficam dizendo que futebol é coisa de menino e cozinhar é coisa de menina”¹³ (Fala de Luis).

A fala do aluno acaba corroborando com a minha percepção, sobre a atribuição das atividades está relacionado ao gênero de quem desenhou. Em relação aos estereótipos de gênero relacionados às atividades atribuídas a cada silhueta, algumas/alguns alunas/os expressaram o que pensam sobre essas questões: “Todo mundo fica dizendo que futebol é coisa de menino, mas eu tenho certeza que ela [Carla] já jogou. Mesmo se não tivesse jogado, ela poderia gostar, afinal não precisa jogar para gostar” (Fala de Fernando). “Na minha opinião, ballet é para quem quiser. Dizem que é coisa de mulher mas onde eu fazia tinha muitos meninos que faziam. E no futebol, já vi muito na televisão, mulheres ganhando medalhas (Fala de Júlia).

Analisando as falas das/os alunas/os em comparação aos comportamentos que eles demonstraram durante a atividade, parece que existem oscilações entre o discurso e a prática em diversos momentos. Pois muitos deles acreditam que não existe diferença entre atividades que sejam de meninas ou atividades que sejam de meninos mas, ao mesmo tempo, na prática, não recebem bem quando alguém atribui uma atividade que não é socialmente associada ao seu gênero. A reação adversa normalmente partiu dos meninos, quando uma atividade tida como feminina, como por exemplo o ballet, poderia ser atribuída à silhueta feita por Marcos, o que levou boa parte dos alunos a refutaram alegando ser uma atividade de menina. O que as oscilações entre os pensamentos e as ações das/os discentes, no que diz respeito aos papéis e estereótipos de gênero, têm a nos a dizer?

Primeiramente, nos indica que o social é fator primordial nas construções das identidades do sujeito. Pois se o fator biológico fosse responsável por delimitar essas distinções, seria unanimidade entre os alunos que as atividades tidas como agressivas seriam para meninos e as atividades consideradas como mais calmas seriam para meninas. Mas foi possível observar que o mesmo aluno, na mesma atividade, oscilou entre reforçar ou negar os estereótipos de gênero entre eles.

Na faixa etária em que os alunos se encontram¹⁴, eles estão passando pelo momento de amadurecimento do senso de identidade, questionando e, muitas vezes, entrando em conflitos sobre o que acreditam em relação ao mundo e às pessoas a partir dos ensinamentos e das visões de mundo que receberam, ou seja, dos pares adultos que os cercam. Nesse sentido, a

¹³ Transcrição de comentários feitos por alunas/os durante a realização da oficina sobre estereótipos de gênero. Realizada no dia 17/11/2023.

¹⁴ A idade dos alunos era em média de 10 a 11 anos.

família, a igreja, escola e demais instituições sociais passam a ter contribuição na construção das identidades dessas crianças, assim como na manutenção dos estereótipos.

Para finalizar essa parte da oficina, retomei o assunto das definições das atividades por questões de estereótipos de gênero. Mostrei a elas/es que atividades como pintar a unha e fazer ballet, logo foram atribuídas a coisas de menina, já gostar de super-herói e ter o cabelo curto foram imediatamente atribuídas como coisas de menino. Seguindo a lógica, fazer judô foi atribuído como atividade masculina, mesmo Carla reivindicando como atividade que a mesma praticava. Indo para a votação, foi decidido colocar na silhueta de Marcos, pois no imaginário da maioria dos alunos, Judô, socialmente, ainda é atividade associada ao universo masculino.

Questionei as/os alunas/os se, de fato, existiam atividades que poderiam ser consideradas só para um determinado gênero e me responderam que não, mulheres e homens podem gostar de qualquer coisa, pois atividades, papéis e brincadeiras não possuíam gênero. Em conjunto, chegamos a conclusão que não dá para definir o gênero através dos papéis e comportamentos desempenhados, mas sim, pela forma como a pessoa se identifica.

