UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO / ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

GUARACI DA SILVA LOPES MARTINS

"ENCONTRO MARCADO": UM TRABALHO PEDAGÓGICO COM *PERFORMANCES* TEATRAIS PARA A DISCUSSÃO DAS SEXUALIDADES EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO

Salvador
2009

GUARACI DA SILVA LOPES MARTINS

"ENCONTRO MARCADO": UM TRABALHO PEDAGÓGICO COM *PERFORMANCES* TEATRAIS PARA A DISCUSSÃO DAS SEXUALIDADES EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Antonio de Paula Passos

Salvador

2009

Biblioteca Nelson de Araújo – UFBA

M379 Martins, Guaraci da Silva Lopes.
"Encontro marcado" : um trabalho pedagógico com performances teatrais para a discussão das sexualidades ... / Guaraci da Silva Lopes Martins. - 2009.
227 f. : il.

Orientador : Prof° Dr° Fernando Antonio de Paula Passos.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de pós-graduação em artes cênicas, Escola de teatro, Escola de dança.

1. Artes cênicas. 2. Sexualidade . 3. Educação. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

792

Serviço Público Federal
Escola de Teatro da UFBa/ Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

TERMO DE APROVAÇÃO

GUARACI DA SILVA LOPES MARTINS

"'ENCONTRO MARCADO': UM TRABALHO PEDAGÓGICO COM PERFORMANCES TEATRAIS PARA A DISCUSSÃO DAS SEXUALIDADES EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO".

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Fernando Passos

Profº. Drº. Fernando Antonio de Paula Passos (Orientador)

Daniel Marques da Silva

Profº. Drº. Daniel Marques da Silva (PPGAC/UFBA)

Sergio Farias

Profº. Drº. Sérgio Coelho Borges Farias (PPGAC/UFBA)

Profº. Drº. José Antonio Saja Ramos Neves dos Santos (FFCH/UFBA)

Profª. Drª . Margarida Gandara Rauen (UNICENTRO)

Salvador, 26 de novembro de 2009.

Em memória de Dona Tereza e do Sr. Manoel, meus pais, companheiros silenciosos dos momentos mais significativos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos alunos estagiários participantes desta pesquisa e que em sua maioria já estão atuando no mercado de trabalho como docentes, que se dispuseram a compartilhar deste trabalho sempre com interesse e dedicação.

Aos alunos docentes participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* que na trajetória deste processo envolveram-se com o profissionalismo necessário para o aprofundamento das discussões ali abordadas, sem deixar de lado a generosidade e o companheirismo tão fundamentais para a integração coletiva instalada no grupo.

Ao professor Fernando Antonio de Paula Passos, meu orientador, pela forma competente e carinhosa com que me orientou e principalmente pela confiança que depositou em mim desde os nossos primeiros contatos, que provocou mudanças progressivas acerca desta minha caminhada, principalmente porque compreendeu os meus momentos de insegurança e de indecisão.

Ao professor Sérgio Farias que carinhosamente me atendeu sempre muito prontamente em todos os momentos em que o procurei para melhor compreender as necessidades não apenas do Programa, mas também outras informações de grande relevância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Daniel Marques por sua disponibilidade e compreensão, sempre pronto a contribuir nos caminhos trilhados ao longo deste trabalho.

Ao meu marido Francisco Martins por me fazer acreditar nas possibilidades positivas deste percurso e, por conseguinte, por fortalecer a minha autonomia e confiança sobre o próprio processo de investigação realizado.

Aos meus filhos Thiago e Alvaro que compreenderam os inúmeros momentos de minha ausência e sempre procuraram incentivar-me.

À minha nora que pacientemente me ouvia falar sobre a minha pesquisa praticamente todas as vezes que me procurava para conversarmos.

À minha amiga Amábilis de Jesus, companheira de curso, e que muitas vezes dividiu comigo momentos de angústia e também de alegria.

À minha amiga Ângela Ribeiro que de uma forma prazerosa compartilhou comigo momentos produtivos de discussão sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

À professora Margarida (Margie) Gandara Rauen pela atenção e carinho dispensados a mim e ao meu trabalho.

À professora Mônica de Souza Lopes... por tudo.

Quero registrar também que realização deste doutorado só foi possível graças ao convênio DINTER (Doutorado Interinstitucional) firmado pela UFBA e pela FAP através da Fundação Araucária.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, vinculada à linha de pesquisa Corpo e(m) *Performance*. O objeto de estudo se refere a uma metodologia de trabalho com o teatro para abordar questões de sexo, gênero e sexualidade em espaços formais e não formais de educação. Os dados foram coletados durante a minha orientação e supervisão na disciplina de Estágio Supervisionado III no Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná, no primeiro semestre de 2008. Esta investigação também envolve docentes atuantes na rede estadual e municipal da educação de Curitiba e regiões metropolitanas. Todos estão interessados em ampliar o seu conhecimento sobre os discursos de saber/poder que permeiam a construção do corpo, discursos estes determinantes nos processos de exclusão e de discriminação social. Participam desta pesquisa algumas pessoas integrantes do Grupo Dignidade, que em sua maioria buscam alternativas de viver o seu gênero e sexualidade para além dos limites estabelecidos pelo sistema de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada. As experiências mantidas com os grupos de estagiários, professores e militantes foram relevantes para a produção de um estudo sistematizado com enfoque nos processos de identificação e desidentificação dos corpos. Para o desenvolvimento deste trabalho me utilizo da pesquisa participante com abordagem qualitativa e fundamentada em teorias específicas articuladas aos processos cênico-criativos. Considero o teatro e a *performance* como áreas de conhecimento que proporcionam a discussão e a vivência sobre variadas questões relativas ao objeto de estudo desta investigação. Nesta perspectiva, podem contribuir de uma forma efetiva em processos de "desnaturalização" dos corpos em direção a uma educação libertária que inclua nela o direito de todos à diferença.

Palavras-Chave: *performance*; artes cênicas; pedagogia do teatro, gênero e sexualidade.

ABSTRACT

The present research is associated to the Post-Graduate program in Scenic Arts of Ufba, under the research line Body and(in) *Performance.* The subject of the study is a work methodology using theater to approach matters of sex, gender, and sexuality in formal and non-formal education spaces. The data were collected throughout my orientation and supervision during the Supervised Internship III course, a part of the Licentiateship in Theater Course at Faculdade de Arte of Paraná, during the first semester of 2008. This investigation also involves teachers active in the State and City schools of Curitiba and its metropolitan area. They are all interested in increasing their knowledge about discourses of knowledge/power which permeate the construction of the body, discourses which are determinants in the processes of social discrimination and exclusion. Also participate in this research some members of the Grupo Dignidade, people who in their majority seek alternatives to live their gender and sexuality beyond the limits established by the system of a compulsory and naturalized heterosexuality. The experiences with groups of intern, teachers and activists were relevant to create a systematized study which focused on the processes of identification and de-identification of the bodies. To develop this work I use participant research with a qualitative approach and based on specific theories articulated with scenic-creative processes. I consider theater and *performance* as areas of knowledge which allow discussion and experiencing of various matters relative to this research's study object. In this view, they can contribute effectively to processes of "denaturalization" of bodies towards a libertarian education which includes in itself every person's right to difference.

Key-Words: *performance*; scenic arts; theater pedagogy, gender and sexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura	Descrição	Página
01	*Performance Encontro Marcado* apresentada no *Grupo de Pedagogia e Performance* no segundo semestre do ano de nos espaços da UFBA.	36
02	Registro fotográfico do professor André Lucas de Oliveira obtido durante o Curso de Extensão *Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no ano de 2008.	41
03	As crianças em cena compartilhando os seus brinquedos sob a orientação do aluno docente Osvaldo na *Escola Municipal Colônia Augusta* no primeiro semestre do ano de 2008.	43
04 e 05	Em cena as alunas docentes participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no primeiro semestre de 2008.	55
06	Em cena as alunas docentes participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no primeiro semestre de 2008.	56
07	*Performance* de Luiz Reikdal *Sou E (.)* realizada no auditório da FAP ao longo do *Workshop* realizado entre os dias 11 e 12 de junho do ano de 2008.	83
08, 09 e 10	O aluno estagiário Ricardo em sua ação pedagógica na *Escola de Teatro da Companhia do Abração* no primeiro semestre do ano letivo de 2008.	90
11, 12 e 13	A aluna Cecília em seu processo cênico-criativo realizado na Escola Municipal Anísio Teixeira no primeiro semestre do ano letivo de 2008 sob a orientação da aluna estagiária Manoela.	94
14, 15, 16 e 17	As mulheres moradoras do *Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula* e o seu processo cênico-criativo realizado no primeiro semestre do ano letivo de 2008 sob a orientação das alunas estagiárias Edna e Neide.	96
18	Um dos exercícios de expressão corporal desenvolvido pelos participantes do estágio dos alunos estagiários Gabriela e Luiz realizado no *Grupo Dignidade* no primeiro semestre do ano letivo de 2008.	104
19	Cena apresentada por Maitê Schneider e desenvolvida no processo de Estágio de Gabriela de Luiz no *Grupo Dignidade* em 2008.	105
20 e 21	Cenas apresentadas pelos participantes do estágio de Gabriela e Luiz realizado no *Grupo Dignidade* no primeiro semestre do ano letivo de 2008.	106
22 e 23	Grupo de alunos docentes participantes do Curso de Extensão *Gênero e as Múltiplas Sexualidades* realizado no período compreendido entre os dias 10.05.08 a 12.07.0.	117

24, 25 e 26	Cena com tema relacionado à homofobia apresentada e 26 pelas alunas docentes no Curso de Extensão *Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no primeiro semestre de 2008.	120
27	Imagem de Edna Iriguti colhida do CD *Ser Mulher*. Oficina de Vídeo do Projeto Olho Vivo. (Coord.) Luciano Coelho. Curitiba: 2007.www.projetoolhovivo.com.br.	125
28	Mesa redonda "O feminismo e a teoria *queer*" referente à uma das atividades realizadas durante o *Workshop* realizado na FAP durante o ano de 2008.	126
29	Exposição de Rafaelly Wiest sobre questões relativas à transexualidade na abertura da mesa redonda *O feminismo e a Teoria Queer* realizada em 2008.	126
30 e 31	Alunos docentes em exercício para o desenvolvimento da percepção do corpo no espaço, sob a orientação dos alunos estagiários no Curso de Extensão *Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no primeiro semestre de 2008.	135
32	Alunos docentes preparando-se para a encenação com base na peça *Agreste* de Newton Moreno no Curso de Extensão *Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no ano de 2008.	148
33	Encenação com base na peça *Agreste* de Newton Moreno, pelos alunos docentes participantes do Curso de Extensão *Gênero e as Múltiplas Sexualidades* em 2008.	148
34	Alunos docentes participantes do Curso de Extensão *Gênero e a as Múltiplas Sexualidades*/2008, em processo de análise de artigos de jornais para a criação da cena sobre a violência contra a mulher.	151
35 e 36	Alunos docentes em cena com o tema sobre a violência contra a mulher no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* desenvolvido no primeiro semestre de 2008.	152
37 e 38	Trabalho de expressão corporal com base na composição musical *Rock Das Caveiras* de Bia Bedran desenvolvido no processo do aluno docente Osvaldo na *Escola Municipal Colônia Augusta* no primeiro semestre/2008.	157
39	Improvisação teatral sob a temática da família e desenvolvida pelos estudantes do aluno docente Osvaldo na Escola *Municipal Colônia Augusta* no ano de 2008	160
40, 41, 42 e 43	Os estudantes em cena sob a orientação da aluna docente Mariana na *Escola Municipal Raul Gelbeck* no primeiro semestre de 2008	166
44	Uma das encenações com base no filme *Priscila, a Rainha do Deserto*, sob a orientação do aluno docente Felipe no *Curso Técnico em Artes Cênicas do Colégio Est. Senador Correia* no ano de 2008.	177

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

1.1 APRESENTAÇÃO.....13
1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....14
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO.....16
1.3.1 Encaminhamento metodológico.....18
1.3.2 Etapas da pesquisa.....22

2 A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NO PROCESSO POLÍTICO E CULTURAL 26

2.1 DE ONDE FALO.....27
2.2 NATURALIZAÇÃO DE SEXO E GÊNERO: FORMAS ESPECÍFICAS DE PODER.....38
2.3 CATEGORIZAÇÃO DE SUJEITOS MARCADOS PELA DIFERENÇA BIOLÓGICA 42
2.3.1 Desestabilização de Discursos: Novos Arranjos Familiares 48
2.3.2 Escola como Espaço de Perpetuação e Reprodução de Poder.....51
2.3.3 A misoginia: vivências e políticas pedagógicas.....60
2.3.4 A e**stigmatização de corpos em Manchete**.....63
2.4 A PEDAGOGIA E O CURRÍCULO ESCOLAR: ESPAÇOS DE MUDANÇA SOCIAL.....69

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEATRO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA SOBRE A RELAÇÃO DE GÊNERO.....74

3.1 O TEATRO NA COMUNIDADE: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....75
3.1.1 Debates em Performance 80
3.1.2 Os alunos estagiários na cena das regências.....87
3.1.3 Uma abordagem sobre papéis sociais: Escola de Teatro da da Companhia do Abração 88
3.1.4 A mulher dos dias atuais e os desafios: Escola Municipal Anísio Teixeira 93
3.1.5 Corpos enclausurados: Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula.....95
3.1.6 Mulheres de Atenas no Colégio Estadual do Paraná.....100
3.1.7 Redefinição de normas no Grupo Dignidade.....102

4 O ENSINO DO TEATRO E AS NARRATIVAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE 109

4.1 O TEATRO NA EDUCAÇÃO E AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 110
4.2 DISCUSSÕES, DEBATES E EXPERIÊNCIAS DE UM ENCONTRO.....113
4.3 O ESPAÇO DA SALA DE AULA E NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE GÊNERO E DESEJO.....154
4.3.1 O espaço do brinquedo no jogo de faz-de-conta.....156
4.3.2 Diferenças entre o masculino e o feminino no patriarcado.....162
4.3.3 O teatro na escola e as intervenções sobre a subjugação de corpos.....168
4.3.4 A homossexualidade: uma indigesta mistura de pecado, crime e doença.....171

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....180

REFERÊNCIAS 188

BIBLIOGRAFIA.....194

***SITES* CONSULTADOS**.....200

APÊNDICES.....202

APÊNDICE A — Questionário elaborado para os professores participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*.....203
APÊNDICE B — Questionário elaborado para os professores participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*.....208
APÊNDICE C — Especificações relativas às seis organizações que compõe a Aliança Paranaense da Cidadania.....212
APÊNDICE D — Tragédia da Mulher Maria da Penha Fernandes e as suas Conquistas.....213
APÊNDICE E — Políticas Públicas desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba; Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Centro de Referência e Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CRMulher).....215

ANEXOS.....228

ANEXO 01 — Glossário que compõe o "Guia para Educadores": Centro Paranaense de Cidadania – CEPAC.
ANEXO 02 — Desenhos realizados pelos alunos da professora Mariana.
ANEXO 03 Texto dramático *Pego de Assalto* de Lauro, um dos alunos integrantes do grupo de teatro criado no *Grupo Dignidade* para a realização do estágio de Gabriela e Luiz.
ANEXO 04 — Artigo sobre a legalização da união civil entre o casal David Ian Harrad e Toni Reis.
ANEXO 05 — O Estado do Paraná. *PR registra primeiro casamento gay em cartório.* Paraná, março de 2004.
ANEXO 06 — Gazeta do Povo. *Transexual pode trocar de nome sem fazer Cirurgia*. Curitiba, janeiro de 2009.
ANEXO 07 — A Tarde. *Alunos acusam colégio de discriminação sexual.* Salvador, agosto de 2008.
ANEXO 08 — Folha de Londrina. *O auto-retrato de um drama pessoal*. Londrina, dezembro de 1995.
ANEXO 09 — Gazeta do Povo. *O perigo dos michês e da homofobia.* Curitiba, abril de 2007.
ANEXO 10 — A Capa. *Transexual masculino esta grávido de cinco meses e reclama de Rejeição médica. Site: www.acapa.com.br*. Março de 2008.
ANEXO 11 — A Capa: *Após beijo gay, alunos são expulsos de festa da USP. Site: www.acapa.com.br*. Outurbo, 2008.
ANEXO 12 — A Capa: *Lésbicas masculinizadas sofrem o mesmo preconceito que Gays afeminados? Site: www.acapa.com.br*. Outubro de 2008.

ANEXO 13 — Artigo *Internet*: *Estudante sofre ataque* encontrado no *site* www.jusbrasil.com.br/.../preconceito-*estudante-sofre-ataque-homofobico-* preconceito-denuncia-e-importante.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Em minha trajetória como atriz e professora de Teatro no Ensino Básico e Superior de Educação, constatei a importância dessa arte no âmbito educacional. Os sujeitos envolvidos no processo criativo das artes cênicas sejam atores profissionais ou estudantes de variadas faixas etárias e áreas do conhecimento, podem vivenciar infinitas e variadas sensações, sentimentos, emoções, desejos, anseios e necessidades. Eu aprendi que o processo dramático pode ser um campo fértil de contato, na medida em que solicita a disponibilidade de envolvimento das pessoas consigo e com o outro quando se encontram em um exercício de alteridade.

Em diferentes processos de criação dos quais participei, foi possível perceber que o teatro pede a presença total das pessoas que dele participam, sendo que essa presença possibilita o processo de integração individual e coletiva. É importante lembrar que essa arte tem como uma de suas características o trabalho coletivo, compreendido como o estabelecimento de parcerias em que todos possam pensar, realizar, avaliar e redefinir juntos o processo. Concordo, portanto, com António Nóvoa (1992), quando argumenta sobre a importância de estabelecimentos de metas e objetivos comuns, da divisão de tarefas e das dificuldades no enfrentamento de ideais comuns, de utopias por uma escola — acrescento uma sociedade — mais justa e menos excludente.

Nesse sentido, o teatro pode representar um vetor de mudança social, uma vez que permite a inter-relação entre sujeitos movidos pelo desejo do encontro em um intercâmbio de ideias, mas com uma frequência geradora de conflito pela própria diversidade constitutiva das relações sociais. Essa constatação teve como base a própria experiência com o teatro que, gradativamente, ampliou minha percepção sobre a importância dessa arte no processo de debate sobre variadas questões e valores humanos levados para a cena.

Especialmente na minha ação pedagógica mediada pelo teatro, diversas vezes tive a oportunidade de perceber que a escola é um espaço produtor e reprodutor de padrões sociais pré-estabelecidos em nosso sistema. Na encenação teatral, o estudante carrega consigo conceitos estereotipados sobre variadas categorias: raça, etnia, classe, gênero e sexualidade; estas, inter-relacionadas entre si. Ou seja, um contexto estrategicamente estabelecido para a manutenção de identificações compreendidas como naturais e universalizadas frequentemente são levadas à cena. Os padrões de comportamento estabelecidos pela sociedade patriarcal e

heteronormativa são protagonizados pelas regulamentações sociais que interferem, inevitavelmente, na percepção individual e coletiva relacionada às questões de gênero, sexualidade e desejo.

Convivemos com uma série de atributos polarizadores que privilegiam um grupo social, considerando-se que a saudação da diferença hierarquizada nas relações entre gêneros também é comum no *status quo* reificador da hegemonia heterossexual. Entendo que o emprego do masculino no plural para expressar o conjunto de sujeitos femininos e masculinos reforça processos de ocultamento do gênero feminino comuns na ainda insistente lei do patriarcado. Concordo com Louro (1997), quando aponta ser absolutamente natural uma pessoa se dirigir a uma sala repleta de mulheres empregando o masculino, plural, no momento em que vê um homem no grupo. Neste sentido, é imprescindível o exercício de desestabilização de mecanismos produzidos por meio de relações de desigualdade.

1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Com o ingresso no Curso de Doutorado, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro e Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, busquei integrar a teoria às práticas pedagógicas, por meio da pesquisa participante sistematizada, com uma abordagem qualitativa para melhor contribuir com uma educação transformadora comprometida com a cidadania. Esta pesquisa intitulada *"Encontro Marcado": Um Trabalho Pedagógico com Performances Teatrais para a Discussão das Sexualidades em Espaços de Educação*, está inserida na linha de Pesquisa Corpo e(m) Performance, e tem como objeto de estudo uma metodologia de trabalho com o teatro em para abordar questões de sexo, gênero e sexualidade em espaços formais e não formais de educação.

Cabe mencionar que a *performance*, gênero artístico desenvolvido a partir dos anos 50, envolve um amplo campo conceitual responsável pela criação de uma nova geração de estudiosos que, como afirma Barbara Browning (2000, p.5), têm interesse no "potencial político da performance em combater idéias fixas de identidade do 'outro', seja ele racial, sexual, étnico ou de classe".

No início desta pesquisa, utilizei concomitantemente artigos e pronomes femininos e masculinos para me referir aos sujeitos presentes neste trabalho. Tal medida buscou desestabilizar e borrar os limites de um discurso do masculino, unívoco e hegemônico. Trata-se, pois, de uma tentativa de escapar dos limites linguísticos, cuja sintaxe e semântica são

marcadas pela relação binária entre os gêneros. No entanto, ao longo do trabalho, percebi que o emprego simultâneo de pronomes e artigos, tais como —elas/eles, as/os — comprometiam a fluidez do texto.