Chegamos à última atividade da segunda oficina, que foi a realização de uma cena com o Teatro Fórum (TF). O Teatro Fórum é uma técnica desenvolvida por Augusto Boal. O TF surge em 1973, quando Boal estava ministrando uma oficina no Peru. Na ocasião, uma espectadora entrou em cena substituindo a atriz protagonista, mostrando como a cena deveria ser realizada (TEIXEIRA, 2007, p.88). No TF, as/os atrizes/atores e a plateia se juntam para debater e encenar sobre um determinado assunto. A temática da encenação surge de um marcador de relação de poder e opressão, presentes em nossa sociedade. Nesse método teatral é permitida a interação entre atrizes/atores e platéia, onde em algum momento a/o espectadora/espectador pode assumir o papel de algum atriz/ator e modificar a cena que está sendo apresentada.

Por muitas vezes na sociedade, vivenciamos situações de opressão e não sabemos como proceder, fazendo com que venhamos a reagir de forma passiva a elas. Com o TF, Boal buscava que as/os espectadoras/espectadores tivessem voz ativa frente às opressões sofridas e assim conseguissem combatê-las ao assumir o protagonismo não só da cena, mas também de suas vidas. De tal modo “A peça - ou modelo deve apresentar um erro, uma falha para que os espect-atores possam ser estimulados a encontrar soluções e a inventar novos modos de confrontar a opressão. Nós propomos boas questões, mas cabe à platéia fornecer boas respostas” (Boal, 2006. p. 29).

Mediando a cena e as relações entre atrizes/atores e espectadoras/espectadores, está a/o coringa. A função da/o coringa é explicar as regras do jogo, além de fomentar a discussão e a participação da plateia e atrizes/atores, servindo como espécie de diretora/or, delineando os caminhos da cena. A/O coringa busca levar quem assiste para dentro da cena, fazendo com que situações de opressões vividas possam ser discutidas de forma mais aprofundada, podendo contribuir para uma transformação social (NOGUEIRA; VELLOSO, 2018, p. 97).

Dentro do processo pedagógico o papel da/o professora/or se assemelha muito a função da/o Coringa no Sistema do TO, pois a/o docente toma esse papel de mediar o conhecimento e provocar as discussões acerca de uma determinada temática, mostrando todos os horizontes possíveis, para que suas/seus alunas/alunos tirem suas próprias conclusões. Assumi o papel do Coringa para a realização da Cena do Teatro Fórum e as/os discentes assumiram o papel de atrizes/atores e espect-atrizes/espect-atores respectivamente.

Como o tema do futebol é popular em nosso país, dentro da sala de aula gerou um grande debate entre as/os alunas/os, tanto na atividade anterior, como em outros momentos da realização do projeto, foi planejada uma cena de Teatro Fórum intitulada: “A menina e a bola”. A cena consiste em dois meninos jogando futebol, representando o papel dos opressores e uma menina que queria jogar com eles, representando o papel da oprimida. A menina, ao observar os meninos jogarem futebol, se aproxima e pergunta se pode jogar com eles, os meninos respondem que ela não pode jogar com eles. Ela se afasta entristecida com a situação e segundos depois retorna para entender o motivo pelo qual eles não querem que ela se junte para jogar futebol. Em sequência peço para os dois alunos justificarem o motivo da menina não poder jogar. Essas foram as respostas deles: “Não, porque você é mulher e não sabe jogar bola” (Fala do personagem 1). “A mulher não serve para jogar bola, só serve para brincar de boneca”. (Fala do personagem 2).