Diante desse impasse, recorri à utilização somente dos artigos e pronomes femininos, mesmo quando ambos os gêneros se encontravam presentes. Em alguns momentos, no entanto, esse procedimento não foi usado por comprometer algumas especificidades do conteúdo, como, por exemplo, ao falar de docentes, cuja categoria é historicamente marcada pela mulher. Ao empregar apenas os pronomes e artigos femininos, excluía a presença e prática de docentes do sexo masculino ainda que este tenha representado a minoria no Curso de Extensão refletindo a presença predominante da mulher no professorado. Contexto esse associado à vocação natural da mulher ao magistério e que pretendo melhor especificar mais adiante nesta pesquisa. Essas limitações determinaram a necessidade do emprego usual do pronome e artigo masculinos, conforme prevêem as normas linguísticas. Entendo que essa escolha em usar o masculino reforça a exclusão histórica do feminino, e evidencia a dimensão de exclusão a que este gênero ainda é submetido, entre outros fatores, por um discurso universal masculino. Tal opção reforça, portanto, o determinismo da própria linguagem no processo de subordinação do feminino.

Ressalto minha indignação diante de situações homofóbicas e misóginas que, por diversas vezes, vivenciei no espaço escolar.[1] Jamais aceitei passivamente situações de exclusão sob qualquer circunstância, contudo as discriminações de gênero e sexualidade sempre me afetaram com maior intensidade. Percebi que, muitas vezes, em sua ação docente, o professor lida com esta temática pelo viés da prevenção e da promoção da saúde — cuja idéia predominante está enraizada em conceitos biologizantes e naturalizados — sem uma discussão mais aprofundada pelo viés da construção histórica, social e cultural.

Pergunto-me, então: Qual o nosso papel como docentes nos processos que refletem as relações de poder instaladas nas relações sociais? Quais são os procedimentos didáticos que podem resultar numa transformação da atitude das pessoas em espaços educacionais com relação à sexualidade? Em que medida o teatro, e a sua presença na escola, contribui para a desestabilização dos discursos excludentes? Como os cursos de formação de professores podem contribuir no processo de subversão de um sistema homofóbico e misógino?

---

[1] Ao me referir à homofobia, nesta pesquisa, estarei abrangendo as várias categorias, tais como bissexuais, lésbicas, travestis, transexuais... que, assim como o homossexual, também sofrem a opressão do gênero em função de rígidos conceitos que negam a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais.

O teatro é um espaço profícuo de discussão e reflexão, portanto, espaço privilegiado de negociação entre sujeitos, cabendo o investimento em políticas públicas e pedagógicas comprometidas com uma educação democrática.[2] Devemos lembrar que identidade e diferença não podem ser compreendidas fora do contexto de relações socioculturais.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Movida pelo interesse de encontrar processos teatrais criativos capazes de desestabilizar conceitos pautados em oposições hierarquizantes geradoras de discriminação, de exclusão e, por conseguinte, de evasão escolar, nesta pesquisa lancei o objetivo geral de investigar, por meio do teatro, os padrões heteronormativos e as suas consequências no processo de construção do sujeito em ambientes educativos. Com vistas a alcançar tal objetivo me propus especificamente a:

— Ampliar a compreensão dos alunos da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) sobre a importância do teatro para trabalhar questões de sexo, gênero e sexualidade;

— Formar um grupo de pesquisa com professores da Rede Estadual e Municipal de Educação de Curitiba e de sua Região Metropolitana, para ampliar a sua compreensão sobre as relações de poder pautadas no patriarcalismo e na heteronormatividade;

— Contribuir para a abordagem do tema desta pesquisa pelos professores, ampliando essa discussão na sua prática em sala de aula;

— Analisar a relação do aluno do Ensino Básico com metodologias de teatro associadas aos processos de construção do sujeito;

— Sistematizar elementos de uma metodologia de ensino do teatro que leve a adotar a inclusão curricular das dinâmicas identificações nas esferas da sexualidade.

Para o estudo conceitual da educação e da pedagogia do teatro associado aos processos de construção que permeiam a relação sexo/gênero/sexualidade, busquei uma fundamentação teórica que expressam a dimensão histórica e sociocultural que permeia a construção do sujeito. Na educação busquei um diálogo com autores que analisam o espaço da educação, pautado de um discurso eminentemente político, tais como: Henry Giroux (1988, 1995), Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Raimunda Abou Gebran (2006), Paulo Freire(1989, 2004) e Selma Garrido Pimenta (2005). Sobre a pedagogia do teatro busquei me fundamentar

[2] O apêndice E trata sobre uma abordagem sobre as políticas públicas desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Curitiba; Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Centro de Referência e Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CRMulher).

naqueles que entendem a Arte, especialmente o teatro como área de conhecimento humano no contexto educacional, portanto, para além de uma mera atividade de recreação, tais como: Augusto Boal (2007, 2008), Flávio Desgranges (2003), Ingrid Dormien Koudela (1998), Ricardo Japiassu (2001, 2007) e Viola Spolin (1992). As reflexões sobre os estudos da *performance* foram fundamentadas, dentre outros em André Lepeck (2002), Barbara Browning (2000), Jorge Glusberg (2007) e Renato Cohen (2002). Para o aprofundamento da relação do espaço educacional com a temática sexo/gênero e sexualidade escolhi aqueles que pautam os seus escritos especialmente no pensamento de Michel Foucault, portanto, que entendem a escola como mais um espaço de constituição do sujeito, e tal como outras instituições sociais é também produtora e reprodutora de padrões sócio-culturais. São eles: Guacira Lopes Louro (1999, 2001, 2004, 2008), Tomaz Tadeu da Silva (2005), dentre outros. Para melhor aprofundar a reflexão sobre os estudos de sexo/gênero e sexualidade e as relações de poder que implicam as representações de corpos recorri ao referencial teórico de Berenice Bento (2006), Judith Butler (2001, 2003) e Michel Foucault (2001, 2004, 2005, 2007). Estes referenciais balizaram, portanto, a análise sobre o objeto de estudo: uma metodologia de trabalho com o teatro para abordar questões de sexo, gênero e sexualidade em espaços formais e não formais de educação.

Assim, este trabalho científico foi fundamentado com base na teoria crítica, por meio dos estudos feministas, dos estudos gays e lésbicos e da teoria *queer*, constituídos a partir de uma militância e de uma teorização frequentemente inseparáveis. Esses campos de conhecimento parecem, muitas vezes, indissociáveis, pois teoria e política neles se confundem e se nutrem. Esta investigação científica se fundamentou também na teoria crítica da educação e da pedagogia do Teatro. Ao lidar com a necessidade de contribuir com processos de inclusão de sujeitos cuja identificação se opõe às regras normatizantes estabelecidas a gênero e sexualidade, este trabalho deparou-se, inevitavelmente, com a teoria *queer*. Seguindo os caminhos da teorização feminista sobre gênero, *a* teoria *queer* sustenta ser a identificação de gênero socialmente construída, assim como as formas pelas quais vivemos a nossa sexualidade.

Tomaz Tadeu da Silva (2005b) afirma que esse campo teórico surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, expressando, na língua de origem, uma ambiguidade explorada pelo movimento *queer*. Historicamente, essa teoria tem sido utilizada para fazer referência, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais: estranho, esquisito, incomum, fora do normal, excêntrico. O movimento homossexual, numa reação à

histórica conotação negativa do termo, recuperou-o como uma forma positiva de auto-identificação. Por meio da estranheza, esse movimento tem como proposta a contestação da identidade sexual considerada *normal*, qual seja, a heterossexualidade.

1.3.1 Encaminhamento metodológico

Como encaminhamento metodológico parti da proposta de envolver alunos e professores responsáveis pelo ensino do teatro, com vistas a atingir objeto de estudo desta pesquisa que visa uma metodologia de trabalho com o teatro em espaços educativos, para abordar questões de sexo, gênero e sexualidade.

Assim, no primeiro semestre do ano letivo de 2008, esta investigação científica envolveu uma turma de alunos estagiários convidada a participar desta pesquisa na disciplina de Estágio Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná, disciplina esta pela qual sou responsável. O convite foi aceito com unanimidade pela turma, que se envolveu com interesse em suas próprias pesquisas durante o estágio supervisionado.

Note-se que todos os projetos de ensino elaborados pelos alunos estagiários foram norteados pelas questões de identificação e desidentificação de gênero e sexualidade do sujeito, sempre sob minha orientação e supervisão. Com base nesses projetos, as regências foram realizadas em variados espaços não-formais de educação, tais como: Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula; grupos de teatro em espaços formais (aulas extracurriculares) e não formais de educação; Curso de Extensão (vinculado a esta pesquisa) e o *Grupo Dignidade*.

Para a coleta de dados, utilizei desses projetos, compostos de relatórios diários das regências dos alunos estagiários, muitos deles com registros fotográficos e avaliação das alunas participantes do processo de estágio nas variadas comunidades. As discussões e depoimentos desenvolvidos pelos licenciandos em sala de aula durante o processo de orientação foram devidamente gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

Participaram, ainda, da pesquisa, professores que ministram aula de Teatro nas escolas estaduais e municipais de Curitiba e Região Metropolitana. Esses profissionais desenvolveram o *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*, realizado no primeiro semestre de 2008 na Faculdade de Artes do Paraná. Esse curso foi idealizado como parte crucial do processo da pesquisa, e contou, inclusive, com o trabalho pedagógico do Dr. Fernando Passos, o qual ministrou uma parte da carga horária. Acrescento que esse professor também

contribuiu como palestrante na mesa redonda *O feminismo e a teoria queer*, e nas discussões reflexivas sobre as *performances* com a mesma temática, realizadas pelos alunos estagiários, sempre com a participação dos alunos docentes.

O *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*, que contou com o apoio da FAP, aconteceu entre os dias 10.05.08 a 12.07.08, totalizando uma carga de 40 horas/aula. Para melhor compreensão, o curso contemplou uma carga horária de trinta horas presenciais nas dependências da Faculdade de Artes do Paraná e mais dez horas desenvolvidas, em suas salas de aula, pelos vinte e três professores com alunos do Ensino Básico, perfazendo um total de 40 horas/aula. Isso resultou que sete encontros aconteceram na FAP, sendo que seis deles ocorreram antes de sua aplicação prática em suas salas de aula, e um último depois para o relato das experiências docentes com relação ao tema. Para que o curso não se encerrasse em si mesmo, a estratégia pedagógica de nele incluir horas de práticas de sala de aula buscou estender as discussões lançadas para a ação dos docentes.

A temática abordada em sala de aula ao longo deste curso foi desenvolvida também no *Workshop* realizado entre os dias 11 e 12.06.2008, sob minha coordenação e também com o apoio da FAP, evento este que promoveu a mesa redonda *"O feminismo e a teoria queer"*, mediada por mim e composta pelo Dr. Fernando Passos, e demais representantes: Professor Dr. Paulo Venturelli, da Universidade Federal do Paraná – UFPR; diretor de teatro César Almeida de Curitiba, o qual vem desenvolvendo inúmeros espetáculos abordando a temática gênero e sexualidades e Rafaelly Wiest, atual coordenadora do TransGrupo Marcela Prado e diretora presidente do Grupo Dignidade.

Após a divulgação do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*, alguns professores não licenciados em Arte, mas graduados em outras áreas de conhecimento — Biologia, Educação Física, Estudos Sociais, História e Pedagogia — me procuraram para também se inscreverem no curso que, inicialmente, tinha como proposta envolver apenas docentes responsáveis pelo teatro na educação. Acatei a solicitação dos mesmos em função do seu compromisso com a educação, principalmente com processos educacionais que buscam novas alternativas de interações entre as pessoas. Assim, sete professores não graduados em Arte participaram como alunos do Curso de Extensão.

Considerando a importância dessa temática na formação inicial de professores, o Curso de Extensão também acolheu três estudantes ainda cursando o quarto ano da Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná, para a realização do seu estágio

obrigatório da disciplina de Estágio Supervisionado III[3]. As aulas práticas do Curso de Extensão foram, assim, ministradas por esses alunos estagiários sob minha supervisão, por ser eu a responsável pela disciplina. Este foi, portanto, um estágio obrigatório diferente daqueles desenvolvidos pelos demais alunos da licenciatura. Ele foi autorizado em virtude da importância que tal estágio poderia representar na formação dos alunos cujas aulas foram acompanhadas/observadas integralmente por mim. Ou seja, esse contato foi duplamente pertinente, pois possibilitou a esses estagiários um contato direto com professores comprometidos com a formação continuada e também interessados na temática desta investigação.

A coleta de dados, utilizada nesta parte da pesquisa, constou de questionários com perguntas estruturadas e semi-estruturadas e gravações em áudio e vídeo, além de fotografias. A maioria das informações foi colhida durante todo o desenrolar do Curso de Extensão, mas, com vistas a obter informações mais precisas sobre as suas experiências relativas ao tema, com o término do curso, voltei a procurar os alunos docentes. Recorri aos mesmos, agora, de forma individual, para realizar entrevistas com perguntas semi-estruturadas. Isso se fez necessário, porque as falas dos alunos docentes, embora tenham sido gravadas durante todo o curso, muitas vezes, no calor das discussões, se sobrepunham, dificultando o seu perfeito entendimento e posterior transcrição. Acrescento que a maioria das perguntas contidas no questionário (anexo), aplicado no primeiro encontro com esses docentes, deixou de ser respondida. O mesmo não aconteceu no segundo momento, quando se pôde constatar uma maior segurança entre os participantes, que responderam a todas as perguntas elaboradas.

Outra importante experiência para o desenvolvimento desta pesquisa se deu por meio do meu contato com grupos sociais organizados e presididos por pessoas que buscam contribuir para a construção da cidadania de sujeitos discriminados e excluídos em função de sua identificação de gênero e sexualidade. Mais precisamente, por meio da *Aliança Paranaense da Cidadania*, formada por seis diferentes organizações cujo objetivo é fortalecer uma atuação conjunta e diversificada capaz de atender, com expressão, as necessidades específicas dos segmentos que fazem parte do Movimento LGBTT — lésbicas, *gays*,

[3] Os alunos estagiários que cumpriram 30 horas/aula de regência correspondente ao Estágio Supervisionado no próprio *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* foram os seguintes: Mércia, Sandro e Verônica.

bissexuais, travestis e transexuais — além de trocar apoios técnicos, políticos e financeiros entre si.[4]

Essas ONG's permitiram minha participação em várias de suas reuniões e demais encontros realizados pelos segmentos específicos. Com a devida autorização das pessoas envolvidas, foi possível coletar informações e depoimentos por meio de entrevistas semi-estruturadas, importantes para a análise do objeto de estudo, que busca uma metodologia de trabalho com o teatro para abordar questões de gênero e sexualidade em espaços formais e não formais de educação.

Essas informações foram selecionadas e fazem parte do corpo desta pesquisa. Para melhor exemplificar, na entrevista com a transexual feminina Carla do Amaral constatei a necessidade premente da implementação de políticas públicas e pedagógicas de inclusão social e de reconhecimento da diversidade que visem ao acesso e à garantia de todos aos processos educacionais, sem constrangimento.[5] Em sua fala, lê-se o seguinte:[6]

> Com 9 anos passei a ouvir brincadeiras sobre mim dos colegas da escola. Os professores eram omissos. Na sétima série, eu já não queria estudar no período da tarde. Eu entendia que no período da noite, com os adultos, eu sofreria menos. Embora sendo desrespeitada também entre os adultos eu consegui chegar à oitava série, mas reprovei e parei de estudar. Minha família achou por bem sair da pequena cidade onde morávamos, quando então viemos para Curitiba definitivamente. Nessa época, a 'Carla em mim' já estava 'afloradíssima'. Eu voltei a estudar novamente, mas senti que não teria condições de fazê-lo se eu assumisse a'Personagem Carla'. Hoje compreendo que a escola não me deu base alguma. A própria vida, o convívio com as pessoas, o trabalho... enfim, foi enfrentando a vida que consegui superar determinadas coisas... Fiz as minhas escolhas, e sempre só. Ouço as pessoas falarem sobre o amor, inclusive sobre o amor de família. Por causa da minha orientação sexual, eu não tive nem esse 'doce amor' de família. Tudo era 'muito frio' em minha casa...(entrevista concedida em junho de 2008)

Entendo que a profissional da educação não tem obrigação de saber o que seus estudantes serão no futuro, mas ela poderia investir em estratégias desmistificadoras de conceitos, especialmente comprometidas com processos de cidadania. O depoimento de

---

[4] Anexo a esta pesquisa, encontram-se especificações relativas às organizações que compõem a *Aliança Paranaense da Cidadania*, com base nas informações retiradas da obra: ROMÃO, Lilian. **Uma história de Dignidade... contribuindo para a construção da cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)**. Curitiba: Grupo Dignidade, 2008.

[5] Entrevista realizada em junho de 2008, para esta pesquisa de doutorado, com Carla do Amaral, Presidente do "TransGrupo Marcela Prado", oficializado no ano de 2006, em Curitiba e Diretora de Gestão de Conhecimento do" Grupo Dignidade".

[6] Nesta pesquisa, serão respeitados os nomes sociais das pessoas que assim preferem ser chamadas. O direito de escolher e adotar o nome social é uma das reivindicações importantes do movimento associado à população LGBTT.

Amaral deixa evidenciado que a orientação sexual de determinados sujeitos pode resultar no seu afastamento do ambiente escolar, e até mesmo ser geradora de sua discriminação e exclusão na própria família. Essa é uma realidade de perseguição contra um sujeito que, desde a sua infância, é compreendido como aquele que "se desviou das normas de boa conduta", porque o seu desejo contraria aquele que lhe é imposto. Por essa razão, ele é ferido na sua dignidade, nos seus direitos humanos.

1.3.2 Etapas da pesquisa

Para a escrita deste trabalho de pesquisa, optei pela separação tradicional em capítulos. O Capítulo I se refere à Introdução, onde apresentei informações sobre a minha práxis pedagógica e o meu interesse em desenvolver esta pesquisa. Acrescentei demais elucidações, tais como, os objetivos lançados, a metodologia proposta e a fundamentação teórica para o desenvolvimento desta investigação.

No Capítulo II – "A Construção do Gênero e da Sexualidade no Processo Político e Cultural", apresentei uma abordagem sobre os processos de naturalização e normatização instituídos no contexto social no qual estamos inseridas, este caracterizado por estereótipos de comportamento e de papéis sociais. Neste momento, desenvolvo uma reflexão sobre a minha trajetória de vida marcada por estereótipos sociais, acrescentando informações sobre experiências relativas à vida acadêmica e profissional importantes para o meu interesse em aprofundar a discussão sobre questões da mulher em nossa sociedade.

Ainda, nesse Capítulo, busquei aprofundar a análise sobre novos arranjos sociais e o papel da escola, no sentido de contribuir com uma pedagogia que assuma o caráter instável e precário das identidades, para investir em perspectivas que escapem de enquadramentos de ser e de viver. Considerando a escola como um espaço de produção e reprodução de conceitos, propus-me a uma análise sobre a questão da violência contra a mulher também no espaço escolar e sobre as suas possibilidades de mudança. Acrescentei uma discussão sobre as situações homofóbicas encontradas com base em uma obra dramática e, também, em um artigo de jornal específico.

No Capítulo III – "Estágio Supervisionado: Contribuições de uma Pedagogia Queer" com base na coleta de dados, me dediquei a uma descrição reflexiva sobre o processo de trabalho realizado ao longo do estágio supervisionado com os alunos do quarto ano de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná. Nesse momento, busquei estimular o debate sobre a problemática relativa ao genro e à sexualidade. Para melhor compreender

essa trajetória considerei a relevância de esclarecimentos sobre os primeiros contatos desses estudantes diante da perspectiva do seu envolvimento como participantes desta pesquisa.

Em seguida me propus à reflexão sobre a *performance*, denominada *Sou E (.)* e desenvolvida pelo aluno estagiário Luiz Reikdal, participante deste trabalho. A abordagem sobre a sua criação cênica foi um momento importante para pensar a teoria a partir da prática sobre o processo de subjetivação do indivíduo interpelado. Seria como pensar, por exemplo, sobre as suas condições de escapar da emaranhada rede de poder que o condiciona a partir das expectativas normativas de um determinado sistema ideológico. Em sua criação artística Reikdal se apresenta nu, sentado ao lado de um telão que apresenta apenas a sua boca que ininterruptamente expressa o questionamento de um sujeito sobre si, sobre o seu próprio contexto.

Nessa mesma fase da pesquisa busquei aprofundar a investigação sobre a temática desta pesquisa, a partir da análise sobre o processo de estágio supervisionado, com enfoque nas questões de gênero e sexualidade em variadas comunidades. Este trabalho foi realizado pelos licenciandos em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná, momento no qual a discussão sobre o tema transcendeu os muros da instituição de ensino superior para atingir os demais espaços não-formais de educação.

No Capítulo IV - "O Ensino do Teatro e as Narrativas de Gênero e Sexualidade" desenvolvi uma análise sobre o teatro-educação, realizado nas séries iniciais do Ensino Básico, quando almejei problematizar a formação de docentes atuantes nessa etapa acadêmica e responsáveis pelo teatro na educação. Também analisei o processo de trabalho desenvolvido com os alunos docentes participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*. Nesse momento, pautei-me na coleta de dados para o desenvolvimento da análise reflexiva do processo de trabalho realizado com os mesmos ao longo deste curso.

A primeira etapa se refere ao trabalho desses alunos docentes em atividades cênico-pedagógicas com os próprios colegas participantes do curso, e a segunda etapa à sua ação docente em sala de aula. Eles abordaram questões debatidas no curso com uma de suas turmas de estudantes do Ensino Básico. Assim sendo, foi possível investigar a relação de determinas crianças e adolescentes com metodologias de ensino de teatro aplicadas em sala de aula e focadas nas questões de gênero. Na mesma etapa desta pesquisa, me propus a discutir a desidentificação de sexo, gênero e sexualidade, ainda hoje compreendida como "anomalia", mas constitutiva de questionamento no que se refere à coerência e à estabilização de identidades.

Por último, nas Considerações Finais, foram apresentadas algumas reflexões que busquei sistematizar, elaboradas com base na articulação da teoria com a prática. Elas apontam para algumas constatações, buscando revelar as possibilidades que podem contribuir nos processos de mudança comprometidos com uma sociedade mais igualitária e democrática. Também refleti sobre novas perspectivas, no sentido de dar continuidade à investigação da problemática lançada neste estudo acadêmico, principalmente pela carência de estudos sistematizados sobre o assunto. Assim sendo, no percurso das etapas aqui mencionadas pretendi aprofundar a reflexão sobre a importância do teatro no processo de ressignificação de conceitos demarcadores dos limites de fronteira entre os sujeitos masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal nos diversos espaços e instituições sociais, bem como a discussão desta temática na formação inicial e continuada de todos aqueles envolvidos com a educação.

Tenho conhecimento de que algumas pesquisas sugerem que a genética desempenha um papel na constituição da sexualidade. A neurociência, por exemplo, aponta para uma determinação biológica (genética e hormonal) e precoce — ainda no útero — da preferência sexual. Reconheço a importância desses estudos que partem de uma perspectiva teórica específica para atender às demandas de uma sociedade, abrindo canais de comunicação com outras perspectivas teórica, mesmo aquelas situadas em outros campos de saber. Contudo, nesta pesquisa, serão particularmente enfatizadas as abordagens teóricas sócioculturais sobre o tema, para analisar, por meio do teatro, a problemática da reprodução do preconceito e da discriminação no cotidiano e nas práticas institucionais, com destaque nos ambientes educacionais.

Devo esclarecer que as professoras Ana Lúcia Mathias, Dayana Brunetto Carlin dos Santos, Josilene de Oliveira Fonseca e Sandra Mara de F. Boeing participaram do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* como alunas-docentes e também como representantes das Secretarias Estadual e Municipal da Educação do Paraná. O professor André Lucas de Oliveira, que também participou do curso como aluno-docente, há muito é militante em apoio à garantia dos direitos da população LGBTT, em especial dos sujeitos transexuais masculinos que, assim como ele, ainda hoje permanecem na luta pelo seu efetivo espaço na sociedade. A aluna Maitê Schneider integrou o grupo de teatro formado pelo *Grupo Dignidade* para a realização do processo de estágio de um grupo formado por alunos estagiários. Mesmo após a sua cirurgia de readequação sexual, Schneider, que é atriz profissional, permanece em sua militância em apoio à população LGBTT, trabalho que se expande no espaço do teatro.

O aluno estagiário Luiz Reikdal é ator profissional, e a *performance* desenvolvida por ele, e vinculada a esta pesquisa, foi apresentada em outros espaços públicos após a sua primeira encenação, restrita ao espaço reservado ao Curso de Extensão. Assim como alguns artistas, esse *performer* aposta na ambiguidade sexual, perturbando por meio da Arte a plateia e a sociedade em geral. Na elaboração da análise sobre a sua *performance* denominada *Sou E (.)* me senti confortável para expor o seu nome verdadeiro, o mesmo acontecendo quando me referi ao seu trabalho de estágio realizado na comunidade específica, que também envolveu encenação aberta ao público.

As pessoas mencionadas acima, que contribuíram sobremaneira para o fortalecimento das discussões desenvolvidas em sala de aula com os demais alunos estagiários e docentes participantes do curso, tiveram seus nomes de registro civil utilizados na pesquisa. Todos atuam de forma expressiva no espaço público da educação, da arte e da militância. Os demais alunos estagiários, docentes e estudantes, além dos frequentadores do *Grupo Dignidade*, tiveram seus nomes preservados, aparecendo na pesquisa com nomes fictícios. Os registros fotográficos que mostram crianças e adolescentes tiveram, ao longo de todo este trabalho, as suas imagens distorcidas em respeito às disposições éticas e legais vigentes.

Levantadas tais considerações, dou início a este trabalho cuja proposta investigativa jamais pretendeu sanar todos os aspectos relativos aos limites do discurso do gênero, marcados por sua concepção naturalizada, a-histórica e imutável. Por outro lado, pretendo contribuir para novas concepções sobre o assunto, cabendo aqui o meu entendimento sobre a fundamental importância de práticas educativas e curriculares na perspectiva de um saber mais apurado sobre as construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer.

Almejo, ainda, que esta pesquisa amplie a compreensão do teatro como um espaço de mudança. Compreendo que, na cena, ele é capaz de romper e ultrapassar as mais rígidas barreiras que persistem em manter o corpo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores. Ora, não teria sentido pensar em teatro como espaço de transformação sem a convicção na capacidade da ação dramática nos preparar também para as nossas atuações como sujeitos/protagonistas na sociedade em que vivemos. A seguir me propus à sistematização desta pesquisa, por meio da qual recorri às artes cênicas para o aprofundamento das relações de gênero, ainda hoje marcadas pela discriminação e exclusão social.

2 A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NO PROCESSO POLÍTICO E CULTURAL

A educação sexual não ocorre alheia ao tempo e à cultura; está atrelada ao contexto da sociedade e se refere a um dispositivo muito concreto de poder, porque se inscreve em todas as relações humanas. É necessário problematizar os discursos de verdades sobre sexo que historicamente se constituíram em torno dos corpos e então entender o efeito da produção dessa verdade sobre o sujeito. Compreender, por exemplo: De que forma o poder perpassa toda a rede de relações sociais, atravessando todo um sistema de instituições sem neles se localizar? Como essa rede de discursos se tornou possível historicamente? De que forma determinados discursos serviram (e servem) de suporte aos processos e instrumentos utilizados para a manutenção do controle sobre o sexo, o gênero e a sexualidade?

Diante da perspectiva de responder a tais questionamentos lanço-me neste momento a uma reflexão mais aprofundada sobre as relações de poder associadas à subjetividade do sujeito *constructo* social.

2.1 DE ONDE FALO

Nesse momento elaboro uma exposição sobre minha experiência profissional e acadêmica e o meu crescente interesse no sentido de investigar mais acuradamente as abordagens binárias homem/mulher, hetero/homo pautados em uma relação hierarquizante. Desta forma, organizo uma descrição reflexiva sobre experiências homofóbicas vivenciadas com as quais me defrontei. Também, me proponho à análise sobre minha participação nas *performances* elaboradas pelo *Grupo de Pedagogia e Performance* que contribuiu para a percepção da importância de uma análise dos estereótipos de gênero.

Entre os anos de 1998 e 2006, fui simultaneamente professora no Ensino Básico da rede pública, atuando no Colégio Estadual do Paraná na modalidade do Ensino Médio e na Faculdade de Artes do Paraná.[7] Logo no início da minha experiência como docente do Ensino Médio, percebi situações de discriminação e de exclusão dirigidas a determinados adolescentes com interesses ou desejos distintos da heteronormatividade. Principalmente a partir daquele momento, foi possível perceber que a escola, que supostamente deveria ser um local propício à reflexão em direção a uma perspectiva democrática, tal como as demais instituições sociais pautadas em conceitos hegemônicos, também ela representa um local de ocultamento de identificações.

[7] Naquele período, o Colégio Estadual do Paraná ofertava apenas a modalidade do Ensino Médio. Somente a partir do ano de 2000, este Colégio passou a ofertar vagas para alunos do Ensino Fundamental.

Em minha ação docente passei a conviver com estudantes subjugados na sua relação com os colegas de escola e também com os professores que, em sua maioria, manifestavam desprezo contra aqueles que contrariavam os padrões de gênero e de sexualidade estabelecidos na cultura em que estavam inseridos. Assim, testemunhei inúmeras situações homofóbicas no ambiente escolar contra adolescentes, experiência importante para a minha convicção de que a escola, ainda hoje, legitima determinadas identificações, reprimindo e marginalizando outras. Assim: a escola está longe de ser um espaço no qual adolescentes ou adultos possam assumir o que realmente sentem.

Na maioria das vezes, constatava o meu despreparo para lidar, em sala de aula, com este tema na perspectiva da cidadania e da democracia. Tal despreparo talvez seja em parte motivado pela ausência dessa temática no meu Curso de Licenciatura em Teatro.[8] Tenho conhecimento de que essa questão não faz parte do currículo pedagógico desenvolvido na grande maioria dos cursos de formação de professores.

Observei que a falta de conhecimento sistematizado sobre a diversidade de gênero e sexualidade acaba por estigmatizar o estudante, envolvendo-o em situações misóginas e/ou homofóbicas geradoras de agressões verbais e morais e até mesmo físicas; por isso mesmo, elas seriam causadoras de evasão escolar, de violência e de exclusão social. Daí, o caráter premente da informação e da desmistificação de conceitos que tendem a fixar a identidade dos sujeitos. Para Judith Butler (2003, p. 212), “a partir de uma análise política da heterossexualidade compulsória, tornou-se necessário questionar a construção do sexo como binário, como um binário hierárquico”.

Muitas vezes na minha ação docente recorri aos *Temas Transversais* que complementam os conteúdos escolares apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que abrange temas e procedimentos comprometidos com a formação do aluno não só para a atuação profissional, mas também para o exercício pleno da cidadania. Dessa maneira, os temas transversais — Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo — foram contemplados nos projetos de ensino que desenvolvi e aplicados nas aulas de Teatro no Colégio Estadual do Paraná.[9] Esses temas transversais eram parte integrante das minhas atividades teatrais propostas em sala de aula, e

[8] Curso de Licenciatura com Habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP concluído em 1998.

[9] Até o momento, o Colégio Estadual do Paraná representa uma minoria das instituições públicas da região de Curitiba que oportuniza aos estudantes o contato com as quatro linguagens artísticas, com professores licenciados, cada um deles em uma das quatro áreas específicas da Arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

visavam à discussão reflexiva sobre eles ao longo do processo de criação. Eles ligavam-se a jogos e improvisações teatrais realizadas pelos alunos sob a minha orientação.

Contudo, especialmente as questões relacionadas ao sexo, gênero e à sexualidade eram discutidas de uma forma muito superficial em virtude de meu pouco conhecimento sobre o assunto e as especificidades das teorias. O desconhecimento desse conteúdo também refletiria a falta de discussão sobre esse assunto ainda considerado tabu nas mais diversas instituições sociais. Acrescento que as concepções teóricas fundamentadas nos Temas Transversais dos PCN a que eu recorria e que tratam sobre a importância da inclusão da temática da sexualidade no currículo escolar apontam principalmente para a prevenção da gravidez entre as adolescentes e das doenças sexualmente transmissíveis com enfoque mais direcionado para a AIDS.

É certo que as informações apresentadas nos Temas Transversais precisam ser mais bem divulgadas e incluídas nas atividades educativas de qualquer professor. Entretanto, a abordagem sobre gêneros e sexualidade que se quer crítica, extrapola a prevenção da gravidez ou a manutenção da saúde, pois requer antes o questionamento sobre os processos institucionais e discursivos definidores do que seria moral e/ou imoral, normal e/ou anormal. Concordando com Guacira Lopes Louro (1997), é preciso que a norma seja posta em questão, que se duvide do dito natural.

Ainda que sem conhecimentos mais apurados sobre o tema, jamais me senti confortável diante de situações homofóbicas e misóginas contra estudantes. Com efeito, elas sempre me indignaram. Dentre outros incontáveis exemplos, seleciono aqui dois momentos fundamentais que motivaram a escolha do objeto de estudo investigado nesta pesquisa de doutorado. Trata-se de duas experiências expostas adiante que alargaram a minha visão sobre a importância da adoção de estratégias pedagógicas mais responsáveis e conscientes para alcançar a igualdade de direitos na escola, no interior da ordem social existente.

No ano letivo de 1999, em processo da montagem da peça *Toda Nudez Será Castigada*, de Nelson Rodrigues nas aulas curriculares com os alunos adolescentes, resolvi propor uma discussão sobre questões relacionadas às sexualidades com o objetivo de trabalhar os Temas Transversais propostos nos PCN. No auge das discussões, os estudantes em sua maioria adolescentes do sexo masculino, envolveram-se num enfrentamento agressivo e homofóbico entre si, revelando intimidades sexuais dos próprias colegas. Buscando retomar a harmonia do ambiente em sala de aula, procurei acalmá-los, o que só foi possível com muito esforço. Insegura e frustrada, eu decidi somente retomar tal discussão em aulas de Teatro após adquirir um conhecimento mais amplo sobre o assunto.

Uma segunda situação também ocorrida no Colégio Estadual do Paraná foi quando tive contato com um aluno que se vestia como mulher e também apontava seu desejo por adolescentes do sexo masculino. Desde o seu ingresso no colégio, vários professores mostravam-se incomodados com a sua presença, com o seu comportamento não enquadrado na lógica heteronormativa.

Em um determinado dia, alguns docentes – inclusive eu – fomos convocados para uma reunião pedagógica cuja pauta foi o comportamento daquele aluno. Acrescento que frequentemente ele se vestia conforme os códigos do vestuário feminino, o que muito incomodava toda aquela comunidade escolar. Muitos colegas argumentaram que tal aluno expunha negativamente a imagem da instituição, e chegaram a sugerir a expulsão dele, sugestão esta que não foi acatada em função do risco de a escola sofrer um processo judicial.

Para se compreender o que se passou na referida reunião, tento reproduzir aqui um pequeno trecho do diálogo mantido entre alguns de seus participantes:

— Coordenadora: Precisamos decidir o que faremos com esse aluno.

— Professor 1: De fato, embora sendo muito crítico, inteligente, ele pode comprometer a imagem do Colégio.

— Professor 2: Como foi que ele conseguiu entrar aqui?

—Professor 3: Ora, aqui os estudantes entram por concurso. Não dá para barrar essas **peças**!

— Coordenadora: Não podemos expulsá-lo porque seríamos processados. Então o que faremos?

— Professor 2: Bem... Ele está no penúltimo ano, falta pouco para ele sair. Teremos que aguentá-lo por mais algum tempo.

Diante da oportunidade de argumentar sobre a capacidade crítica e criativa daquele adolescente, manifestada nas aulas de Teatro, percebi total indiferença das pessoas ali presentes envolvidos naquela atmosfera constituída por um discurso radicalmente contrário aos preceitos democráticos.

Enfim, esse aluno concluiu o curso e compareceu à sua formatura com um vestido de veludo vermelho, após ter ameaçado a direção daquele Colégio de processá-la, diante da tentativa de impedi-lo que assim se apresentasse.

Na sociedade ocidental, os códigos de vestuário são determinantes na identificação e classificação de gêneros, como nos anuncia a injunção bíblica do Deuteronômio: “a mulher não deverá vestir aquilo que pertence ao homem nem deverá um homem colocar uma veste de mulher, pois todos os que o fazem são uma abominação ao Senhor teu Deus”. (BÍBLIA, 1993, 22:5)[10] É interessante observar que essa exigência se mantém parcialmente nos dias atuais com relação ao gênero masculino, não ao feminino – calças compridas usadas pelas mulheres, por exemplo, e a transgressão desse código pode representar a dissolução das fronteiras ou mesmo a arbitrariedade das leis e dos costumes sociais.

Ainda hoje, o vestuário tem como principal função social o estabelecimento da visibilidade do gênero do usuário. De acordo com Passos (2004, p.17), a roupa, mais do que qualquer outro atributo físico é o marco-padrão do gênero. É um conceito que estabelece a forma como as pessoas devem vestir-se e em determinadas ocasiões quais as cores das roupas a serem utilizadas nas variadas situações e funções sociais, sob pena de o sujeito que não o acatar sofrer represálias e até mesmo ser excluído do ambiente pela desobediência à norma. Aliás, com as novas tecnologias que já anunciam o sexo da criança antes mesmo do seu nascimento, as cores rosa ou azul já o aguardam de acordo com a sua característica anatômica.

Como vimos, aquele aluno ao qual me referi concluiu o curso enfrentando variadas reações homofóbicas por parte dos professores, dos próprios colegas e da comunidade escolar a que ele pertencia. No entendimento da norteamericana Marjorie Garber (1992), o “armário” dentro do qual o *gay* se esconde e se protege, é fruto das violentas intervenções que o mantêm na condição de não direito, de não lugar social, representando um fator importante na vida cotidiana desse sujeito.[11] De fato, em função do pânico homossexual, muitos sujeitos experimentam sua vulnerabilidade às pressões sociais advindas das chantagens homofóbicas.

Ao contrário desse aluno que enfrentou variadas situações homofóbicas e reagiu dentro de seus direitos como cidadão, em muitas famílias brasileiras adolescentes tentam dissimular os seus desejos sexuais. Com frequência as mães e os pais, quando percebem, rejeitam seus filhos ou compartilham a vergonha: sentem-se como co-responsáveis por esse fato.

---

[10] Um dos cinco primeiros livros do Velho Testamento atribuídos a Moisés: o *Gênese*, o *Êxodo*, o *Levítico*, os *Números* e o *Deuteronômio*.

[11] Marjorie Garber nasceu com o sexo masculino submetendo-se à cirurgia de readequação de sexo. Atualmente é diretora do ‘Centro de Estudos Culturais’ da Universidade de Harvard e vive em Cambridge, nos Estados Unidos. Ela vem desenvolvendo estudos sobre a questão da sexualidade e, de acordo com o seu entendimento, a bissexualidade tem algo de fundamental a nos ensinar sobre a natureza do erotismo humano. A autora sugere que, em vez de hetero, homo, pan e bissexualidade, diga-se simplesmente sexualidade. Estas informações foram encontradas nos *sites*:
www2.uol.br/diariodovale/arquivo/2000/dezembro/09/page/fr-lazer5.htm. e
www.athosgls.com.br/noticias_visualiza.php?contcod

> Quando descobrem que um(a) filho(a) é homossexual, pais e mães geralmente sentem-se transtornados, confusos. Pensam que falharam na educação (falta ou excesso de atenção ou carinho, ausência de modelos femininos ou masculinos) e imaginam-se desamparados, isolados, frustrados ou traídos. (CEPAC, 1999, p.37)

As experiências mencionadas ampliaram o meu olhar sobre essa realidade vivenciada por determinados sujeitos principalmente no espaço escolar. Neste sentido, tornei-me mais sensível às circunstâncias de discriminação relacionadas ao gênero e à sexualidade nas atividades teatrais em sala de aula com os adolescentes. Gradativamente percebi que em muitas propostas pedagógicas mediadas pelo Teatro, o efeito regulador e disciplinador emergiam. Percebi que, em geral, elas ficavam restritas ao binarismo homem/mulher e aos comportamentos ditados pela sociedade patriarcal.

Na pesquisa de dissertação, que realizei no Curso de Mestrado em Educação e defendi em 2003, desenvolvi uma pesquisa participante, em que procurei evidenciar a importância do Teatro na Educação e as contribuições das obras clássicas na formação de alunos do Ensino Médio. Aquele momento foi de grande valia para a minha compreensão da necessidade dessa forma de arte para discutir e problematizar os mais diversos aspectos, conflitos e valores sociais. Por esta razão, diante da oportunidade de desenvolver uma pesquisa acadêmica para Doutorado em Artes Cênicas, optei por abordar esse tema ainda hoje considerado tabu e que, muito embora tornem vários indivíduos alvos de discriminação e de exclusão, ele não é discutido pela comunidade escolar.

Ao longo do curso desenvolvido no PPGAC-UFBA gradativamente percebi a relevância de uma pesquisa que transcendesse a mera investigação sobre as origens da opressão masculina contra o feminino ou sobre as causas da homossexualidade. Por essa razão, o meu olhar se voltou para os modelos opressores que se constituem na interação social que ainda hoje carregam as marcas de dominação, o poder do patriarcado e, na maioria das vezes, uma evidente relação de subordinação e controle sobre o diferente.

No *Grupo Pedagogia e Performance*, criado pelo Dr. Fernando Passos, desenvolvi uma *performance* a partir das minhas próprias experiências. O trabalho integrou a turma de alunos mestrandos e doutorandos e teve como proposta pedagógica o desenvolvimento da criação de *performances*. Esses trabalhos cênicos foram elaborados com base nos temas relacionados às próprias pesquisas e também aos repertórios individuais. A *performance* desenvolvida e apresentada ao grupo denominou-se *Encontro Marcado*. Nessa experiência entreguei-me ao desejo de integração comigo mesma como mulher, em constante busca de emancipação e de transformação.

Mais precisamente, numa tarde de sexta-feira de 2006, em uma das salas de aula, eu investi numa peregrinação interior que me proporcionou transitar por caminhos até então jamais explorados. Dessa forma, por meio da *performance*, foi possível experimentar o prazer de levar para a cena um corpo marcado pelo seu gênero — mulher — e submetido aos vários discursos de interpelação. Em sua reflexão sobre o fenômeno da interpelação, Ann Pelegrini (2001) nos lembra que todas as pessoas estão sujeitas aos chamados da ideologia dominante.

Essa mesma ideologia interpeladora dos indivíduos como sujeito estende-se pela rede institucional, a exemplo da Igreja, escola e família, encaixando as pessoas nas necessidades do estado liberal e suas estruturas de desigualdade. Nesse sentido, ser um sujeito é se sujeitar às expectativas de uma estrutura normalizante de restrições e pré-apontamentos estabelecidos pelos termos da interação social. "Daí o paradoxo da sujeição: a ideologia que restringe o sujeito também faz com que ele ou ela seja" (PELEGRINI, 2001, p.178).