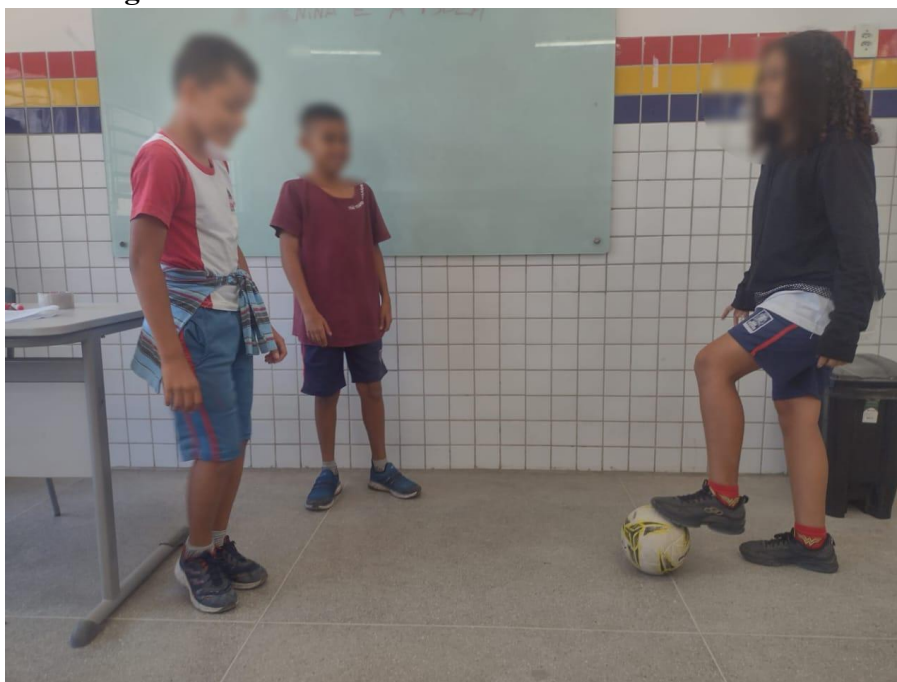
A cena é congelada, me direciono as/os estudantes que estavam assistindo a cena e perguntei o que elas/es acharam da cena. Eles disseram que não gostaram, logo fazendo ecoar vozes de quem estava como platéia, acusando os alunos que estavam encenando de serem machistas e não o papel que eles estavam representando. Alertei às/aos alunas/os que se tratava de uma representação, sendo assim, quem deveria ter as atitudes julgadas eram os personagens e não os atores. Por outro lado, se as ações dos personagens geraram esse tipo de reação na plateia, nos dá sinal que elementos essenciais para realização do Teatro Fórum se fez presente na cena. Conforme Boal (2006, p. 327), “O debate, o conflito de idéias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação – tudo isso estimula, aquece, enriquece, prepara o espectador para agir na vida real”.

Logo após reiterar que as ações que seriam questionadas seriam dos personagens e não dos atores, perguntei às/os estudantes o que a personagem da menina poderia fazer para rebater a situação de opressão. Essas foram algumas das respostas das/os alunas/os: “Tanto a mulher como o homem podem jogar futebol, não faz diferença de sexualidade” (Fala do aluno Luís). “É mentira, tanto o homem pode cozinhar, como a mulher jogar futebol e fazer qualquer atividade que não seja cuidar da casa” (Fala da aluna Alice).

Até esse momento da cena, um dos pontos que tinha me chamado a atenção, estava relacionado ao elemento da performance chamado *display*, ou seja, como a/o performer se comporta frente a outra pessoa (BAUMAN apud LANGDON, 2006, p. 169). Levei minha atenção à postura adotada pela aluna perante a cena, boa parte do tempo ela se mostrou bem envergonhada, adotando uma postura mais retraída e com o tom de voz mais baixo, fazendo com que pedisse para falar mais alto em alguns momentos. Essa postura mais tímida se fez presente em outras meninas, quando perguntei à sala o que poderia ser dito para mudar as atitudes dos personagens na cena. Por mais que muitas delas dessem opiniões a respeito do que poderia ser dito, tinham dificuldades de se posicionar, já os meninos mais rapidamente se propuseram a trocar de lugar com a personagem da menina. Saffioti (2015, p. 57) nos fala que dentro de uma sociedade que preza por uma ideologia sexista, o corpo feminino tende a não ter uma postura ativa, logo, diante de uma discussão entre grupos com todos os gêneros presentes, geralmente a mulher toma uma posição mais retraída.