A mesma autora nos faz pensar sobre a desidentificação como estratégia de resistência de oprimidas que trabalham na e contra a ideologia dominante. Ela enfatiza a importância da *performance* ela mesma, como um local privilegiado para se retrabalhar os laços que prendem o sujeito a elementos estabelecidos como verdade absoluta. Concordo com Pelegrini, porque foi por meio da *performance* que vislumbrei outras possibilidades de reação aos "chamamentos" constitutivos de minha própria subjetividade.

Foi assim: No espaço onde desenvolvi a *performance*, havia algumas cadeiras espalhadas, uma mesa em desordem e uma câmera. Este cenário não definia um lugar específico, mas se apresentava como significativo para um gênero que ainda hoje enfrenta desafios diante de sua efetiva participação na sociedade; portanto, favorecia a superação do não lugar. Não me utilizei de maquiagem nem de outros recursos cênicos, apenas de roupas do dia a dia para levar à cena o texto abaixo:[12]

> O que é que eu sou? Sou um pensamento. Tenho em mim o sopro? Tenho? Mas quem é esse que tem? Quem é que fala por mim? Tenho um corpo e um espírito? Ele pode falar por mim? Eu tenho um corpo e um espírito? Eu sou um eu? É exatamente isto, você é um eu', responde-me o mundo terrivelmente. E fico horrorizada. (LISPECTOR, 1999, p.19)

[12] O primeiro contato com esse texto aconteceu no ano de 1998, quando eu participei do processo de uma montagem teatral baseada em fragmentos dos mais diversos textos de Clarice Lispector. Aquele espetáculo tinha, como proposta, o convite à reflexão sobre o cotidiano da vida de uma mulher. O elenco era formado por cinco atrizes, representando mulheres inseridas numa sociedade patriarcal. Ao longo de, mais ou menos, trinta minutos, cenas simultâneas reproduziam a vida de cada uma de nós: mulheres. O espetáculo era marcado por ações repetidas e realizadas, passiva e mecanicamente, sem interrupções, estampando o cotidiano dos sujeitos, sempre obedientes às funções que para eles foram determinadas.

Quanto à sonoplastia, recordo-me apenas das batidas aceleradas do meu coração que ecoava num corpo trêmulo prensado num canto de uma parede fria em contraste com o calor do meu corpo que transpirava. Para descrever a iluminação, prefiro recorrer às impressões da colega Manon Toscano sobre esta *performance*: "*A imagem com alguns claros* (iluminação) *sobre a mesa e o azul projetado na parede lembram luzes que, de alguma forma, a agarram. Uma luz espiritual que vem em seu auxílio como uma maneira de oferecer um acolhimento*".[13] Tal como nos ensina Renato Cohen,

> na arte da *performance* a relação entre os diversos elementos cênicos (atores, objetos, iluminação, figurinos, etc.) vai ter uma valorização diferente no teatro. Ao contrário desde, na *performance* não vai haver uma hierarquização tão grande dos elementos. A cena não é necessariamente do ator, e este passa a ser um elemento a mais do espetáculo. (COHEN, 2002, p. 65)

Para melhor compreensão, utilizei-me da iluminação natural, da luz do sol que penetrava naquele espaço onde enfrentei os efeitos de um texto que, muitas vezes, vem à minha memória nas mais diversas situações ou lugares, muito provavelmente em busca de respostas. Na *performance*, eu deveria repeti-lo por diversas vezes com intervalos de dez a quinze minutos. Ele era, portanto, um fio condutor.

Essa *performance* colocou-me diante de questões que proporcionaram uma maior reflexão sobre o meu próprio corpo, marcado por restrições, limitações e imposições até então sentidas por mim como absolutamente naturais e, por isso mesmo, jamais questionadas. Afinal... Quem era eu era além do corpo? Qual era o meu lugar em meio a tudo isso? Como ser professora, formadora de opinião, antes de entender quem eu era? O que, de fato, eu era? Para quem eu era?

Novamente me reporto a Cohen (2002), segundo o qual o trabalho do *performer* é basicamente um trabalho humanista, visando libertar as pessoas de suas amarras condicionantes, na mesma medida em que, busca a libertação da arte dos lugares comuns impostos pelos sistemas. Após alguns minutos do início do trabalho cênico, o meu corpo e a minha voz pareciam não querer obedecer-me. Lembro-me do receio que tive da exposição em cena das minhas próprias fraquezas, dos meus conflitos, das minhas necessidades, dos anseios e dos desejos. Gradativamente meu corpo começou a doer e a minha memória passou a não encontrar as palavras do texto de Clarice Lispector. Apenas conseguia repetir alguns fragmentos. De pé, sentia-me bastante incomodada pela câmera.

---

[13] As observações de Manon Toscano foram escritas no ano de 2006 por ela no *site* "Grupo de Pedagogia e *Performance*" coordenado na UFBA pelo Dr. Fernando Passos.

Vagarosamente ampliava-se minha percepção sobre meu próprio corpo mergulhado numa atmosfera de angústia e ansiedade. Reconheci esses mesmos sentimentos - angústia e ansiedade - que, muitas vezes, na vida cotidiana, eu experimentei e experimento ainda, nas mais diversas situações quer em meio a muitas pessoas, quer quando fico inteiramente só. Tais sentimentos seriam gerados não apenas pelo intenso desejo de viver a plenitude da própria vida, mas principalmente por querer conhecer e alcançar outras possibilidades de interação individual e com o meu entorno.

Na *performance*, deixei-me conduzir pelas próprias sensações, busquei desvencilhar-me do contorno estreito que fora estabelecido para o meu corpo. Dessa maneira, lancei-me à proposta de atingir a fronteira entre arte e vida, vislumbrando possibilidades de ascender a novos espaços de existir.

Até então me mantive de pé, busquei, não sem dificuldade, recitar um texto que teimava em se desprender da minha memória. Também a voz me escapava e por isso eu apenas murmurava alguns fragmentos daquele. Assim permaneci por mais de cinco minutos. Eu expressava-me por meio de uma voz que parecia vir de muito longe ou até mesmo de um mundo desconhecido.

Após dez minutos em cena, me encontrei mergulhada em um emaranhado de emoções, sensações e confusos pensamentos que, em síntese, buscavam resposta para uma pergunta que não se calava: — Afinal, quem eu era?

Quem eu era além deste gênero marcado pelos padrões da sociedade? Lembrei-me de buscar na terra a energia de que precisava, quando passei a entregar-me lentamente ao chão. No chão havia algumas folhas de jornal que provavelmente foram abandonadas após algum dos trabalhos anteriormente realizados. Já deitada sobre elas, busquei nas inúmeras informações ali contidas o pensamento que me fugira.

Cansada, entreguei-me ao silêncio, contraindo-me para calar uma pergunta que insistentemente buscava respostas. Naquele momento, senti-me acolhida pelo chão, que dera abrigo ao meu corpo.

Figura 1: Performance *Encontro Marcado* apresentada no *Grupo de Pedagogia e Performance* no segundo semestre do ano de 2006 nos espaços da UFBA.

Em minha mente veio então a lembrança de um lugar oculto, para mim o mais seguro dos esconderijos de minha infância: o espaço entre os pés de uma mesa de jantar. Este era como uma caixa retangular e escura onde eu acreditava poder me esconder de todas as ameaças do mundo. Ali me sentia segura. Parecia-me o esconderijo ideal para guardar todos os meus mistérios, todos os segredos do mundo. Ali, sim, eu poderia ser, perder-me nos mais diversos devaneios...

No espaço onde se desenrolava a *performance* aqui descrita, havia também uma mesa comum de sala de aula. Sob ela, busquei a mesma segurança que encontrava na infância. Contudo, como naquele lugar existia uma câmera que tudo via, revelaria o meu lugar secreto. Então passei a experimentar novos sentimentos e sensações. Aquela minha caixa que um dia me abrigou, transformou-se em um espaço com fronteiras intransponíveis.

Muito hesitante, repetia fragmentos do texto em sintonia com Cohen (2002) em sua análise sobre a arte da *performance*, segundo o qual este gênero artístico não obedece a uma estrutura aristotélica — começo, meio e fim —, ao contrário do teatro tradicional. Assim, confusamente eu tentava recuperar para melhor conhecer-me e reconhecer-me, num mundo marcado por pessoas submetidas, oprimidas, excluídas, destituídas de si.

Pergunto-me: Será este um espaço propício à reinvenção? O espaço que nos impele a mudanças?

Quase quinze minutos após ter dado início à *performance*, encostada num canto qualquer da sala, permaneci por alguns instantes em silêncio. Tinha como companheira a dor do não pertencimento, do não reconhecimento do meu corpo: objeto e sujeito que permaneceram ocultos sob a pele que se dilatou e que inaugurou novas possibilidades de ser.

Essas possibilidades foram propiciadas pelo exercício de superação dos limites propostos pela *performance* cuja fronteira entre a vida e a arte nos interessava, cujo

> [...] corpo indivíduo e político se encontra no lugar onde nunca se separaram, no *between*. Na dança de si mesma, com todos os discursos que a dança possibilita quando se encontra com o teatro, com a literatura, com a musicalidade dos silêncios, do interno trazido ao externo. (Ângela Ribeiro, 2006)[14]

Ao lembrar-me daquela experiência constato que dela trouxe comigo fragmentos do meu mundo interior, este que se complementa na diversidade da vida em toda a sua amplitude. A *performance art* proporcionou-me o prazer do contato com ações genuínas, desprovidas de qualquer compromisso com verdades pré-estabelecidas. Foi no espaço da *performance* que entendi a cena como lugar de risco onde o que eu 'sou' abre uma fenda para o desconhecido de mim.

Esse exercício proporcionou-me a reflexão sobre a forma como fui educada desde a fase infantil, a lidar com as categorias homem e mulher com um padrão da sexualidade. Educada que fui dentro dos conceitos em que o corpo biológico e físico determinava a sexualidade do sujeito, eu não tinha a consciência de que ao dizer "'eu sou *gay*' ou 'eu sou lésbica' significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes". (LOURO, 2001b, p.70)

Lembrei que, já na minha infância, aprendera que a mulher tem como principal papel social a reprodução. Recordo-me do meu envolvimento com bonecas, brinquedos aparentemente ingênuos e inocentes, mas significativos em uma sociedade patriarcal que reduzia a mulher ao seu sistema reprodutor. Dessa forma, eu procurava repetir o exemplo de minha mãe, que, tal como a maioria das outras mulheres de sua geração, não tinha outras possibilidades de envolvimento com o mundo, senão dedicar-se integralmente ao marido e aos filhos.

---

[14] As observações de Ângela Ribeiro expostas neste texto, foram escritas no ano de 2006 por ela no *site* "Grupo de Pedagogia e *Performance*" coordenado na UFBA pelo Dr. Fernando Passos.

Brincar com essas bonecas já representava o exercício de uma função social que, mais tarde, eu haveria de cumprir de forma eficiente para justificar o meu lugar no mundo. Aprendi a dispensar uma grande parte da minha infância, a zelar pelo bem-estar daquelas bonecas, a partir do jogo-de–faz-de-conta. Nele eu reproduzia o mundo real da mulher reprodutora. Então, me desenvolvi como criança, adolescente e mulher, aguardando o momento de exercitar, na vida real, o que me fora designado: me casei e tive dois filhos. Acreditei numa garantida felicidade. Esta experiência de vida foi importante no processo de integração comigo e na relação com o outro, pois ela me proporcionou uma maior compreensão sobre o respeito e a valorização das escolhas individuais e das diferenças.

Por outro lado, o desenvolvimento da *performance art* possibilitou-me retomar esta discussão de uma forma mais aprofundada sobre a mulher que se cala, que se submete às regras sociais. Exatamente porque, na zona de fronteira entre arte e vida, da *performance*, me vi só, desprovida de papéis. Tal exercício oportunizou-me a associação da prática às teorias críticas e sociais com enfoque no processo de identificação do sujeito. Expandi a minha percepção sobre a relação do corpo com os mecanismos de poder utilizados no contexto políticossocial, no qual estamos inseridas. Na cena, o meu corpo transcendeu as fronteiras restritivas e limitadoras das manifestações do desejo e avançou para além do espaço das possibilidades em busca de novos códigos de movimento, de ação, de relação com o outro e com o mundo.

Posso afirmar que as experiências aqui mencionadas foram fundamentais para o interesse do desenvolvimento desta pesquisa norteada principalmente pela consideração de novas possibilidades de inter-relação social. Por esta razão, estando disposta a questionar os meus próprios padrões de comportamento e as minhas convicções, envolvi-me nesta pesquisa cujo objeto de estudo é uma metodologia de trabalho com o teatro para abordar questões de sexo, gênero e sexualidade em espaços formais e não formais de educação. Acredito que educar para a diversidade significa educar pessoas para o efetivo reconhecimento das diferenças comuns entre os indivíduos, de modo a reduzir um número significativo de discursos de exclusão.

2.2 NATURALIZAÇÃO DE SEXO E GÊNERO: FORMAS ESPECÍFICAS DE PODER

Em seus estudos de gênero, Margarida Gandara Rauen (2008) desenvolve um percurso bibliográfico relativo a produções ligadas ao feminismo crítico e pertinente aos chamados gêneros não normativos. A autora destaca os estudos de Peter Barry que identifica pelo menos

duas correntes na teoria lésbica. Primeiramente está o feminismo lésbico, desenvolvido a partir da crítica ao feminismo clássico na década de 80, contestado, em função de produzir uma essência feminina branca e heterossexual, sem, no entanto, considerar outras dimensões da desigualdade: étnica, identificação sexual e de classe social.

A segunda corrente refere-se ao ensaio de Addrienne Rich, através do qual ela propõe o conceito de um *continuum* lésbico, termo que extrapola as experiências afetivossexuais de uma mulher, para refletir os interesses e as experiências das mulheres. Assim empresta ao termo uma conotação política, ao invés de sexual. Cabe aqui a reflexão de Rauen (2008), ao abordar a economia falogocêntrica, segundo a qual, Luce Irigaray considera que as relações patrilineares são baseadas no desejo homossocial, numa sexualidade reprimida que se processa em relacionamentos entre homens e sobre os laços entre homens, mas legitimados "por intermédio da troca e da distribuição heterossexual das mulheres". (BUTLER, 2003, p.76).

> Segundo Lacan, a lei paterna estrutura toda a significação linguística, chamada 'o Simbólico', e assim se torna o princípio organizador universal da própria cultura. A lei cria a possibilidade de uma linguagem significativa, e conseqüentemente de uma experiência significativa, mediante o recalcamento de impulsos libidinais primários, inclusive a dependência radical da criança em relação ao corpo materno. (BUTLER, 2003, 121)

A análise de Butler (2003) esclarece as complexas relações de proibição, produção e naturalização na formação de identidade de gênero. Recorrendo à noção de Freud de melancolia – um processo de identificação através do qual o ego incorpora atributos de uma pessoa querida e perdida para minimizar a dor da perda –, a autora constrói a identidade de gênero como uma classe de melancolia. Para Butler, a proibição do tabu do incesto do corpo da mãe desencadeia uma identificação com o objeto proibido, ou seja, gera algo para, em seguida proibir, numa instauração do sentimento de melancolia com o próprio corpo.

Neste sentido, as regulações de gênero não são apenas mais um exemplo das formas de regulamentação de um poder, mas constituem uma modalidade de regulação específica que tem efeitos constitutivos sobre a subjetividade. Ou seja, as regras que governam a identidade de gênero são parcialmente estruturadas a partir de uma matriz que estabelece simultaneamente uma hierarquia entre masculino e feminino e uma heterossexualidade compulsória já no nível do simbólico. Entendo o simbólico a partir da perspectiva de Butler (2003), como uma estruturação de significação cultural universal, em parte alguma, plenamente exemplificada no real.

Nesse sentido, vale o questionamento sobre as possibilidades de as proibições primárias contra o incesto produzirem deslocamentos e substituições que não se ajustam aos modelos supostamente normais da identificação sexual. Afinal, uma mulher pode encontrar o resíduo fantasmático de seu pai em outra mulher ou substituir seu desejo pela mãe por um homem, produzindo o entrecruzamento de desejos heterossexuais e homossexuais.

Para entender como a naturalização de gênero/sexo e a construção de desejos inteligíveis são estabelecidas a partir da perspectiva do tabu do incesto, faz-se necessário pensar no recalque de desejos que fogem de padrões heteronormativos. Tais desejos são relegados, segundo a teoria freudiana, na esfera do inconsciente que encontra no superego, a representação dos valores sócio-culturais, o lócus da sua repressão.

Para Butler (2001), ao questionar a naturalização das relações reprodutivas e sexuais, viabilizando a percepção de que a sexualidade é um constructo histórico e cultural, as pesquisas mais recentes sobre a sexualidade contestam abordagens tradicionais predominantes nas pesquisas anteriores. Ou seja, denunciam a mentalidade colonialista, fundamentada em uma rigidez e uma consistência das categorias sexuais. A desnaturalização, portanto, da identidade de gênero/sexo é uma atitude política de desconstrução de formas específicas de poder que estão diretamente ligadas às noções de sexualidade.

Trago para esta reflexão a história de André Lucas de Oliveira que desestabiliza noções da naturalização do gênero montado a partir da norma corpo/sexo/gênero/desejo. Desde seu nascimento foi reconhecido como uma mulher, contudo, desde sua infância, não se identificava como tal. André Lucas, que hoje é professor de Filosofia, desconstruiu a sua identidade naturalizada com base em noções, sobretudo biológicas, em um processo de reconstrução de sua sexualidade, numa conquista da própria subjetividade. Em um de seus depoimentos, o professor docente André Lucas de Oliveira, que já vivenciou várias situações de discriminação em função da sua transexualidade masculina, argumentou o seguinte:[15]

> — Fiz faculdade de Fisioterapia e estou cursando Ciências Sociais porque sempre fui muito teimoso. As pessoas tinham ódio, nojo de mim simplesmente pelo que eu era, pelo que eu sentia. As pessoas me odiavam sem me conhecer. Se fosse para me odiar, então que me odiassem por algo que eu tivesse feito, mas não simplesmente porque existo. Que me odeiem pelo que eu fiz de fato. (André Lucas)

[15] O professor André Lucas Oliveira foi participante do grupo de docentes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades.*

Figura 2: Registro fotográfico do professor André Lucas de Oliveira, obtido durante o *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no ano de 2008.

De fato, o professor André Lucas vivenciou inúmeras situações homofóbicas desde a sua infância: na sua relação familiar, na escola em todos os níveis de sua vida acadêmica e até mesmo nos próprios grupos de militância nos quais já atuou. Nesses grupos, muitas vezes, foi discriminado quando não teve a sua identificação de gênero reconhecida por vários grupos que o reconheciam como lésbica. Contudo, pessoas como André Lucas evidenciam o caráter inventado, cultural e instável das identificações. Na medida, em que determinadas pessoas não se ajustam às idealizações – bases para a reprodução das normas de gênero —, tal como este professor acabam por evidenciar, de uma forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identificações sexuais.

O efeito e o impacto de suas experiências são fortemente políticos, pois o deslocamento afeta, não apenas as suas próprias vidas, mas repercute na vida de seus contemporâneos. O professor André Lucas e demais sujeitos que também se constroem no espaço da resistência às normas regulatórias, “afetam, assim, não só seus próprios destinos, mas certezas, cânones e convenções culturais” (LOURO, 2008, p. 24-25). Convivemos com uma pluralidade de interpretações e de construções de subjetividade com significados múltiplos, ao contrário do que alguns discursos nos apontam para afirmar as identidades monolíticas e coerentes.

2.3 CATEGORIZAÇÃO DE SUJEITOS MARCADOS PELA DIFERENÇA BIOLÓGICA

Nas contínuas reiterações realizadas mediante interpretações em atos das normas de gênero, os corpos adquirem sua aparência de gênero, assumindo-o em uma série de atos que são, constantemente, reforçados na comunidade, por meio de cadeias performativas. Para Butler (2001), essa construção, não apenas ocorre no tempo, mas, ela própria, é um processo temporal que atua através da reiteração de normas que vão além de qualquer indivíduo em particular e estabelecem o palco para a inteligibilidade de qualquer ação ou elocução.[16]

Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo determinado na e pela configuração ideológica, estruturada por uma rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que estruturam as *performances* de gênero. Em Berenice Bento (2006) lemos que o corpo é um texto socialmente construído, um arquivo da história do processo de produção-reprodução sexual que ganha inteligibilidade por intermédio da heterossexualidade condicionada e circunscrita pelas convenções históricas. Após o nascimento da criança, os investimentos discursivos são direcionados para a preparação do corpo, construído sobre proibições e afirmações.

Ainda partimos de uma noção de corpo como alvo passivo sobre o qual se inscreve um conjunto de significados culturais, reforçando a idéia de uma essência naturalmente masculina ou feminina, inscrita na subjetividade. Atualmente, essa separação é questionada em algumas perspectivas teóricas, a exemplo dos estudos de Butler (2003), segundo a qual "ser" um sexo ou um gênero é fundamentalmente impossível. O gênero é o processo por meio do qual se constrói a coerência do sexo. Esta pressupõe uma prática e um desejo heterossexual, o que implicaria uma revisão epistemológica do discurso naturalizante.

A infância é o momento em que os enunciados performativos são interiorizados e em que se produz a estilização dos gêneros. Mesmo que atualmente a separação entre meninas e meninos seja feita de forma menos acentuada, ela continua sendo estimulada nas atividades escolares, reforçando o que lhes foi ensinado pela família e por outros grupos da sociedade. As brincadeiras dos grupos de meninas são diferentes das brincadeiras desenvolvidas nos grupos de meninos. Durante um longo período, elas e eles ocupavam espaços diferentes no pátio e na sala de aula em função de características pré-estabelecidas socialmente, como

[16] O livro *Gender Trouble* [Problemas de Gênero], onde Judith Butler constrói sua teoria da *performatividade* (abrangendo a estilização do corpo) é considerado um dos textos fundadores da teoria q*ueer.*

brincar de boneca: uma expectativa para a categoria mulher e jogar futebol: uma expectativa para a categoria homem.

Coloco a seguinte pergunta: *Esses conceitos continuam presentes no imaginário das crianças dos dias atuais?* Afinal, em sua grande maioria, as mães já atuam no espaço público, assumindo outras funções além das prendas domésticas. Creio ser relevante a análise descritiva de uma das atividades cênicas orientadas pelo aluno docente Osvaldo, quando este lançou em sua ação pedagógica com os estudantes do Ensino Básico uma proposta abordando os papéis sociais[17].

O aluno docente esclareceu que seguindo a sua solicitação, as crianças levaram para a sala de aula um brinquedo pessoal. Inicialmente todas brincaram com os seus brinquedos individualmente com o objetivo de descontração da turma. Em seguida, elas foram orientadas pelo mesmo para que trocassem os seus brinquedos entre si, sendo alertadas que as meninas e os meninos poderiam trocá-los entre si.

Figura 03: As crianças em cena compartilhando os seus brinquedos sob a orientação do aluno docente Osvaldo na Escola Municipal Colônia Augusta no primeiro semestre do ano de 2008.

Em sua maioria, os meninos trocaram os seus brinquedos — carrinhos, bolas, etc. — entre eles, o mesmo aconteceu, por exemplo, com as bonecas trocadas só entre as meninas, o

[17] O professor Osvaldo participou do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*, momento no qual desenvolveu 10 horas/aula não presenciais em sala de aula com estudantes do Ensino Básico na escola onde atua como docente.

que denota uma projeção do sistema machista: “Quando a menina e o menino entram na escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade quais são os brinquedos de menino e quais são os brinquedos de menina. (AUAD, 2003, p.94)

> — Apenas um menino pegou a boneca oferecida por uma das meninas. Ele manteve-se sentado no chão, segurando a boneca e observando-a, sem, no entanto, colocá-la nos braços em um gesto materno como muitas vezes fazem as meninas. Eu fotografei várias crianças naquele momento e quando fui fotografá-lo, imediatamente ele largou a boneca. Ao perguntar-lhe sobre o porquê de ter largado o brinquedo, ele respondeu-me que só estava vendo e que não tinha a intenção de brincar com uma boneca por saber que é uma coisa de menina. (Osvaldo)

Por meio da experiência pedagógica acima, é possível afirmar que o comportamento dessa criança evidencia as marcas de um sistema disciplinador que caracteriza o sistema patriarcal pautado em discursos biológicos e reprodutivos definidores de papéis sociais. Através da socialização, a criança aprende sua cultura, incluindo-se aquilo que diz respeito a gênero: o que é masculino e o que é feminino e como ser, adequadamente, feminino ou masculino. Os padrões universalizantes que produzem e reproduzem discursos opressores, controlam a capacidade de o sujeito manifestar as suas infinitas possibilidades de interação com o mundo. Não existe nada biologicamente determinante que impeça a mulher de, por exemplo, jogar futebol, mas há a expectativa social de comportamentos adequados para os gêneros, um conhecimento produzido sobre a diferença dos corpos.

> A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Ela também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de ‘menininha’, ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos. (LOURO, 1999, p.79)

A base da desigualdade não estaria na diferença biológica entre os sexos, mas nos significados construídos culturalmente sobre essas diferenças. Seria assim: a partir da diferença sexual existe um processo de construção de expectativas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Nesse contexto as relações entre os gêneros são operacionalizadas pelas instituições sociais que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres. As múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero por meio de estratégias que reiteram identidades e práticas hegemônicas, enquanto subordinam, negam ou recusam outras práticas identitárias. Louro (2001) infere que na

constituição de mulheres e de homens, mesmo que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento contínuo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser e de viver a sua sexualidade e gênero:

> A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, 'fixar' uma identidade masculina ou feminina 'normal' e duradoura. (LOURO, 2001b, p.26)

Em Butler (2003) encontramos uma abordagem sobre a Teoria da Interpelação, de Louis Althusser, o qual pressupõe a formação da identidade por meio da saudação do outro. Segundo o autor, as interpelações às quais os indivíduos estão sujeitos são feitas em consonância com a ideologia dominante, cujas mensagens subliminares modelam a subjetividade do indivíduo interpelado. Desta forma, ele assume a identidade que foi projetada sobre si, processo este descrito por Althusser como um ato de subjugação à ideologia dominante. Nesta perspectiva, não se pode escapar da interpelação porque envolve uma imposição ideológica que antecede à aparição do sujeito.

Em função de uma marca biológica, a sociedade patriarcal demarca desde os espaços a serem ocupados pelos sujeitos até os desejos que estes devem expressar: sempre pelo sexo oposto. Sem perceber, desde os primeiros meses de vida, reagimos a pressões familiares, sociais, morais: "Ande assim!"; "Não se mexa!"; "Tire a mão daí!"; "Fique quieto!"; "Faça alguma coisa!"; "Homem que é homem não chora*!"*. Gradativamente, o corpo se molda às convenções que foram social e culturalmente, estabelecidas para o gênero, marcadas pelo binarismo homem/mulher e determinante também na forma das pessoas manifestarem os seus sentimentos, emoções e desejos: "Nascer homem ou nascer mulher, em nossa sociedade, cria uma identidade em oposição à do sexo que não é o seu (o sexo oposto), distanciando-se dele e negando-o". (AUAD, 2003, p.57)

Esta é a ordem a ser obedecida no sistema binário dos gêneros produtor e reprodutor da idéia de que o gênero reflete o sexo e todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão associadas à naturalização dos corpos. Por outro lado, mesmo o caráter aparentemente natural dos limites e das fronteiras do corpo que tende à definição e à coerência de uma unidade orgânica, pertence a uma cultura específica.

Constata-se que o condicionamento cultural é bastante forte quando se trata da diferença de gêneros. Para exemplificar: apesar da comprovada capacidade intelectual da mulher para o exercício de cargos públicos em todos os níveis, a sua ascensão aos postos de

maior representatividade e de maior poder de mando ainda permanece restrita. A presença da mulher nesse cenário continua circunscrita, na maioria das vezes, às áreas da educação ou da promoção social, compreendidas como um prolongamento das atividades domésticas ou da própria condição feminina.

A identificação da mulher com a atividade docente hoje aparentemente natural no passado foi alvo de discussões e polêmicas. “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres, usualmente despreparadas, portadoras de cérebros pouco desenvolvidos pelo seu desuso a educação das crianças”. (LOURO, 2007, p.450) Segundo essa autora, outras vozes afirmavam que as mulheres tinham por natureza uma inclinação para o trato com as crianças. Como elas eram as primeiras naturais educadoras, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar das pequenas.

Sendo a função primordial da mulher a maternidade, o magistério passou a representar, de certa forma, a extensão da maternidade, cada aluna vista como uma filha espiritual. Nesse contexto, a educação das meninas nas escolas era diferenciada de maneira tal que no currículo figuravam disciplinas que reforçavam este papel. Também, por muitos anos nas salas de aula as meninas eram separadas dos meninos e vigiadas pelas professoras, desde a chegada à escola até a hora de voltarem para casa.

O discurso que relacionou as professoras à imagem de trabalhadoras dóceis e dedicadas, mais tarde dificultou-lhes a discussão de questões relativas a salário, carreira, condições de trabalho, dentre outras. Essa foi uma circunstância que caracteriza a evidência da divisão sexual do trabalho com a presença da mulher nos estratos inferiores na hierarquia dos sistemas de poder.

Em seu segundo volume, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) estabelece que os professores não reproduzam os padrões estereotipados quanto aos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher, porque, mais do que as características biológicas, as representações sociais de papéis estão impregnadas de valores de natureza cultural. Esse documento alerta para a observação e a sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e se ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem adotados quando da elaboração dos seus planejamentos de ensino a serem desenvolvidos em sua ação docente. Acrescento aqui que o conhecimento mais aprofundado sobre as diferenças não surge automaticamente, mas envolve o terreno sócio-político, histórico e cultural das experiências vividas pelas pessoas.

A pesquisa representa um importante caminho para a reflexão do professor sobre as suas práticas pedagógicas integradas às teorias pertinentes ao ensino e à aprendizagem

emergentes de sua época: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (FREIRE, 1999, p. 32**)**

De acordo com Foucault (2004b), o sistema de educação é um espaço político, capaz de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Acrescento: a Escola precisa articular-se com as novas necessidades, com as novas situações e reformular as diretrizes de seus objetivos, visando a resultados além das competências cognitivas e intelectuais para atingir também o espaço das competências morais e afetivas.

Há algumas décadas, movimentos e grupos que buscam novas condições sociais e culturais entre homens e mulheres, vêm conquistando os seus espaços na academia e demais entidades sociais. Eles vêm, portanto, contribuindo para importantes transformações, o que permite que sujeitos até então afastados das mais diversas áreas de produção humana conquistem o seu espaço e ascendam às formas de chegarem ao conhecimento. As chamadas minorias se afirmam e ameaçam os preceitos impostos como verdades absolutas que dizem respeito à sexualidade, ao gênero e à cultura. Elas abrem caminho para o desenvolvimento de uma nova ordem social em direção ao desenvolvimento de identificações de gênero e sexuais diferenciadas.

O movimento feminista iniciado na década de 1960 continua representando uma força social importante para a subversão de conceitos que reforçam estereótipos que relegam às mulheres papéis socialmente considerados inferiores. Da mesma forma, “na medida em que várias identificações — *gays*, lésbicas, *queers*, bissexuais, transexuais, travestis — emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais”. (LOURO, 2001b, p.31)

O grande desafio que se apresenta à escola, comprometida com uma educação menos discriminatória em relação à identificação de gênero e sexual das pessoas, está principalmente no entendimento de que uma educação para a diversidade requer a disponibilidade para novos conhecimentos e novas possibilidades. Ela requer também novos olhares sobre um conjunto de normas e valores sobre os quais muitos docentes permanecem aderidos como um sistema normativo.

Existem vários processos de construção de identificação, e o reconhecimento da diferença dentro da diferença é fundamental para a superação de generalizações que rotulam o sujeito. Pensando na área da Educação, acredito que desde as primeiras etapas da sua vida acadêmica, as crianças, mais tarde adolescentes, precisam estudar, discutir, refletir, sobre questões de gênero, classe, raça/etnia e sexualidade, com perspectivas de continuidade destes

conteúdos, em todos os níveis de ensino. Reflexão esta que deve encontrar eco em todas as instituições sociais carentes sobre tais questões, incluindo-se o ambiente familiar.

2.3.1 Desestabilização de Discursos: Novos Arranjos Familiares

A crítica feminista tem exercido um papel de grande relevância na desmistificação da família, até recentemente concebida como um modelo ideal cristão. A vivência familiar era normatizada a partir de uma estrutura rígida estabelecida pelo vínculo de natureza conjugal, formado por um homem e uma mulher. Este modelo ainda hoje tende a ser compreendido como referência de família e como parâmetro, a partir do qual as outras formas de vivência familiar são definidas como incompletas, desorganizadas, ilegítimas.

Com o auxílio de Foucault (2004a), é possível compreender que, mesmo na própria Antiguidade grega, quando não havia leis nem éticas condenatórias relacionadas ao homoerotismo e quando as relações desse gênero eram vistas como uma entre as variadas formas de amizade e de busca do prazer, os amores entre homens eram objeto de reações negativas. Para exemplificar, a relação entre dois adultos homens era motivo de crítica ou ironia para com esses sujeitos que, à semelhança das mulheres, exerciam função *passiva* no coito.

Nesse sentido, a reprovação não se dirigia contra a relação homoerótica, mas contra o indivíduo que, abrindo mão de sua superioridade masculina e de sua honra de cidadão, “experimentasse o prazer à moda passiva e inferior que caracterizava as mulheres”. (VAINFAS, 1997, p.156). Assim, os homossexuais foram identificados pelas moralidades populares enquanto sujeitos desviantes de seu próprio sexo e, por esta razão, discriminados pela população em toda a Europa moderna.

O estigma da sodomia sempre fez parte da moral cristã, lembrando que foi no Cristianismo que a palavra “sodomia” passou a exprimir, entre outros atos, as relações homossexuais, os excessos sexuais e os coitos anal e oral; portanto, já distintas das condutas heterossexuais também envoltas no amplo conjunto das perversões que caracterizava a sexualidade em geral: “Com a pálida exceção da cópula entre esposos, única prática legítima, desde que visando à procriação, desejos e atos sexuais eram pecados mais ou menos abomináveis, quaisquer que fossem os seus protagonistas”. (VAINFAS, 1997, p. 153)

O fato é que o efeito dessa doutrina naturalista e conservadora é a violação de direitos humanos perpetrado pela homofobia em prejuízo de certos sujeitos e/ou grupos, contra quem a discriminação ainda hoje dirigida. Trevisan (2007) nos lembra que, em Salvador, um

vereador evangélico organizou um centro para a recuperação de homossexuais, onde afirmava que: “Aqui nós ensinamos homem a ser homem”. Ele ofereceu como receita uma férrea disciplina, misturada com leitura bíblica e terapia ocupacional. O mesmo autor faz um relato sobre um caso ocorrido no Rio de Janeiro, onde um núcleo de pastores criou um centro para reverter a homossexualidade, com métodos semelhantes aos dos Alcoólicos Anônimos. Nele, o paciente passava por várias etapas, batizadas com nomes bíblicos, até voltar totalmente à prática heterossexual.

Importa salientar que as igrejas consideram o casamento como uma união de amor entre homens e mulheres, para toda a vida e com o objetivo de procriar e educar as crianças. Jeffrey Weeks (2001) nos mostra que historicamente somos herdeiros da tradição absolutista a qual supõe que as forças perturbadoras do sexo podem ser controladas apenas por uma moralidade cristalinamente definida e inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia.

Por outro lado, nos últimos anos, é possível perceber que as representações e práticas sociais relativas à instituição familiar vêm sofrendo mudanças. A visibilidade *gay*, lésbica, bissexual, travesti e transexual ampliou-se no período em que a preocupação com os direitos humanos ganhou destaque, especialmente no final do século XX, quando surgiram, em vários países, reivindicações de pessoas pelo direito de viver livremente outra forma de sexualidade que não a heterossexual-reprodutiva.

Em sua pesquisa sobre as novas famílias, Luiz Mello (2005) refere-se à variedade histórica que evidencia as dificuldades de construção de conceitos gerais e unívocos de família e de casamento. O autor discute sobre o número cada vez maior de *gays* e lésbicas que decidem de variadas formas tornarem pública a sua orientação sexual, na tentativa de superação da discriminação: “não omitindo de seus parentes, amigos, vizinhos e colegas de trabalho, a existência de um cônjuge do mesmo sexo em suas vidas, numa atitude claramente política”. (MELLO, 2005, p.21)

Nesse contexto, as lutas políticas dos homossexuais no que tange ao reconhecimento de suas relações afetivo-sexuais estáveis como sendo de ordem familiar, é o resultado de questionamentos e transformações, importantes para a dissociação do exercício da sexualidade das demais esferas do casamento e da reprodução. Estas lutas evidenciam a compreensão da família e dos cônjuges como construções socioculturais dinâmicas e mutáveis. Concordando com Mello, na transcendência dos limites das fronteiras, por meio de suas vivências amorosas e sexuais, muitos sujeitos acabam por desafiar os fundamentos básicos da normatividade social.

É fato que o reconhecimento social de experiências de multiplicidade afetivo-sexuais e de novas modalidades familiares está efetivamente ocorrendo. Contudo, os pressupostos de universalidade, responsáveis pela prescrição de um único modelo familiar, matrimonial e amoroso permanecem na sociedade contemporânea, marcada por fortes reações, geralmente pautadas em bases religiosas, autodefinidas como defensoras da família verdadeira, legítima, sagrada e natural.

> Essas reações costumam negar todas as transformações históricas que vêm apontando para a diversificação das representações e das práticas sociais relativas à família, erigindo como normal universal e absoluta um modelo que corresponde apenas às crenças, expectativas e vivências de um único agrupamento social específico. (MELLO, 2005, p.39)

O conceito de família natural que dá visibilidade ao fenômeno da naturalização da família, principal estratégia utilizada pelo pensamento religioso no debate sobre questões de cidadania e sexualidade, é também uma obra de construção histórica. Nesse sentido, faz-se necessária a relativização de conceitos como o de casal, de casamento e de família para desta forma ampliar o entendimento do conceito família natural como uma construção social, política, histórica e cultural.

É evidente que estamos vivendo em uma época de mudanças, e conquistamos, por exemplo, leis que regulamentam a união de pessoas do mesmo sexo que já são realidade em muitos países. O grande desafio é pensar a atualidade como um conjunto de movimentos, de práticas e de saberes que se dispõem a repensar fronteiras de todos os tipos e seus atravessamentos. Penso que a escola é parte importante desse processo.

Daí a necessidade do investimento no ensino, de maneira crítica e potencialmente transformadora, para que os estudantes desenvolvam a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida em uma autêntica democracia. Acredito que tal educação requer dos educadores o desenvolvimento de formas de análise, de oportunidades para a transformação das práticas escolares:

> Ver as escolas como esferas públicas democráticas significa considerá-las como lugares dedicados a formas de conferir poder ao *self* e ao social, onde os estudantes têm a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida em uma democracia autêntica. (McLAREN, 1997, p.263)

Este autor nos faz refletir sobre a necessidade dos educadores examinarem como o próprio espaço escolar reproduz aqueles aspectos sociais responsáveis pela produção e reprodução das injustiças de gênero, classe e raça. A democracia, neste caso, começa na própria escola, sugerindo, portanto, a necessidade do questionamento dos docentes sobre o currículo formal e do currículo oculto da escola pública, para o reconhecimento de ideologias e práticas sociais que operam tanto a favor quanto contra os imperativos democráticos. O questionamento da naturalização da heteronormatividade na instituição escolar dos dias atuais permanece um desafio a ser enfrentado, entendendo-se o conhecimento sistematizado como o vetor deste empreendimento.

Cabe a consideração sobre a importância do investimento em políticas públicas que possam garantir a troca de informações, de experiências sobre, angústias, incertezas, inquietações entre docentes, na busca de uma sociedade libertária, onde as pessoas possam exercer a sua sexualidade sem constrangimento. Nesta perspectiva, contrariando as palavras de Oscar Wilde que mergulhado em seu sofrimento pelo crime cometido afirma em sua carta dirigida ao ex-amante: "Não quero queixar-me. As coisas são o que são e assim perdurarão sempre: é esta uma das lições que agradecemos ao cárcere". (WILDE, 1964, p.79)[18]

Para melhor compreensão, Wilde foi criado vestido de menina até a idade escolar, como forma de protesto de sua mãe contra a natureza que não lhe dera uma filha. No ápice de sua carreira, ele foi acusado pelo Marquês de Queensberry de praticar o homossexualismo e de seduzir o seu filho, Lord Alfred Douglas. Em consequência, no ano de 1895, após três julgamentos, ele foi declarado culpado e condenado a dois anos de prisão com trabalhos forçados, sob os rigores do silêncio, então obrigatório, nos presídios britânicos.

2.3.2 Escola como Espaço de Perpetuação e Reprodução de Poder

Para Foucault (2004b), o poder não se localiza em um lugar específico e, em sua rede sem limites e exercido ao invés de ser possuído por alguém ou alguma entidade dentro da sociedade. E o veículo mais poderoso e difundido do poder encontra-se no discurso científico, pelo qual a verdade é incorporada. Por exemplo, no discurso de educação, de informação, cuja produção é controlada por aparelhos políticos, econômicos, sociais, como o sistema escolar.

---

[18] Após sair da prisão, Oscar Wilde (1856-1900) nada mais produziu, exceto a "Balada do Cárcere de Reading", que publicou como sendo de autoria de C.33, sua designação de presidiário, e a longa carta que dirigiu a Alfred Douglas, narrando seus padecimentos de recluso, carta que apareceu sob o título de *"De Profundis"*, sendo ambas essas peças testemunhas de sua desgraça. Esta segunda carta foi publicada sob o título de *A Tragédia de Minha Vida* e publicada pela primeira vez no Brasil em 1931, pela Civilização Brasileira Editora.

Segundo o mesmo autor (2004), o exercício do poder cria saber e o saber acarreta efeitos de poder, o qual opera por meio de discursos, especialmente os que pretendem produzir e veicular a verdade. Assim, há interfaces entre verdade e poder, saber e poder, discurso e poder. O autor evidencia o lado da norma, das regras, da vigilância, da punição que reprimem e controlam os indivíduos que circulam dentro e entre vasos capilares de poder e tornam-se peças de uma engrenagem que podem estar sujeitos ao poder e podem ser capazes de também exercê-lo. Em sua eficácia, a disciplina se materializa em conceitos, normas e regras que transitam pela via dos discursos. Estes enunciam verdades que se legitimam a partir da positividade das ciências e de sua representação elaborada pelos homens.

Foucault (2007) salienta ainda que, desde o século XVIII, a sociedade vive uma fase de repressão sexual. Com a ascensão da burguesia, o sexo se reduziu à função reprodutora, e o casal procriador passou a ser o seu arquétipo. O comportamento que deixa de corresponder à regra torna-se anormal - é excluído, negado, reduzido ao silêncio. A disciplina que não foi inventada na modernidade, pois já se fazia presente nos colégios medievais, encontrou na escola um terreno fértil para a implementação generalizada da alfabetização, da localização espacial em carteiras. Esse espaço recortado, analisado que permite individualizar e encontrar o outro, o estranho, o diferente e assim afastá-lo do normal. Afinal, tudo que foge à norma deve ser corrigido e punido.