Ela também nos alerta que há mulheres que fogem a essa norma e lutam para que suas vozes sejam ouvidas, tomando uma postura mais ativa na sociedade. Pedi para que as/os estudantes fornecessem maneiras para se acabar com a opressão causada pela negativa dos alunos em deixar as meninas jogarem. Mais uma vez o foco é voltado para Carla, a aluna que lutou para que a atividade do futebol fosse atribuída à silhueta feminina. Ela pediu a voz, sugerindo que os meninos pedissem desculpa e que admitissem que o futebol pode ser praticado por meninas e meninos. Assim como, também pediu para trocar de lugar com quem estava fazendo a personagem da menina, sendo assim, quem estivesse representando o papel dos alunos, estaria se retratando com ela.

Figura 3 - Teatro Fórum



Fonte: Arquivo do Prolicen (2023).

Imagem da cena final do Teatro Fórum, os personagens dos meninos já pediram desculpas pelos atos preconceituosos, em sequência eles a chamam para jogar futebol.

Durante a realização da cena de Teatro Fórum, outro ponto me chamou atenção no que diz respeito às performances das/os alunas/os e está relacionada mais uma vez à experiência em relevo. O contexto da atividade está relacionada ao combate dos estereótipos de gêneros dentro da cena de Teatro Fórum e como força retórica ao contexto, todas/os estudantes estavam alinhados em perceber e afirmar que meninas e meninos podem desempenham as mesmas atividades. Suscitando assim um horizonte de possibilidades de questionamentos e mudanças na maneira como elas/eles compreendem às relações de gênero e como podem vir a performar, longe de práticas sexistas que colocam um gênero em detrimento de outro.

Ao analisar essa oficina sobre os estereótipos de gênero, foi possível notar um salto qualitativo na forma como as/os alunas/os estão a se olhar e se respeitar, pautando a inexistência de atividades ou brincadeiras que sejam só destinada a um gênero. Mesmo que em alguns momentos suas performances estavam alinhadas dentro de uma perspectiva normativa e sexista das relações de gênero, pois acaba sendo “comum” pois normalmente somos ensinadas/os desta forma, foi possível observar que elas/eles já conseguiam observar e alertar caso algum colega tivesse uma atitude ou fala preconceituosa.

Na próxima subseção irei tratar sobre o conceito de Performatividade de Gênero, criado por Judith Butler, além de relacionar o conceito com as performances suscitadas nas oficinas realizadas com as/os alunas.

3.2 MAS, AFINAL, O QUE SÃO PERFORMANCES DE GÊNERO?

Já foi dito anteriormente que a partir da diferenciação da anatomia entre as pessoas, mais especificamente dos órgãos sexuais, um gênero é designado. Logo após a atribuição do gênero, a sociedade lhe ensina e impõe uma série de papéis e comportamentos que a mesma deve seguir. Essa dicotomia entre o que é ser mulher e que é ser homem ou como devem ser e agir, são repetidos por nós durante nossa vida, a ponto de acharmos que essas diferenças entre os gêneros são derivadas de um processo natural. Segundo Butler (2003, p. 168).

Considerada coletivamente, a prática repetida de nomear a diferença sexual criou essa aparência de divisão natural. A “nomeação” do sexo é um ato de dominação e coerção, um ato performativo institucionalizado que cria e legisla a realidade social pela exigência de uma construção discursiva/perceptiva dos corpos, segundo os princípios da diferença sexual. Assim, conclui Wittig, “somos obrigados, em nossos corpos e em nossas mentes, a corresponder, traço por traço, à ideia de natureza que foi estabelecida para nós [...] ‘homens’ e ‘mulheres’ são categorias políticas, e não fatos naturais

A partir desses questionamentos e reflexões sobre o sistema sexo-gênero, onde socialmente o sexo passar a ser fator para determinar gênero e o gênero por consequência passa a ser sexualizado, é que Butler passa a formular o conceito de Performatividade de Gênero. Durante nossa vida, os agentes sociais (Família, Igreja, escola e etc...), são responsáveis por ensinar e regular os padrões de comportamentos e papéis esperados para cada gênero, fazendo com que venhamos a representar esses atos sociais de forma repetida. Em relação aos atos sociais, Butler se vale dos estudos de Victor Turner sobre o Teatro Social Ritual, onde o mesmo fala que toda ação social requer a repetição de performances, sendo essas repetições, representações e reatuações de códigos e símbolos estabelecidos por determinados grupos (BUTLER, 2018, p. 11).