A produção e a garantia do governo e autogoverno das condutas requerem uma soma de esforços, e novamente recorrendo às afirmações de Foucault (2001): o poder se exerce de forma microfísica por toda a sociedade, de todos os lados, de forma sutil e altamente eficiente nos propósitos de regulação dos modos de ser. Por esta razão, ele deve ser analisado como algo que só funciona em cadeia. Segundo o mesmo autor, o poder nunca está localizado em um ponto fixo nem nas mãos de alguns, pois funciona e se exerce na rede humana constituída pela sociedade. Com efeito, ele não tem um lugar específico e por esta razão não pode ser identificado apenas em espaços determinados, como o Estado, a Igreja, a família, etc.. Presente em toda parte, o poder divide, classifica, qualifica, ordena e exclui os sujeitos utilizando-se da incessante vigilância dos comportamentos como um dos dispositivos estratégicos.

Em uma sociedade patriarcal e heteronormativa marcada por interdições, a sexualidade se torna uma peça utilizável como instrumento de manobra e pode servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias de controle disciplinar para a normalização do comportamento, das condutas, dos desejos. Concordando com Foucault (2004a), o mundo da sexualidade é sobrecarregado de interdições: as crianças são proibidas de se masturbarem, os

adolescentes de fazerem sexo antes do casamento, os adultos de desejarem desta ou daquela maneira, com esta ou aquela pessoa. Contudo, a sociedade não obrigou o sexo a se calar ou a esconder-se; ao contrário, ele é incitado a confessar-se e a manifestar-se através de múltiplas estratégias em que proliferam discursos que constantemente nos convidam a enunciar nossa sexualidade.

As grandes religiões monoteístas rejeitam as relações sexuais entre sujeitos do mesmo sexo. O Islamismo, Judaísmo e Cristianismo as consideram antinaturais. No Livro do Levítico, lê-se o seguinte: “se um homem dormir com outro homem, como se fosse uma mulher, ambos cometerão uma coisa abominável. Serão punidos de morte e levarão a sua culpa”. (BÍBLIA, 1993, 20:13). A mesma restrição vale para as mulheres.

Cabe lembrar que na Idade Média a Igreja controlava a vida dos colonos e também dos habitantes da metrópole por meio da confissão, mecanismo que se tornou obrigatório e periódico após o Concílio de Latrão, no ano de 1215, quando a Igreja passou a devassar e a ordenar o leito conjugal. Foucault (2004a) argumenta que a confissão como técnica de poder cristão foi determinante para o controle sobre a prática e as formas dos indivíduos exercerem a sua sexualidade, cabendo ao pastor a vigilância e o controle sobre as pessoas. Para o exercício de sua função, o pastor deve saber tudo o que fazem as suas ovelhas, incluindo o conhecimento sobre os seus segredos mais íntimos.

Assim, desde a Idade Média, a Igreja investiu-se no saber sobre o desejo relacionado não apenas aos atos sexuais, mas presente em todos os campos do comportamento dos sujeitos. Para a instituição, o desejo representava um elemento constitutivo do pecado e na prática cristã da confissão, o corpo é objeto de investigação: “Ele é, em suma, examinado para sabermos que coisas indecentes se preparam e se produzem nele”. (FOUCAULT, 2004, p.32a) Tais procedimentos, de alguma forma, continuam presentes não apenas na Igreja, mas nas demais instituições sociais.

Pensando a escola, mais precisamente nas políticas curriculares ou mesmo nas práticas escolares, as questões de sexo, gênero e sexualidade são tratadas como temas que devem se limitar a um campo disciplinar denominado *educação* ou *orientação sexual*. Nesse campo de ação pedagógica, a escola busca a regulação e a orientação de crianças e adolescentes dentro dos padrões considerados normais e naturais. Na quase totalidade dos discursos, das políticas curriculares e das práticas, processa-se uma naturalização tanto da família como da heterossexualidade: “É negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo”: (LOURO, 1999, p.135) Ainda segundo a

autora, muitas propostas e projetos de ensino silenciam sobre a relação afetiva e sexual homossexual, tendo como pressuposto a sua inexistência.

É relevante pensar, nesse aspecto, o papel do teatro visto como um amplo campo de conhecimento capaz de desconstruir e construir papéis e situações sociais. Ele solicita a presença do sujeito em todas as suas capacidades expressivas, para que ele possa manifestar com eficiência os seus pensamentos, sentimentos e emoções. Por essa razão, esta área de conhecimento na escola pode ser uma prática pedagógica eficiente para que os alunos vivenciem as diferentes formas de expressão vocal e corporal, experimentando também sentimentos e emoções, por vezes, jamais explorados. Cada papel a ser explorado é uma promessa do envolvimento em novas situações e contextos retirados do mundo real ou imaginário, podendo ser elaborados e re-elaborados de acordo com o interesse e as necessidades das envolvidas.

Uma proposta pedagógica que visa à transformação individual e social precisa viabilizar a relação dialógica ao longo de todo o percurso do ensino-aprendizagem. Cabe lembrar que o diálogo está presente em todas as propostas teatrais, ainda que o educando se expresse por meio de um monólogo ele recorre ao diálogo interno. A relação dialógica indispensável para a troca de informações e de conhecimento entre as pessoas, é uma característica do Teatro, capaz de estimular os alunos em uma envolvente discussão sobre diferentes temas e questões humanas. No processo dialógico, requer-se o experimento da construção/desconstrução das relações sociais presentes na vida cotidiana e que se interpõem na prática da vida diária aos interesses individuais e coletivos: “Na sala de aula deve haver um fazer e um refazer das condições necessárias para que aos educandos seja possível mostrar voz e presença ativas”. (ARAÚJO, 2006, p.6)

No processo de encenação, muitas vezes, conceitos e padrões de comportamento pré-estabelecidos são enfatizados no jogo e podem gerar profundas e enriquecedoras discussões entre todas as envolvidas: alunos/alunos e professor/alunos. É possível afirmar que a ação do fazer teatral é uma atitude de intervenção no cenário da ética, da política e da construção do saber. A arte na educação pode contribuir para uma discussão efetiva e responsável entre os sujeitos sobre as mais diversas questões e valores humanos encontrados no contexto sociocultural. Nesta perspectiva, as aulas de teatro precisam ser “um espaço imaginativo e reflexivo em que se pensem e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola”. (DESGRANGES, 2003, p.72)[19]

[19]Em suas pesquisas Flávio Desgranges nos faz refletir sobre o espectador como protagonista de um teatro concebido como manifestação cultural em que a dimensão educativa é intrínseca.

A arte carrega em si o caráter da compreensão para além do entendimento lógico e racional e, especialmente a linguagem cênica, possibilita uma relação intrínseca entre corpo/mente/emoção. Spolin (1992, p.3) infere: “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”. Uma das cenas desenvolvidas por alguns dos participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*, tendo como base o sistema teatral de Augusto Boal e Viola Spolin, pode auxiliar a reflexão sobre o tema normalidade/anormalidade. A criação cênica em questão foi realizada por um grupo formado por quatro professoras, todas se utilizando de figurinos e adereços cênicos disponibilizados no espaço.

Essa encenação teve início com a entrada de três docentes em cena, cada qual com um gênero indefinido. Elas utilizaram-se de roupas coloridas, chapéus, plumas e cachecóis, sem qualquer compromisso com a harmonia entre os figurinos, cores e adereços. Enquanto conversavam, elas caminhavam pelo espaço utilizando-se de gestos e movimentos distantes dos padrões convencionais. Em função das atitudes delas, o espectador pode perceber uma relação harmoniosa, principalmente por meio de diálogos e gestos amistosos que deixaram transparecer a afinidade existente entre as mesmas. Abaixo selecionei algumas figuras da cena mencionada para melhor ilustrar a cena:

Figuras 04 e 05: Em cena as alunas docentes participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no primeiro semestre de 2008.

Em um determinado momento, uma das docentes se apresentou em uma das extremidades da cena com um gênero definido como masculino. Ela usava um figurino muito comum em nosso cotidiano: calça *jeans* e camiseta, assim como também caminhava de uma forma convencional. Esta sua forma de vestir e caminhar, diferente das demais gerou um estranhamento no primeiro grupo, que passou a observá-la atentamente, aproximando-se dela com curiosidade, como algo exótico. Afinal, estavam diante de um ser desviante dos padrões sociais aceitos pela maioria.

Essa *performance* nos propõe um exame minucioso de tipologias condicionantes da percepção dos gêneros que pressupõem uma correlação óbvia entre características, desejos e orientação. Tal unidade é produzida a partir do ato perceptivo e determinada pelos atributos do gênero construído sob um olhar naturalizado. Durante a cena, o espectador foi convidado a questionar essas tipologias construídas ao se deparar com tipos intermediários que obscurecem as fronteiras da identificação das pessoas. Tal formação, conforme atenta Butler (2003), condiciona e estrutura a percepção de tipologias. A proposta das alunas docentes, portanto, rompe com essa continuidade entre características, desejos e orientação quando mistura atributos performativos do gênero e da sexualidade.

Figura: 06: Em cena as alunas docentes participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no primeiro semestre de 2008.

O reflexo dessa ruptura fez com que gradativamente este ser dito anormal fosse sufocado pelas demais personagens que se reuniram em torno do diferente para melhor observá-lo. Sentindo-se acuada por aqueles outros corpos, esta personagem desvencilhou-se abandonando o espaço hostil à sua presença. Após a sua retirada, as três pessoas em cena continuaram mantendo os mesmos comportamentos do início até o seu término. Concordando com a autora Berenice Bento:

> As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquias e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que certos tipos de expressões relacionadas com o gênero são falsos ou carentes de originalidade, enquanto outros são verdadeiros e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações (2006, p.94).

A mobilização das categorias de sexo no interior do discurso político é assombrada pelas próprias instabilidades que as categorias produzem e integram. Neste sentido, embora os discursos que mobilizam as categorias de identidade tendam a cultivar identificações a serviço de um objetivo político, pode ocorrer que a persistência da desidentificação seja igualmente crucial para a rearticulação da contestação democrática. É possível perceber que os discursos sobre a sexualidade estão se modificando e se multiplicando, da mesma forma que outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e políticas são inventados, cabendo aqui a fala de um dos alunos docentes integrantes do Curso de Extensão:

> Já tive contato com alunos homossexuais e lésbicas e posso afirmar que, para ambos, a convivência no ambiente escolar é muito complicada, principalmente quando 'se assumem'. Por isso, por medo de sofrerem o preconceito, alguns estudantes têm receio em assumir a sua identidade sexual. Este preconceito é evidenciado por muitos que trabalham na escola, incluindo-se o corpo docente. Alguns professores chegam a pensar em reprovar um aluno que apresente qualquer manifestação sexual compreendida pelos mesmos como anormal. (Felipe)[20]

Uma das consequências mais significativas da subversão dessa lógica dicotômica, esta que implica uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade, se encontra na possibilidade que se abre para a compreensão e inclusão as múltiplas formas de constituição dos sujeitos, nos variados espaços sociais, em especial na organização e no cotidiano escolar.

Acredito que uma pesquisa científica que se paute em uma epistemologia interessada na construção de uma escola menos hegemônica, deveria contribuir para a divulgação das

[20] O aluno docente Felipe foi um dos participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades.*

terminologias que exprimem a instabilidade das identidades de sujeitos silenciados pelas normas de gênero que compõem esse campo teórico.[21] Compreendo que determinadas categorizações ainda são necessárias, principalmente na luta pelas políticas públicas que garantam os direitos e a visibilidade de grupos com necessidades específicas e que buscam o reconhecimento de suas orientações sexuais como outra qualquer como uma possibilidade legítima de existência.

É preciso compreender, no entanto, o caráter cambiante, instável, incompleto, ilógico do processo de construção das identificações das pessoas, tal como nos assinala o depoimento de Anita, uma das ativistas e frequentadoras do TransGrupo Marcela Prado:

> — Aos 41 anos eu me sinto renascendo, vivendo o que não vivi antes. Eu vivia a vida que as pessoas queria que eu vivesse para agradar a sociedade. Hoje estou vivendo o que sou: Márcia. Eu já usei silicone, mas não me fez bem... Eu não tenho vontade de cortar o meu pênis. Pelo menos por enquanto eu não penso em fazer cirurgia de readequação de sexo. Sei que isso não é maluquice minha. Mas ainda penso em de usar silicone, no seio e no bumbum. Separei-me da minha mulher, e hoje já não tenho aquele conflito, aquela coisa de aperto de mão forte, voz grossa. Meu irmão às vezes aperta a minha mão de uma forma que chega a me machucar, tenho a nítida sensação de que os meus dedos vão se quebrar. Ele bate nas minhas costas... eu acho isto um saco. Eu acho que ele gostaria que eu fosse um homem. Eu me casei, mas não consegui me manter no casamento. Também tive um filho que eu amo e jamais vou deixar de amar. (Anita)

Isso significa que as relações com o corpo associadas a formas lógicas e coerentes de expressão podem implicar a limitação da mobilidade dos nossos desejos. Em toda relação lidamos com papéis, mas eles podem ser questionados. Estendo essa reflexão por meio das palavras de Silva (2005b), segundo o qual a teoria *queer* não se resume na afirmação da identidade homossexual, por mais importante que este objetivo possa ser. Essa teoria nos faz pensar *queer* (homossexual, mas também diferente). Para o autor, a teoria *queer* "nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar". (SILVA, 2001b, p.107)

Tal visão da sexualidade e as suas implicações de poder, portanto, devem fazer parte integrante da construção dos currículos escolares, salientando que o amplo campo teórico existente hoje em torno do sexo, gênero e sexualidade é um terreno pouco explorado no

[21] No *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* e também no processo de estágio supervisionado recorri ao glossário que compõe o "Guia para Educadores" de acordo com a seguinte referência: CENTRO PARANAENSE DE CIDADANIA - CEPAC. REIS, Toni (org.) Guia para educadores(as): Educando para a diversidade: como discutir homossexualidade na escola? Curitiba: Ciranda, 1999, p. 45-47. Documento anexo a esta pesquisa.

ambiente escolar, mesmo em se tratando dos temas transversais que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por esta razão, muitas vezes, os conflitos vivenciados pelos sujeitos considerados desviantes da norma se restringem a esferas particulares.

Destaco um importante movimento que tem como meta estimular e garantir medidas legislativas, administrativas e organizacionais, para que em todo sistema brasileiro de ensino seja assegurada a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos diários escolares. Em uma de suas recentes reportagens, o jornal "Gazeta do Povo", de maior circulação no estado do Paraná, divulgou uma nota na primeira página com a seguinte manchete: "Transexual ganha na Justiça o direito a mudar de nome sem cirurgia de sexo."

Na reportagem, o leitor é informado que o Judiciário paranaense tomou uma decisão inédita no estado, no sentido de autorizar a mudança do nome masculino de uma transexual feminina, sem que esta tenha realizado a intervenção médica para a readequação de sexo. No corpo da matéria, a advogada da transexual C.A. declara: "Eu convivi com ela e presenciei situações constrangedoras. Teve de abandonar os estudos pelo preconceito que sofria (...)" (Gazeta do Povo, 08/01/2009). (anexo) Na mesma página, na manchete: "Entidades querem que escola use o nome social", lemos o seguinte:

> O preconceito e o constrangimento são algumas das causas que levam transexuais a abandonarem a escola. Muitos não completam sequer o ensino fundamental e na fase adulta acabam sem profissão definida. (Gazeta do Povo, 08/01/09, p. 8).

Na mesma matéria encontra-se a fala de Keila Simpsom atual presidente da Articulação Nacional dos Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA), por meio da qual ela nos esclarece que: "A evasão escolar em razão do preconceito é uma realidade. Eles não estudam porque não querem, mas porque as escolas se fecharam". O jornal coloca ainda que:

> As associações não dispõem de estatísticas referentes ao universo de travestis e transexuais em fase escolar. Mas, segundo Keila, há estimativas indicando que 90% dos travestis e transexuais estão na prostituição, enquanto um percentual de apenas 3% a 5% estuda. (Gazeta do Povo, 08/01/09, p. 8)

Nesta perspectiva, é possível constatar a urgente necessidade de políticas públicas em apoio às pessoas categorizadas e nomeadas como "desviantes" das normas heterossexuais. Acrescento que pensar em Direitos Humanos em pleno século XXI, onde a violação do sujeito é flagrante, significa refletir sobre os aspectos éticos, socioeconômicos, culturais, normativos

e de relação com o poder que se apresentam em nosso cotidiano. Significa pensar nas formas de opressão vivenciadas por segmentos historicamente ausentes do circuito de direitos e sobre as demandas no campo da diversidade.

A seguir procurarei evidenciar que a violência contra a mulher se faz presente no cotidiano escolar e a importância do Teatro no processo de discussão sobre as relações entre gênero e corpo. Pensando o Teatro em seu conteúdo político, ainda pretendo desenvolver uma análise sobre situações homofóbicas com base no texto dramático *O Beijo no Alsfalto*, e também no artigo de jornal *A Tarde*, de Salvador, edição do ano de 2006.[22]

2.3.3 A misoginia: vivências e políticas pedagógicas

O desafio das políticas públicas está em associá-las a políticas pedagógicas contra qualquer tipo de violência, incluindo uma perspectiva crítica que pense na construção de uma visão pós-colonial das mulheres sobre elas próprias. Para Giroux, (1988) a dominação nunca é tão completa que o poder possa ser experimentado exclusivamente como uma força negativa, pois onde há poder há também resistência. Ao falar em políticas públicas voltadas para a violência contra a mulher, cabe atentar para o desafio de pensar de que forma a própria visão da mulher sobre si é um fator determinante para a manutenção desse tipo de violência. Cabe aqui o depoimento de uma das integrantes do Curso de Extensão, através do qual ela aborda sobre a agressão física sofrida, tal como especificado abaixo:

> — Na minha própria história de vida sofri a agressão física por parte do meu ex-marido, de família alemã e de classe média alta. Ele era alcoólatra, mas não assumido. Durante um longo tempo eu me submeti a vários tipos de humilhações porque eu era pobre, e também a minha pele não era muito clara. Meu pai também foi alcoólatra e batia muito em minha mãe que teve nove filhos. Parece que ela engravidava a cada 'porre' do meu pai. Ele batia em mim também. Ele tocava gaita e, as vezes chegava tarde da noite tirando a mim e os meus irmãos da cama para cantarmos enquanto ele tocava. Com sono ficava difícil cantar o sono não permitia que cantássemos..então apanhávamos. Eu me casei e aprendi a me submeter a todas as vontades do meu ex-marido até o momento em que eu levei uma surra dele. Eu o denunciei, momento em que passei por um 'corpo delito' com um médico amigo da família. Eu não imaginei que fosse encontrá-lo ali, sendo muito humilhante para mim. Mas eu estava certa de que não queria mais aquilo para mim. Foi a primeira e última vez que ele me bateu. Não queria passar pelas mesmas situações da minha mãe. Sai de casa , me casei novamente com uma pessoa que considero um grande companheiro e me formei em Artes Cênicas.

[22] Jornal *A Tarde*, Salvador, quarta-feira, 30/8/2006. Anexo

> Atualmente eu adoro trabalhar com crianças, talvez porque nunca tive infância. (Liara)[23]

Para ilustrar essa questão podemos pensar sob a perspectiva de Simone de Beauvoir (1908-1986) para quem a invisibilidade da mulher no processo histórico ocidental as impossibilita de terem orgulho de si mesmas, configurando-se numa violência simbólica contra elas. Outro fator importante destacado por Beauvoir (1980) é o fato de que não se nasce mulher, mas se torna mulher, sendo elas a assunção do olhar culturalmente construído do gênero feminino. Nesta perspectiva considero a importância de políticas orientadas pelo interesse do questionamento "das universalidades, permitindo a descoberta do outro, da alteridade, dos excluídos da história, entre eles, as mulheres". (MATOS, 2000, p. 9)

No âmbito educacional e especificamente nos Temas Transversais da Lei de Diretrizes que rege a Educação (1998, p.325) está prevista a questão da violência contra a mulher: "essa forma de violência constitui-se em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres". Ainda, segundo o mesmo documento, o fato de os meninos, geralmente, possuírem maior força física do que as meninas, não deve possibilitar situações de coerção, agressão ou abuso sexual. Acrescento a essa argumentação, o depoimento abaixo, de uma das professoras integrantes do Curso de Extensão que relata uma das situações ocorridas no ambiente escolar:

> — Para evitar as constantes brigas e agressões entre eles fui forçada a separar os meninos e as meninas no horário do intervalo. As meninas ficam sob os cuidados de um inspetor e os meninos sob os cuidados de um outro. É muito comum a agressão física dos meninos contra as meninas. Eles contam com a sua força física. (Ester)

Isto revela o quanto as questões de gênero perpassam todos os setores da sociedade e manifestam-se também no cotidiano escolar. Dependendo do seu encaminhamento, naturalmente, a escola acaba por reforçar a negação do outro, colaborando na produção e na reprodução de sistemas discriminatórios. Trago para esta reflexão o entendimento de Foucault (2004b) sobre o sistema de educação, como espaço político, capaz de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que carregam consigo.

Fica evidente a necessidade da instituição escolar investir em novas percepções das relações sociais, que promovam a pluralidade e o lugar para a diferença. Daí a necessidade de

---

[23] Liara é formada pelo Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

indagar o que, de fato, queremos para nós e, especialmente, entre nós professores, questionar "não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem" (LOURO, 1999, p.64), em busca de novos paradigmas pautados por atos éticos de liberdade em um processo de ressocialização.

Isso me leva a apostar na relevância dos professores ultrapassarem seus papéis de meros transmissores de informação, uma vez que são produtores culturais, profundamente implicados nas questões públicas, como afirma Giroux (2002). Assim, é imprescindível que as teorias e práticas educacionais forneçam as condições necessárias para o questionamento das injustiças e das relações sociais de desigualdade, no exercício de uma pedagogia crítica, norteada pelo respeito aos direitos humanos de forma prioritária no campo dos saberes.

> Apesar da afirmação de que não podemos jamais escapar à ideologia possa ser verdadeira, o professor deve revelar como é construída e legitimada a subjetividade, através de discursos pedagógicos hegemônicos e, eventualmente, desafiar as relações imaginárias que os estudantes vivem em relação às condições simbólicas e materiais de sua existência. (McLAREN, 1977, p.266)

A escola faz parte integrante da sociedade em que vivemos, muitas vezes reforçando e reproduzindo códigos de condutas circunscritas a modelos de vigilância e de controle, produzindo também o indivíduo da sociedade disciplinar. Por outro lado, sendo a escola um espaço direcionado à discussão dos conhecimentos historicamente acumulados, o trabalho sobre as relações de gênero, nesta instituição, precisa ter como ponto de partida o combate de relações autoritárias e o questionamento dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres. As diferenças existem e é a partir delas que somos posicionados e nos posicionamos; é a partir delas que os diferentes grupos fazem-se perceber no mundo, não como criaturas oriundas do mundo natural, mas de um mundo social e cultural.

Se as situações de violência relacionadas ao gênero acontecem na escola, devem ser alvo de discussão e reflexão na comunidade escolar. Se a escola reproduz as relações de classe, raça e gênero existentes em nossa sociedade, também é um terreno cultural que confere poder ao educando e pode promover sua autotransformação. Assim, a escola, como espaço dedicado a formas de fortalecimento pessoal e social, deve oferecer aos estudantes a oportunidade para que desenvolvam capacidades de questionamento do sistema atual de dominação e submissão, preparando-os para a luta por esferas públicas democráticas.

2.3.4 A Estigmatização de Corpos em Manchete

Em seu dinamismo, o teatro proporciona a utilização de variados recursos no desenvolvimento de uma proposta teatral. As pessoas envolvidas nesta ação pedagógica podem se utilizar de textos já elaborados existentes no imenso repertório de obras dramáticas nacionais ou estrangeiras. Porém, não somente os textos já elaborados, mas também aqueles baseados na criação coletiva, a partir dos mais diversos recursos — jornais, contos, fragmentos de texto, histórias de vida, composição musical, provérbios, situações do cotidiano, etc. — são igualmente importantes para o desenvolvimento da imaginação criativa e para o pensamento crítico, reflexivo e construtivo das estudantes envolvidas com o processo cênico.

É importante considerar que, na dramaturgia também estão as diversas prescrições e definições sobre o corpo e a sexualidade que merecem ser discutidas no processo de ensino e aprendizagem pelo teatro. Cabe ressaltar a peça *O Beijo no Asfalto* pela sua abordagem sobre o assunto, um texto já utilizado na minha docência quando atuante no Ensino Médio; portanto, foi trabalhado com adolescentes e visava à problematização sobre processos de discriminação, de exclusão social pautados na orientação sexual do sujeito.

A peça *O Beijo no Asfalto* de Nelson Rodrigues, autor que pertence à galeria dos melhores dramaturgos modernos brasileiros, foi escrita em 1960 e tem como tema central a manipulação da mídia na vida cotidiana das pessoas. Pela abordagem da homossexualidade, esta obra pode ser uma escolha relevante numa proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento da cidadania. Acredito que o estudo e a encenação deste texto merece ser compreendida como uma instigante prática pedagógica para se repensar a própria conduta e o contexto sociocultural no qual estamos inseridos. Ela oferece à pesquisa investigativa, o levantamento de conceitos e preconceitos morais e de posturas sociais que auxiliam o questionamento de práticas associadas aos discursos através dos quais a sexualidade é construída.

A suposta homossexualidade do jovem Arandir, protagonista da peça, leva-o a ser, lentamente, excluído pela sua família e a ver sua vida afetiva, pessoal e profissional gradativamente ser desmantelada em um processo de destruição que culmina com a sua morte. Trata-se de mostrar de uma forma contundente o contexto social brasileiro marcado pela discriminação e levado às últimas consequências, como revela a fala do personagem Arandir durante o segundo ato:

> Arandir (sem se aproximar e estendendo as duas mãos crispadas) — Coração, olha! No emprego e aqui na rua. Eu sei que aqui na rua ou ...? Ninguém acredita em mim. E, hoje, quando eu saí do emprego... Meu bem, escuta! Fiquei andando pela cidade. Tive a impressão de que todo mundo me olhava. No lotação, em todo lugar, eu acho que me reconheciam pelo retrato. Eu saltava de um lotação e apanhava outro. A mesma coisa. (RODRIGUES, 1990, p.128)

Este personagem passou a carregar consigo um inaceitável comportamento de conduta imoral a partir do momento em que beija a boca de outro homem e favorece aos que o rodeiam a oportunidade do massacre: ele feriu os padrões previamente estabelecidos pela convenção social. Para as pessoas que perseguem Arandir, homem que beija outro homem é pederasta. Como tal estaria contrariando a natureza e por isso deve ser destruído. Acuado por todos os lados, incluindo a sua mulher, desconfiada de sua inocência, o rapaz foge de casa, escondendo-se em um hotel do centro do Rio de Janeiro.

No ato seguinte, Arandir é assassinado pelo sogro, Aprígio, que revela o seu desejo pelo genro. Esta é uma cena surpreendente no final da peça. Até então, em nenhum outro momento, o sogro Aprígio deixa transparecer os seus sentimentos. Mantinha-se no armário e encontrou no crime uma única possibilidade de libertação. Mata-o com dois tiros, pronunciando pela primeira vez o seu nome, desde o casamento de Arandir com sua filha Selminha: "*Arandir! Arandir! Arandir*!" Isto seria uma consequência direta da hierarquização da sexualidade e do *status* superior arbitrariamente conferido à heterossexualidade suposta como natural em detrimento de outras manifestações e expressões identitárias compreendidas como inferiores ou mesmo anormais. De fato,

> vivemos em um mundo relacional consideravelmente empobrecido pelas instituições. A sociedade e as instituições que constituem sua ossatura limitaram a possibilidade de relações, porque um mundo relacional rico seria extremamente complicado de administrar. Devemos lutar contra esse empobrecimento do tecido relacional. (FOUCAULT, 2004, p.120a)

Existe uma tendência em se acreditar que a população lésbica, *gay*, bissexual, travesti e transexual é, biológica ou psicologicamente, diferente daquelas chamadas de heterossexuais e por isso mesmo o seu comportamento é compreendido em termos mais psicológicos e biológicos do que sociais. "Os homossexuais continuam sendo as principais vítimas do preconceito e da discriminação em todos os segmentos sociais: dentro de casa, na escola, no local de trabalho, na rua, nas igrejas, na polícia, no exército, nos meios de comunicação". (MOTT, 2003, p.197)

Frequentemente os meios de comunicação no Brasil estampam manchetes relacionadas a atos desumanos, incluindo agressões e assassinatos contra determinados sujeitos taxados de anormais, desviantes, descarados, neuróticos, pecadores e imorais, dentre outros atributos que ferem a dignidade e o direito do cidadão. “Evidentemente ocorreram nesse ponto progressos notáveis no plano legislativo, progressos que indicam uma tolerância maior, mas ainda há muito a fazer”. (FOUCAULT, 2005, p.16)

Assim como Arandir, massacrado em nome da manutenção dos contornos demarcadores das fronteiras, muitos adolescentes são vítimas de situações homofóbicas no próprio ambiente escolar. Assim, com freqüência, eles procuram ocultar os seus desejos, sob pena de serem excluídas pelos colegas em sala de aula e, em casos extremos, serem convidados a se retirarem da Escola. Em muitas famílias brasileiras, adolescentes tentam dissimular os seus verdadeiros desejos afetivossexuais e os pais, quando percebem, rejeitam seus filhos ou compartilham a vergonha porque se sentem co-responsáveis por este fato.

Atualmente, a imagem do assumir-se se confronta regularmente com a imagem do armário e no entendimento de Eve Sedgwick (1990), o chamado pânico homossexual masculino é entrelaçado por um vasto campo de forças dentro das quais a masculinidade se constrói em um dado momento. Segundo esta autora é a forma mais privada, psicologizada em que muitos homens ocidentais experimentam a sua vulnerabilidade à pressão social da chantagem homofóbica. Em um diálogo com as discussões de Sedgwick o autor abaixo citado sustenta ainda o seguinte:

> O armário dentro do qual o *gay* se esconde é fruto de todas estas ingerências violentas, que o remetem a uma condição de não-direito, de não-lugar social. Este armário, portanto, não é um distintivo, uma escolha, um charme gay. Mas, para muitos gays, o armário ainda é peça fundamental na vida social; são poucos os gays que, mesmo sendo corajosos e diretos por hábito ou que tenham a sorte de serem apoiados em suas respectivas comunidades, podem viver vidas onde o armário não seja mais uma presença formadora. (PASSOS, 2004, p.113)

Essa forma escondida e enrustida de viver a sexualidade não hegemônica é fato e está presente nas mais diversas instituições e especialmente no ambiente escolar que, ainda hoje, representa um dos espaços menos propício para que alguém assuma outras possibilidades de expressar, de viver o seu gênero, a sua sexualidade. Gradativamente, torna-se visível a afirmação das identificações historicamente subjugadas em nossa sociedade. Contudo, de acordo com a afirmação de Louro (1999), essa visibilidade é exercida com dificuldade.

Quando as pessoas que se reconhecem no terreno de feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e assumem esta condição, elas acabam por interromper a linha de continuidade e de coerência que se supõe natural entre corpo, sexualidade e gênero. Com efeito, uma ação política por excelência, mas "nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização". (LOURO, 2001b, p.31)

Dentre os artigos de jornais e revistas consultados e colecionados ao longo desta pesquisa, e que tratam sobre os diversos tipos de homofobia e misoginia seleciono um deles para ampliar a reflexão sobre o assunto. Como critério para esta seleção, destaco a Escola ambiente no qual ocorreu o fato que vou relatar. Esta foi uma cena real tão representativa dessas questões quanto o drama vivenciado pelo personagem Arandir, da obra *O Beijo no Asfalto,* de Nelson Rodrigues.[24]

A manchete do artigo de jornal é a seguinte: "Alunos acusam colégios de discriminação sexual". O artigo nos informa sobre um estudante do 2º ano do Ensino Médio, homossexual assumido, que foi ameaçado de ser expulso da escola e que, por isso, procurou a Direção Geral da escola para reclamar de constrangimentos sofridos, praticados pelo inspetor daquela instituição diante dos próprios colegas. De acordo com os relatos do adolescente, na saída de uma prova, o inspetor pegou-o com violência pelo braço e obrigou-o a deixar a escola sob o argumento de não ser permitido permanecer nas dependências da escola após a prova. Tal atitude foi acompanhada de insultos, segundo o relato do estudante.

Quando este aluno informou à diretora sobre a sua intenção de denunciar o funcionário, esta lhe respondeu que não poderia fazer nada, pois o fato de o inspetor ser preconceituoso era um problema apenas dele e não da escola. A diretora apresentou ao jovem duas opções: mudar para o turno da noite ou procurar outra escola. De acordo com o artigo jornalístico, a postura da Direção Geral, embora tenha mobilizado um grupo de professores que se posicionaram em favor do jovem discriminado, por medo, este aluno se transferiu para outra escola para dar continuidade à sua vida acadêmica.

Movida pelas informações obtidas, principalmente, ao longo desta pesquisa, foi possível observar que as pessoas perseguidas nessas instituições tendem a não mais retornar. Com o intuito de reforçar esta reflexão trago para este momento o depoimento da transexual feminina Carla do Amaral colhido no Grupo Dignidade

---

[24] Anexo a esta pesquisa se encontra o artigo de Cristina Laura. Jornal da Tarde: *Alunos acusam colégio de discriminação sexual.* Salvador, agosto de 2008.

> — Conclui a oitava série e parei de estudar. Fiquei vinte anos afastada da escola, pois sabia que, para que pudesse retornar, eu teria que me preparar psicologicamente. Com o apoio de colegas eu voltei, mais uma vez, fiz seis meses de Supletivo, mas o medo de ser agredida a qualquer momento não permitiu que eu continuasse. Fui aprovada pelo Conselho de Classe e não por nota. Percebi que não aprendera nada naquele momento. Eu parei para voltar um dia... Não voltei mais. (entrevista concedida em 18.06.2008)

Acrescento que essa realidade pode culminar em processos de exclusão no mercado de trabalho. Nos dias atuais as pessoas com a devida preparação encontram dificuldades para enfrentar o alto índice de concorrência para conseguir um emprego. Neste sentido, pergunto-me: Quais as oportunidades de um trabalho digno para aqueles que não conseguem concluir sequer o Ensino Fundamental, tal como acontece com muitos gays, lésbicas, travestis e transexuais que abandonam a escola antes mesmo de completarem esta fase acadêmica, em função das constantes perseguições sofridas?

Por esta razão, insisto que os professores devem estar preparados para lidarem de uma forma consciente e responsável com situações homofóbicas, manifestadas nos mais diversos ambientes sociais, cabendo especificar o espaço escolar. Ou seja, a escola e o professor compromissado deveriam melhor se organizar no sentido de contribuir para a superação de uma realidade propícia à produção e reprodução de desigualdades sociais entre as pessoas. Segundo Koudela e Santana (2006), a escolarização, a cultura e a economia, no novo milênio, passarão a exigir dos educadores brasileiros uma reavaliação sobre as suas próprias percepções rotineiras. Daí a urgente necessidade "quanto à construção de pontes no mais amplo sentido do termo, para atingir o outro, e, a Pedagogia do Teatro pode contribuir para esta tarefa. (KOUDELA e SANTANA, 2006, p.74)

Uma compreensão abrangente sobre o teatro, certamente, possibilita aos professores o efetivo acesso ao dinamismo que esta área de conhecimento oferece. O teatro é terreno fértil para estimular em sala de aula o questionamento dos padrões tradicionalmente associados ao sexo, gênero e sexualidade, além dos discursos neles contidos. Não se pode esquecer ainda que estes profissionais enfrentam em seu dia a dia, em sala de aula, os reflexos de um sistema social que, persistentemente, atua no sentido da padronização dos sujeitos em toda a sua manifestação.

Entendo que pela Arte, é possível abrir o acesso a novos conceitos que desafiam os fundamentos básicos da normatividade, rumo a uma construção social modelada por situações concretas. Valendo-me da observação de Weeks (2001), ainda que as distinções anatômicas sejam constatadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e

sociais e, por isso mesmo, passíveis de mudanças. Chamo aqui a visão de Bertold Brecht do teatro como espaço de transformação e ação política, sobretudo de formação de quem faz e assiste, numa atitude consciente de mudança do mundo que ele representa.

A cadeia da história não se estabelece pela sucessão de fatos, mas pela sucessão de idéias, desejos, sonhos, necessidades. Isso nos reporta à capacidade do sujeito de transformar-se e transformar o seu meio. Completo ainda com o entendimento de que todas as pessoas possuem a necessidade latente de representar na fantasia a realidade desejada, em oposição à atmosfera cotidiana; esta é capacidade que torna possível a sua evolução e viabiliza situações que não existem, mas que podem vir a existir.

De acordo com o pesquisador francês Bruno Duborgel (1992), a arte é sempre colocada sob suspeita e vigilância na educação, pela sua capacidade de permitir que sujeitos imaginativos transgridam o sistema estabelecido nas diversas instituições sociais. Neste sentido, a ilusão pode não interferir diretamente sobre a realidade; entretanto, na medida em que modifica a atitude subjetiva para com a realidade, indiretamente a modifica.

As atividades dramáticas requisitam a utilização e o desenvolvimento da capacidade do sujeito de resolver problemas (conflitos) que resultam na ampliação da habilidade de fazer opções conscientes, propiciando o processo de pensamentos reflexivos, críticos e propositivos. Em seu artigo sobre Teatro e Educação na escola pública, Carmela Soares (2006) defende que o verdadeiro aprendizado encontra-se no campo das relações, no enfrentamento de mundo e de valores diferentes, na negociação de ideias, no redimensionar constante de si mesmo e do mundo.

Acrescento que o Teatro concorre para os processos de constituição do estudante-cidadão e, por isso mesmo, amplia a sua capacidade de compreensão e intervenção na realidade dentro de uma perspectiva autônoma e democrática. Esta arte tem o potencial de borrar na cena da vida cotidiana determinadas intervenções que ainda hoje marcam os nossos corpos e confere a eles diferentes lugares sociais. Contudo, lembro o seguinte: “Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. (FREIRE, 2004, p. 95) Entendo que, uma pedagogia comprometida com o conhecimento do aluno é intrínseca à adequada formação inicial e continuada.

2.4 A PEDAGOGIA E O CURRÍCULO ESCOLAR: ESPAÇOS DE MUDANÇA SOCIAL

O professor é um ser do e no mundo e expressa a sua interação e influências adquiridas nas relações sociais. Para Foucault (2004a), a maneira como agimos e reagimos está ligada a uma maneira de pensar, naturalmente ligada à tradição. Os processos políticos e sociais que organizam a nossa sociedade e que, gradativamente, fazem parte do nosso cenário familiar são produtos de determinadas transformações históricas bem precisas: "Através dessas diferentes práticas – psicológicas, médicas, penitenciárias, educativas – formou-se uma certa idéia, um modelo de humanidade; e essa ideia do homem tornou-se atualmente normativa, evidente e é tomada como universal". (FOUCAULT, 2004, p.299a)

Assim, o autor convida-nos ao questionamento sobre o modelo universal do caráter permanente da oposição binária masculino/feminino ainda hoje sob o jugo do discurso patriarcal que diferencia, separa, humilha e subjuga com base em uma marca biológica. Uma diferença que constrói diferenças sociais encontradas ainda hoje nos mais diversos espaços, nas mais diferentes relações e instituições sociais.

Penso que a formação inicial e continuada dos professores com enfoque nas teorias críticas possibilita a investigação sobre os próprios padrões de comportamento, pautados na relação entre conhecimento, autoridade e saber. Ainda que as questões de gênero e de sexualidade representem um tabu no espaço escolar e por esta razão se encontrem excluídas do currículo, é imprescindível que os cursos de formação e a escola forneçam os espaços necessários para que a comunidade escolar, em especial os professores — principais responsáveis pela formação de indivíduos na escola — possam problematizar, com responsabilidade e consciência, esta temática em sala de aula com os estudantes, pois, a maioria deles, se encontra em processo de identificação pessoal e sexual.

Uma proposta pedagógica que vise a aprofundar a reflexão sobre questões sociais na perspectiva da cidadania e da democracia, coloca em foco, não apenas a formação dos educadores, mas a sua própria condição pessoal como sujeitos, em direção ao estabelecimento de propostas educacionais comprometidas com a discussão e a negociação entre as pessoas. Como fonte de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico entre os sujeitos, a temática sexo, gênero e sexualidade requer questionamentos e posicionamentos que ultrapassam os estreitos limites pautados pela sociedade patriarcal, esta, marcada pela forte influência dos padrões heteronormativos que ditam e restringem as formas de viver, de ser e de sentir.

Concordando com Freire (2004), na formação permanente dos professores faz-se necessária a reflexão crítica sobre a prática. Somente quando ampliamos a nossa percepção sobre as próprias ações e sobre as razões que nos levam a agir de uma determinada maneira, nos tornamos capazes de mudar. Para tanto, é preciso a disponibilidade para a aceitação de novas proposições. Este é um processo de promoção da ingenuidade à crítica sem ocorrência automática, mas presente no desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil em um permanente movimento social de busca.

A escola e o currículo parecem espaços ideais para oferecer condições necessárias para que os estudantes desenvolvam o exercício das "habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social". (SILVA, 2005a, p.55) Daí a importância do envolvimento ativo dos docentes nas atividades de crítica e questionamento sobre processos políticos e culturais implicados na reprodução de ideologias e nas práticas sociais opressivas em todos os aspectos da organização escolar e da vida diária da sala de aula. Envolvimento este que precisa estar colocando em xeque a naturalização e a superioridade da heterossexualidade.

Seria interessante que a pedagogia, em seu sentido mais crítico colocasse em pauta a forma como o poder está imbricado nos vários processos pelos quais o conhecimento, a identidade e a autoridade são construídas no interior de conjuntos particulares de relações sociais. O ponto de partida está em considerar os estudantes como atores coletivos em suas várias características, para que possam lhes dar voz ativa em suas experiências de aprendizagem como pessoas sociais integradas em contextos distintos e diversos:

> É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2004, p.134)

Contudo, o reconhecimento das diferenças muitas vezes é utilizado para criar desigualdade; principalmente nas sociedades ocidentais que tendem a transformar o que é diferente em desigual; então, estabelecem uma hierarquia de poder entre os diferentes, apresentando uns como superiores e outros como inferiores. Essa é uma lógica política e que garante a dominação — econômica, social, política e cultural — de uns sobre outros e, portanto, fere a cidadania plena dos sujeitos. A regulação de conduta das pessoas também se inscreve nos discursos do currículo, que autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui, nos interpelando, pois, de acordo com Silva (1995), nesse processo os

sujeitos são produzidos, posicionados ao longo dos múltiplos eixos de autoridade, legitimidade e representação.