Além desse processo coercitivo sobre padrões de comportamentos e papéis de gênero estabelecidos para homens e mulheres, pensando por uma ótica binária, outros termos estão presentes nas análises que Butler faz sobre o sistema sexo-gênero. O primeiro termo é chamado de heterossexualidade compulsória. A sociedade além de regular esses padrões de gênero, também tenta controlar os desejos e as práticas sexuais, impondo a heterossexualidade como a sexualidade natural, agindo de forma repressiva para a possibilidade da existência de outras sexualidades.

Em outras palavras, a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e re-significação (Butler, 2003, p. 57).

Outro termo para se compreender o conceito de performatividade de gênero, é o termo chamado de heteronormatividade. A sociedade já aceita a possibilidade da existência de outras sexualidades, além da heterossexual, mas ela espera que as pessoas venham a performar, principalmente dentro da esfera pública, a heterossexualidade, por considerá-la como representação normal da sexualidade.

A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade de acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho (Petry; Meyer, 2011, p. 195).

Somando aos conceitos já citados, trago como complemento o conceito de Cisnormatividade. A cisnormatividade surge como conceito para afirmar que todas as pessoas estariam de acordo com o gênero que lhe foi atribuído socialmente. Conforme Viviane Vergueiro (2015, p. 68), “[...], podemos tomar a cisnormatividade como uma série de forças socioculturais e institucionais que discursivamente produzem a cisgeneridade como ‘natural’ [...]”. Nesta perspectiva, é esperado que nos identifiquemos com o gênero que nos foi atribuído ao nascimento e, junto com ele, são estabelecidos papéis a serem cumpridos. Em relação à sexualidade, espera-se que nos relacionamos, amorosamente e sexualmente, com o gênero oposto ao que nos foi atribuído. “Ou seja, a sociedade impõe o que considera uma linha coerente entre essas dimensões, mas na prática muitas pessoas não seguem essa linha. São essas pessoas as que mais sofrem com os preconceitos causados pela falta de respeito à diversidade sexual e de gênero” (Colling, 2018, p. 29).

Com o conceito de Performatividade, Butler nos diz que as identidades de gênero surgem como produto de uma construção social, não derivada por um determinismo biológico, como por muito tempo foi propagado na sociedade. Esse discurso acerca de distinções anatômicas para definir identidades de gênero, vem propagando diferenças de tal modo que coloca as mulheres coercitivamente no local de opressão e, aos homens lhe é dado o local de prestígio social, fazendo com que mesmos performem o papel de opressor.

A representação desses papéis e comportamentos estabelecidos para determinado gênero foi notada em alguns momentos das oficinas realizadas na escola durante o projeto Prolicen, como na cena de Teatro Imagem, com o menino insistindo em concluir a cena de

soco. No que diz respeito à sexualidade, é esperado que sigamos a linha “coerente” da heterossexualidade, sendo assim, na ótica de uma sociedade patriarcal “faz sentido” os meninos se recusarem a fazer a cena de lua de mel e, por conseguinte, tentar fazer com que um menino e uma menina façam a cena, pois no entendimento deles, só quem pode fazer essa cena é uma casal hétero.

Dessa forma, foi possível perceber que a construção das crianças enquanto sujeitas/os sociais vêm seguindo a ótica de uma sociedade patriarcal e machista, fazendo com que elas performassem estereótipos de gêneros e sexualidades, sendo evidenciados na maneira como resolviam os conflitos, externavam seus pontos de vistas e fazendo adotarem posturas que alimentavam disputas entre as mesmas. Em contrapartida, os assunto abordados, as cenas realizadas e o debate gerado nas oficinas do Prolicen, ocasionou ruídos nas formas como as crianças pensam essas relações, fazendo-as entrar em conflitos com crenças que estão sendo cristalizadas por elas, no que diz respeito às questões de gêneros e sexualidades.

Sendo assim, a escola se torna um campo para ser trabalhado a desconstrução de estigmas e preconceitos arraigados em nossa sociedade, causando uma disrupção nos modelos tradicionais das relações. Na próxima seção, aponto caminhos para uma educação não-sexista e que promova respeito às diversidades.

4. SEÇÃO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das duas oficinas em questão, assim como toda a trajetória do Projeto Prolicen dentro da sala de aula com alunas e alunos da escola Aruanda, promoveu momentos de grandes trocas de aprendizados, dos quais saíram beneficiados, nós discentes do ensino superior e futuros docentes, as/os estudantes e professoras da educação básica. O projeto “Educação para não violência: articulando formação inicial e continuada de professoras/es no âmbito da Educação Básica”, se tornou um divisor de águas para todas/os envolvidas/os, somando na formação continuada de professoras do ensino básico, ampliando as possibilidades das mesmas perceberem como as relações de gêneros e sexualidades estão postas na sala de aula e, assim, possibilitar maneiras para que as mesmas possam trabalhar com as temáticas na sala de aula.

Em relação ao processo de formação inicial, foi importante analisar e experimentar o chão da escola, as relações das/os sujeitas/os que habitam este espaço, as intersecções de gêneros, sexualidades, etnias, raças e demais marcadores sociais, seus pontos de tensões e reverberações que podem influenciar em nossas performances docente. Sobre performance docente, bell hooks (2013, p. 21-22), nos diz que:

Ensinar e aprender é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino e do aprendizado, temos de interagir com a ‘plateia’, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado

Sobre as atuações das/os docentes em formação, onde estou incluído, pautamos nossas práticas na perspectiva de pedagogias transgressoras. “Racismo, transfobia, lesbofobia, homofobia, nacionalismo e elitismo são sofisticadas tecnologias brancas de extermínio da diferença. Pensar em pedagogias transgressoras, nesse sentido, é produzir efeitos de subversão a essas tecnologias, tão presentes na vida escolar” (Soares e Fontes, 2019 p. 41). Dessa forma, as oficinas com as crianças tiveram como objetivo proporcionar um espaço de ação-reflexão-ressignificação, trabalhando os conceitos de gêneros e sexualidades, fazendo-as perceber como as violências e os estereótipos estão presentes tanto no âmbito da sociedade quanto dentro do contexto escolar. Nesse sentido, todo processo do projeto foi pensado a partir de uma educação equitativa, pautada por uma linguagem não-sexista a fim de promover o respeito e a não-violência.

Em relação às apreensões e entendimentos das/os alunas/os acerca de gêneros e sexualidades e como impactam em suas performances na sociedade, e especificamente dentro das oficinas analisadas, foi possível perceber que as crianças reproduzem discursos e ações a partir de referências que surgem através da socialização com pares adultos da família, igreja ou demais agentes e instituições sociais, os quais se baseiam em uma estrutura cis-hétronormativa. Segundo Louro (2003, p. 78):

Nos estudos voltados para crianças, esse esquema [binário] teria de ser, então, questionado duplamente: de um lado, devido às limitações já apontadas com relação à polarização masculino/feminino (polarização que nos impede de contemplar as distinções no interior de cada um desses pólos e a "comunalidade" que pode atravessar os pólos) e, de outro lado, pela tendência em se utilizar práticas e comportamentos adultos como parâmetros para compreensão das relações entre as crianças. (Note-se que se busca estabelecer uma correspondência entre as práticas infantis e as dos adultos tomando sempre como referência os adultos considerados "normais", ou seja, os heterossexuais)

Essa linha “coerente” de gêneros e sexualidades que a sociedade espera que as crianças venham a seguir, foi percebida em muitos momentos das oficinas, tais como o movimento do soco do menino, a recusa dos dois alunos em representar a fase de lua de mel e na atribuição de atividade para as silhuetas desenhada por Carla e Marcos, assim como em outros momentos do projeto que não estão sendo analisadas neste trabalho. Por outro lado, no decorrer das oficinas, foi possível perceber alunas/os que tinham pensamentos alinhados aos objetivos do projeto, ou seja, adotando posições que não se alinhavam com as práticas normalizadoras das relações de gêneros, passando a questioná-las.

A performance da aluna Carla em não aceitar que a atividade ‘jogar futebol’ fosse atribuída somente aos meninos e quando assumiu a personagem na cena final do Teatro Fórum, onde os meninos pediam desculpa e chamava a menina para jogar futebol com eles, contribuiu de forma positiva para as discussões entre as/os alunas/os. A sua postura gerou ruídos, fazendo com que a turma se questionasse em relação às cristalizações de suas práticas e pensamentos, no que diz respeito aos estereótipos de gênero. Os ruídos gerados a partir desses questionamentos, já surtiu efeito entre as crianças, sendo possível perceber que já se atentavam à forma como se relacionavam na sala de aula e sinalizavam quando alguma/algum colega tinha uma fala ou comportamento preconceituoso.

A construção de pensamentos e ações que causaram reflexões e estranhamentos na maneira como as/os alunas/os enxergam as relações de gêneros e sexualidades foi possível através da contribuição de alguns instrumentos e pedagogias que utilizamos na realização do Prolicen. Dentre eles, cito a contribuição das técnicas do TO que foram utilizadas na construção das oficinas, através delas, acredito, foi possível promover um espaço dialógico,

reflexivo, crítico e com possibilidades de ações que podem mudar a forma como as/os alunos enxergam a relação entre elas/es. Pois, segundo Boal (1991, p. 164):

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas estas formas teatrais são certamente um ensaio da revolução. [...] Ao praticar dessas formas teatrais [Teatro Fórum, Teatro Imagem e demais técnicas] cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da ação real

Junto às contribuições a partir do To, somaram-se os estudo de algumas pensadoras feministas, como Guacira Louro (2003, p.57), que reconhece a escola como esse campo de tensão que produz e reproduz desigualdades, mas a autora também nos diz que podemos pensar em estratégias de subversão dessas normas reguladoras através de práticas escolares que prezam pelo respeito à diversidade.

Sendo assim, temos de admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares - dentro e fora da escola (Louro, 2003, p. 127).

Foi o que procuramos fazer nas oficinas do Prolicen, promovendo atividades que suscitaram reflexões acerca dos discursos e comportamentos performados pelas/os alunas/os, tornando-as/os mais vigilantes caso viesse a surgir alguma situação de desrespeito na sala de aula. A partir destas atividades foi possível observar uma relação de mais respeito entre eles, mesmo que em alguns momentos as situações de violências ainda surgissem. Para que a cultura do respeito às diversidades fosse construída, foi necessário também, estimular as professoras a perceberem como as intersecções de gêneros e sexualidades estão presentes na sala de aula, assim, como fazem parte de suas vidas, tanto no âmbito profissional, como no pessoal.

Próximos a essas relações entre discentes-docentes da educação básica, estamos nós estudantes do ensino superior. A participação dentro do Prolicen me permitiu aproximar do chão da escola, de suas realidades e dificuldades, como também, me permitiu experimentar possibilidades de tentar modificar as estruturas das relações sociais, dentro do contexto escolar. Os momentos de estudo, passando pelo período de observação da turma e culminando com a vivência das oficinas, me possibilitou uma experiência docente significativa, que servirá como parâmetro para a postura que irei adotar após meu período de formação, pautada por uma educação crítico-reflexiva e que preze pelo respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. **Sociedade e Estado**, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000300004>. Acesso em: 1 maio 2024.
- BARBOSA, Inês; FERREIRA, Fernando Ilídio. Teatro do Oprimido e projeto emancipatório: mutações, fragilidades e combates. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 439–464, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6288>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- BOAL, Augusto. **Stop, cêst magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BONFIM, P. V.; PEREIRA, L. H. P. Ludicidade e formação da criança no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação em Foco**, [S. l.], p. 215–236, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19545>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160p.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2023
- BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 17 ago. 2023
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Trad. Jamille Pinheiro Dias. **Caderno de leituras**, Chão da Feira, n. 78, p. 1- 16, 2018. Disponível em: https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024
- CHAVES, G. M. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 149-168, 24 out. 2019. Recuperado de: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/42512>. Acesso em: 17 ago. 2023.

COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69 p.

DATAFOLHA: 30% dos brasileiros dizem ter sofrido preconceito por classe social. **G1**. São Paulo, 16 jan, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/16/datafolha-30-dos-brasileiros-dizem-ter-sofrido-o-preconceito-por-causa-da-classe-social.ghtml> Acesso em: 17 ago. 2023.

DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, [200?] .

FERNANDES, Maria das Graças Melo. O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1051-1065, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/XWVyvMwKjphVxxh3HT9crmf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FERREIRA, Hugo Monteiro; FERREIRA, F. I; MELO, B.C.F. A adultização infantil na contemporaneidade: as escolhas das crianças. **Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 8, n. 68, p. 208-223, abr. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7040>. Acesso em: 07 fev. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 103 a 133.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Jaqueline de. Identidade de gênero e políticas de afirmação identitária. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, 6., 2012, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ABEH, 2012. 15 p.

JOÃO PESSOA. **Cartilha Conexão Maria da Penha**. ONG AMAZONA. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1EvCzyFCp1uD88cbxsRfRJ8KvH-6QOeHE>. Acesso em: 1 maio 2022.

JOSUEL, Stenio da Paixão Ribeiro. Os Contratualistas em questão: Hobbes, Locke e Rousseau. **Prisma Jurídico**, [S.l.], v. 16, n.1, p. 2-24, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93453803002>. Acesso em: 2 maio 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2024.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: A contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1,2, p. 162–183, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18229>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LATTANZIO, Felipe Figueiredo; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. **Psicol. clin**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 409-425, dez. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mai. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACHADO, D. F.; CASTANHEIRA, E. R. L.; Almeida, M. A. S. Interseções entre socialização de gênero e violência contra a mulher por parceiro íntimo. **Ciência & Saúde Coletiva**. [S.l.], p. 5003–5012, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.02472020>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>. Acesso em: 23 out. 2023

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-29.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas: Unicamp, 1999.

NYE, A. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1995.

ONU. **Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos**, 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos e contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p.193-198, 2011.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7375>. Acesso em: 05 abr. 2024.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624>. Acesso em: 15 fev. 2024.

POMPEO NOGUEIRA, Márcia; LAIZ V. VELLOSO, Sônia. Reflexões estéticas: um caminho para um novo curinga. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 7, n. 9, p. 096–106, 2018. DOI: 10.5965/1808312907092012096. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13949>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SAFFIOTTI, H. **Gênero, Patriarcado e Violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTTI, H. I. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 16, p. 115–136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SEVERI, Fabiana Cristina. Justiça em uma perspectiva de gênero: elementos teóricos, normativos e metodológicos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, [S.l.], v. 3, 3, p. 574-601. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2319-0558.v3i3p574-601>. Acesso em: 02 maio 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Mayana Rocha; FONTES, Ramon. **Pedagogias Transgressoras**. Superintendência de Educação a Distância, UFBA. Salvador-BA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30894>. Acesso em: 03 maio 2024.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TEIXEIRA, Marilane O. Desigualdades salariais entre homens e mulheres a partir de uma abordagem de economistas feministas. **Revista Gênero**, [S.l.], v. 9, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30952pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

TEIXEIRA, T. M. B. **Dimensões socioeducativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal, 2007. Tese (doutorado em Educação e Sociedade) Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2007. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-1117108-164651/tmbt1de1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 108 p.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise etnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244 p.

Dissertação de Mestrado, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

WALKER, Lenore. **The battered woman**. New York: Harper and How. 1979

WEBER, Max. [1920]. A distribuição do poder dentro de comunidade. Classes, estamentos, partidos. In WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 2004. v. 2.