> Para muitos estudantes, a escolarização significa ou vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e de expulsão. (GIROUX, 2002, pp.86-87)

Na perspectiva dos Estudos Culturais, os professores definem seu terreno político ao oferecerem aos estudantes discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma apóia. (GIROUX, 1988) A escola é um espaço que precisa caminhar "de mãos-dadas" com todos os processos que tendem a uma sociedade mais justa e igualitária. Desta forma, as definições de pedagogia e currículo precisam transcender os limites restritos ao domínio de técnicas e metodologias: "A pedagogia é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada, ética e politicamente, pelas estórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas". (GIROUX, 2002, p.100)

Considero que os currículos dos cursos de Licenciatura e também das escolas da Educação Básica precisam contemplar os estudos de sexo, gênero e sexualidade, com vistas a contribuir no processo de contestação de práticas discriminatórias contra os alunos em sala de aula, na comunidade escolar e na sociedade como um todo. "Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar". (FREIRE, 2004, p.60) Daí a importância de uma educação questionadora dos modelos opressores, também reflexiva e transgressora, considerando-se que o currículo escolar representa um instrumento fundamental para a garantia de uma educação libertária.

A pedagogia e o currículo precisariam oferecer as condições necessárias para que os estudantes desenvolvam capacidades críticas e questionamento sobre as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença. Concordando com Silva (2005b), a tolerância e o respeito para com a diversidade cultural, ainda que nos reportem a nobres sentimentos, impedem a compreensão da identidade e da diferença como processo de produção social que envolve relações de poder. Considero que, para além de tolerar, respeitar e admitir a diferença importa desenvolver estratégias pedagógicas que expliquem como a

tolerância é ativamente produzida, pois, se a diversidade biológica pode ser um produto natural, o mesmo não acontece com a diversidade cultural. “O tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. (FOUCAULT, 2004, p.129a)

Quando a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade ela problematiza a identidade sexual considerada normal: a heterossexualidade compulsória da sociedade. Para Silva (2005b), assim como a teoria *queer* de forma mais geral a pedagogia *queer* também tem como proposta estender a sua compreensão e análise da identidade sexual e da sexualidade para a questão mais ampla do conhecimento. Segundo o autor, o currículo tem sido tradicionalmente compreendido como um terreno profícuo para a transmissão de pensamento, onde se aprende o raciocínio e a identidade.

A pedagogia *queer* cujo foco está numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identificações sexuais, se fundamenta na radicalização da possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, do cruzamento das fronteiras. Esta pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento do pensar *queer* “que significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade”. (SILVA, 2005b, p. 107) Assim, a estranheza da sexualidade pode ampliar o nosso olhar para além de uma cultura dominante, hegemônica do conhecimento socialmente construído: aventurando-se.

A educação para a cidadania requer a discussão e a reflexão sobre questões sociais que invadem o cotidiano de cada um e que precisam ser abordadas no processo de ensino e aprendizagem. Cabe aqui a observação de Louro (1997, p.76), quanto à importância do reconhecimento de que “as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive adultos) que convivem na escola”. Os processos de discriminação em função da identidade de gênero, e também da identidade sexual são fontes de novos saberes que perpassam a pesquisa acadêmica e as lutas dos diferentes movimentos sociais, denotando novas possibilidades de interação social. Um dos desafios à formação de docentes seria a inclusão de embasamentos teórico-metodológicos para a incorporação dessa temática no espaço escolar.

Penso que a escola é uma instituição capaz de integrar de forma harmoniosa os sujeitos no ambiente social já existente por meio de recursos pedagógicos comprometidos com a capacidade dos alunos de transitarem, inteligentemente, do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e, deste, para a reorganização da experiência imediata**.** A realidade social é construída a cada instante pelos mais diversos participantes e nos mais diversos contextos. As verdades instituídas nos diferentes espaços

sociais podem ser questionadas e transformadas. Por outro lado, o pensamento crítico e reflexivo não acontece ao acaso; ao contrário, precisa ser instigado e cultivado, requerendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Com a proposta de intensificar a reflexão sobre o teatro mediado pela temática sexo, gênero e sexualidade no texto seguinte desenvolvo uma abordagem sobre as ações pedagógicas elaboradas no processo de estágio supervisionado realizado com os alunos estagiários no primeiro semestre de 2008, tal como será especificado a seguir. O trabalho realizado pelos alunos docentes também será abordado a seguir, com base em suas atividades no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*, incluindo-se a prática pedagógica realizada pelos mesmos em sua ação docente com estudantes do Ensino Básico.

Assim, procurarei evidenciar os espaços formais e não formais de educação como espaços formadores de opinião e cidadania, porque são locais profícuos à discussão e aquisição de novos conhecimentos. Entendo que uma pedagogia que estimule a relação dialógica; o trabalho coletivo e colaborativo e a vivência com situações e emoções até então jamais experimentadas pelas pessoas contribui no processo de descobertas: sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a sua realidade.

Com efeito, o teatro na educação pode proporcionar um ambiente adequado às interações pessoais e à prática da liberdade, cabendo ressaltar a integração social que surge na atuação coletiva que esta arte propicia. Diante dessa perspectiva, no texto seguinte me proponho ao fortalecimento da compreensão sobre a importância da área teatral na formação inicial de professores, especialmente dos licenciandos em teatro. Considero a relevância da pedagogia do teatro, em especial quando voltada para uma sociedade capaz de transcender as fronteiras estabelecidas ao gênero e ao desejo afetivossexual do sujeito.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEATRO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA SOBRE A RELAÇÃO DE GÊNERO

3.1 O TEATRO NA COMUNIDADE: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Dada a necessidade do engajamento sociológico na prática de estágio, dei um encaminhamento diferenciado à disciplina em 2008. Neste sentido, me proponho à descrição reflexiva sobre o processo de estágio na Comunidade desenvolvido pelos estudantes do 4ª ano, mais precisamente na disciplina Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná. Entendo que especialmente o processo de estágio pode possibilitar ao licenciando a vivência do processo educacional e o conhecimento da realidade em que ele vai trabalhar, ampliando e aprofundando as suas reflexões sobre a cultura escolar e a formação docente.

Daí a importância deste aluno compreender as múltiplas questões que envolvem as atividades pertinentes ao estágio supervisionado — como espaços de aprendizagens de saberes, com base em uma perspectiva reflexiva e investigativa. Uma experiência que pode articular o campo teórico com as experiências vivenciadas na comunidade em um processo de investigação científica. No trabalho realizado com os alunos estagiários participantes desta pesquisa me propus a uma ação pedagógica comprometida com o estabelecimento de conexões entre a teoria e a prática. Desta maneira, melhor contribuir para que a percepção deste futuro professor sobre a imprescindível necessidade de superação dessa dicotomia.

Assim, em meu primeiro encontro com os alunos estagiários em sala de aula, mais precisamente no primeiro semestre do ano letivo, informei-os sobre meu interesse em envolvê-los nesta pesquisa de doutorado. O argumento utilizado foi o da importância da discussão reflexiva sobre a temática de sexo, gênero e sexualidade que, embora motivo de exclusão e discriminação social, bem como de evasão escolar, não é abordada nos cursos de formação inicial de professores.

O convite foi aceito por todos da turma, composta por onze estudantes/estagiários, mais precisamente na disciplina de Estágio Supervisionado III, ministrada por mim em 2008. Eles entenderam a relevância de seus trabalhos vinculados ao estágio norteados pela associação do teatro com os processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos femininos e masculinos. Diante desta perspectiva, simultaneamente, a turma de alunos foi subdividida em pequenos grupos para darem início ao processo do estágio supervisionado obrigatório. A partir de então, de acordo com o interesse de cada um dos grupos, foram selecionadas algumas comunidades. Para a efetivação de suas regência nesses espaços informais de educação, os alunos estagiários realizaram as seguintes etapas: levantamento de dados gerais sobre a comunidade; observação das aulas ministradas pelo professor ou

orientador responsável no caso de a comunidade já possuir um grupo constituído e elaboração do projeto de ensino a ser aplicado em sala de aula.

As práticas pedagógicas realizadas pelos alunos estagiários nos espaços não formais foram fundamentadas no "Teatro do Oprimido" de Augusto Boal, e no sistema de Viola Spolin. Todos os projetos de ensino foram norteados com propostas importantes que visam a estimular e a dinamizar a ação cênica em direção a novas possibilidades de interação social. As teorias feministas, de gênero e *queer* também contribuíram para a fundamentação dos trabalhos realizados pelos participantes aqui mencionados.

Os projetos de ensino elaborados pelos alunos estagiários privilegiaram os processos cênicos construídos coletivamente a partir de histórias reais, algumas delas baseadas na vida cotidiana dos próprios participantes. Seguindo a proposta de Boal, a realização desses trabalhos dispensou recursos técnicos elaborados (como sala de ensaio, cenários ou figurinos). Ele necessitou apenas do repertório individual das pessoas, muitas vezes recheado de situações de opressão ou exclusão. No percurso desse trabalho me utilizei de artigos de jornais que tratam sobre a violência contra a mulher e a população LGBTT, determinados filmes sobre o assunto, tais como: *XXY* sob a direção de Lucía Puenzo; *Minha vida em cor-de-rosa* sob a direção de Alain Berliner; *Tudo Sobre Minha Mãe* dirigido por Pedro Almodóvar e *Ser Mulher* produzido pela Oficina de Vídeo do Projeto Olho Vivo sob a coordenação de Luciano Coelho.

Penso que o contato com uma proposta teatral com enfoque no desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito e com base em um novo olhar sobre a própria realidade é de suma importância para mudanças sociais. Por esta razão, uma ação pedagógica fundamentada nas propostas sugeridas pelo T.O. pode contribuir no processo de formação de cidadãos mais conscientes da sua existência individual e social, capazes de se perceberem e se interrogarem, porque estimulados a interpretar o mundo e a si mesmo.

Do conjunto das técnicas desenvolvidas por Boal, três delas foram utilizadas pelos envolvidos nesta pesquisa. *Teatro-Imagem* que dispensa o uso da palavra; *Teatro-Jornal* que integra algumas técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais; o *Teatro-Fórum*, técnica que, de acordo com as palavras do próprio Boal, é a mais conhecida e praticada em todo o mundo. É por meio desta técnica que, os espect-atores são convidados a entrar em cena para revelarem os seus pensamentos, desejos e estratégias. Eles podem ainda sugerir ao grupo ao qual pertencem alternativas possíveis de mudança.

Tal como já mencionei anteriormente, esses projetos de ensino fundamentaram-se também em Viola Spolin. Na grande maioria das improvisações fundamentadas no sistema

de Spolin foram utilizadas as seguintes proposições: QUE (ação no jogo teatral), ONDE (espaço da ação no jogo teatral) e QUEM (papéis emergentes a partir do jogo teatral). Este recurso foi de grande valia principalmente nas improvisações teatrais, porque oferece focos de atenção que gradativamente articulam-se entre si contribuindo para a clareza dos objetivos a serem atingidos.

Sempre envolvidos nas discussões realizadas sobre a temática abordada nesta pesquisa, esses alunos mantiveram-se interessados na elaboração dos seus projetos pedagógicos para, em seguida, desenvolverem uma carga horária correspondente a 30 horas de regência nas comunidades. Nesse processo foram selecionados os espaços onde atuariam: *Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula*; *Escola de Teatro da Companhia do Abração; Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades; grupos de teatro em aulas extracurriculares ofertadas no Colégio Estadual do Paraná e Escola Municipal Anísio Teixeira e Grupo Dignidade*.

Cabe mencionar que a elaboração dos projetos depende da observação prévia dos alunos estagiários realizada nos espaços educacionais onde o estágio vai ser desenvolvido. Gradativamente, foi possível constatar que o convívio desses alunos, ao longo da observação e caracterização das comunidades vinculadas aos estágios, viabilizou a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Essa experiência propiciou a elaboração crítica e contextualizada dos projetos de ensino a serem desenvolvidos nesses espaços. No processo de orientação de estágio, a articulação do teatro com os estudos de gênero foi dinamizada por meio de vídeos, participação em eventos sobre a temática escolhida, leitura de textos dramáticos, de artigos de jornais e revistas, além de *Internet*.

Como estratégia pedagógica procurei também envolver esses alunos em eventos, reuniões e entrevistas com militantes em apoio aos direitos da mulher e da população LGBTT, assim como os seus respectivos grupos. Ressalto uma situação específica desse trabalho, quando o aluno estagiário Sandro participou de algumas reuniões realizadas uma vez por semana pelo *Grupo Dignidade*, abordando questões referentes à identificação homossexual. Para melhor exemplificar, em um dos encontros do qual também participei, a homofobia foi alvo de debate entre os participantes do grupo. Tal momento foi gerador de discussão posterior em sala de aula com os alunos estagiários. Naquele momento, Sandro compreendeu que a homofobia pode ser encontrada em todas as instâncias e instituições sociais, acabando por atingir o próprio sujeito homossexual num processo de homofobia internalizada. Com base no observado nessa reunião, ele desenvolveu o texto abaixo:

> — Muitos relatos foram colocados como sintomas da ‘homofobia internalizada', entre eles, o fato do sujeito homossexual tentar se sobrepor, social ou intelectualmente, perante a sociedade, para justificar sua orientação sexual (sou gay, mas sou inteligente, sou lésbica, mas sou rica, sou bi, mas sou bonito etc..) Também na reunião, um homem tentou encontrar explicações fisiológicas ou “naturais” para as diversidades sexuais. Ou seja, muito me surpreendeu quando, um dos participantes, buscou impor para o grupo, a sua teoria de que a ‘explicação’ para as múltiplas sexualidades poderia ser encontrada na ciência ou na natureza, demonstrando assim, o seu desejo de encontrar uma explicação ‘natural’ para sua orientação sexual, sem levar em conta os conceitos relacionados à construção sociocultural do sujeito. Acredito que, se a luta pela igualdade política entre os gêneros encontra barreira quando o sujeito lida com a discriminação e o pré-conceito exterior, será ainda maior quando a homofobia for internalizada. Neste caso, como vencer a opressão quando ela parte do próprio oprimido? (Sandro)

As vivências e questionamentos do aluno, acima mencionado, foram levados para a sala de aula, culminando na discussão entre professora/estagiários. Ao longo do debate, todos concordamos sobre a relevância da temática abordada nesta pesquisa nos espaços educacionais. Consideramos a importância da introdução da sexualidade no currículo escolar, como uma área legítima de conhecimento no processo de formação do sujeito desde a Educação Infantil. Dessa maneira, a partir da sua infância, a escola possibilitaria uma melhor relação da criança com as diferenças de gênero, com os tabus relativos ao corpo, ao prazer, ao toque, enfim a tudo o que envolve a sexualidade e que, muitas vezes, não é abordada dentro de casa, no meio familiar e na instituição escolar.

Diante da compreensão sobre o valor do teatro em processos pedagógicos comprometidos com mudanças sociais, os projetos de estágio buscaram contemplar os interesses das comunidades selecionadas. Estas também aceitaram a proposta de um trabalho vinculado ao tema proposto pelo grupo. Desde o início da elaboração dos projetos foi necessária a profunda consciência de que estamos lidando com pessoas e, por isso mesmo, não há nenhuma possibilidade de contar com certezas absolutas: somos todos projetos inacabados e em processo.

De acordo com os variados contextos, estes trabalhos se diferenciaram entre si, cada qual com metodologias específicas. Entretanto, todos fundamentados nas propostas sugeridas tanto por Boal como de Spolin, cuja pedagogia do oprimido e sistema de jogos teatrais respectivamente foram mescladas nos planos de ensinos. Entendo que o trabalho de Boal encontra ressonância com o trabalho desenvolvido pela professora norteamericana Viola

Spolin, segundo a qual todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Vale acrescentar o depoimento dos alunos estagiários abaixo:

> — A arte, quando provocativa e questionadora, aguça a criatividade, a sensibilidade, o pensar sobre as questões humanas, o refletir sobre paradigmas já convencionados como verdades absolutas. (Luiz e Sandro)
>
> — Não há como falar em sexo, gênero e sexualidade sem falar em relações de poder e, onde há relações de poder, há opressor e oprimido. Neste sentido, as técnicas de Augusto Boal representam uma das possibilidades para se trabalhar este tema por meio do teatro. (Sandro)

As atividades práticas contaram com a minha orientação para as quais algumas vezes sugeri adaptações para melhor adequação às necessidades impostas pelo cotidiano das comunidades envolvidas. O processo investigativo desenvolvido pelos estagiários foi alvo de inúmeros questionamentos, o que gerou desafios entre todos os envolvidos, não apenas para os próprios estudantes, mas também para mim. Isto significa que a elaboração dos projetos foi marcada de incertezas, inquietações, possibilidades e mudanças.

Após a aprovação desses projetos de ensino — um total de seis trabalhos — desenvolvidos em grupo, os alunos estagiários deram início às suas regências sempre sob a minha orientação e supervisão. Estes trabalhos envolveram pessoas de variadas faixas etárias: crianças, adolescentes e adultas. Algumas re-elaborações foram feitas para melhor adequar a ação pedagógica às novas necessidades, buscando-se estratégias significativas para se atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento efetivo do teatro na educação.

As aulas ministradas por esses estudantes foram registradas em relatórios diários que foram anexados ao corpo do projeto desenvolvido pelos mesmos. Ao longo de toda a trajetória desse trabalho pedagógico, foi possível reforçar a minha convicção sobre a importância do estágio, porque possibilita a promoção de uma experiência comprometida com a associação dos saberes práticos com os saberes teóricos. A supervisão e orientação desta etapa acadêmica foram devidamente registradas e arquivadas para posterior utilização da coleta de dados. Para tanto, utilizei-me de depoimentos escritos pelos alunos estagiários, fotografias, áudio e vídeo-gravação[25].

Ainda que conscientes da importância do Teatro no processo de formação das pessoas muitas vezes esses estudantes argumentaram sobre o desafio a ser enfrentado ainda hoje para o Teatro ser compreendido menos como uma atividade de recreação ou mero entretenimento

[25] Na condição responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado III, exerço a dupla função de orientadora na sala de aula e de supervisora durante as regências dos alunos estagiários.

que uma área de conhecimento. Em sua maioria consideraram a importância do teatro na educação para estimular a dramatização da própria vida cotidiana colocando em xeque determinadas situações que merecem ser reavaliadas desde o período da infância. De fato, esta área da Arte, muitas vezes é compreendida nas escolas como uma atividade de mero entretenimento, reconhecido apenas pelo seu produto final — o espetáculo — como único resultado a ser conquistado. Contudo, quando valorizado como área de conhecimento capaz de desencadear processos criativos, críticos e reflexivos entre os envolvidos, o teatro pode contribuir para uma educação questionadora e transgressora.

A experiência com aqueles estagiários fortaleceu o meu entendimento de que o próprio ambiente educacional pode oferecer informações importantes para o encaminhamento dos projetos pedagógicos a serem realizados. E a transparência dos fundamentos teóricos, dos objetivos a serem atingidos, da metodologia a ser aplicada, suas possibilidades e limites curriculares, amplia a compreensão desse licenciando sobre o trabalho a ser desenvolvido. Buscando ampliar esta reflexão nesta etapa da pesquisa, proponho-me a uma reflexão sobre a *performance* levada para a cena pelo aluno estagiário Luiz Reikdal na disciplina de Estágio Supervisionado III, sob a minha orientação. Essa estratégia pedagógica buscou ampliar a discussão sobre a temática aqui abordada, com os alunos estagiários envolvidos nesta pesquisa.

3.1.1 Debates em *Performance*

No primeiro semestre do ano letivo de 2008, orientei os alunos estagiários no processo de criação de *performances* a serem vivenciados durante o *Workshop* realizado na Faculdade de Artes do Paraná e vinculado a esta pesquisa. Foi uma maneira de possibilitar com que as reflexões que a tese aborda, mote dos projetos de ensino, fossem ampliadas pelos alunos. Inicialmente, em sua maioria eles consideraram um desafio a ser enfrentado por se tratar de um tema pouco discutido entre os mesmos, sujeitos educados em um sistema que exclui e interdita estas reflexões no dia a dia das pessoas. A razão de estimular este processo criativo foi norteada principalmente para o aprofundamento da reflexão individual. Também foi um modo de propor a discussão no coletivo, de provocar as epidermes, de tocar e não só dizer. A *performance* foi mais que uma linguagem artística como estratégia de trabalho para tornar-se o amplo campo conceitual através do qual nossa temática seria abordada.

A história da *performance* como gênero artístico revela que ela nasceu num território de fronteira e extrapola os limites do palco. A *performance* aproxima o cotidiano da cena e a

cena do cotidiano. Convida a plateia a participar da cena, além de o artista a ser, ao mesmo tempo, executor e a própria criação. Ela ultrapassa uma linguagem artística para ser um campo teórico que vai questionar de uma forma efetiva a vida social.

A *performance* apresentada por Luiz Reikdal sob o título *Sou E (.)* levou para o espaço da cena uma gama de questões discutidos em sala de aula com os colegas de turma na disciplina de Estágio Supervisionado e relacionados ao tema desta pesquisa. Por essa razão, selecionei este gênero artístico para ampliar a discussão sobre os processos identitários abordados nesta investigação científica. É possível afirmar que por meio do seu trabalho Reikdal corporificou fragmentos da teoria *queer* e de gênero e assim contribuiu para o processo de discussão sobre a temática entre os seus colegas de turma. E acredito poder possibilitar o mesmo nesta etapa do meu trabalho acadêmico.

Para Butler (2003) os variados atos que cotidianamente repetimos, determina a divisão binária dos gêneros, meio discursivo/cultural mediante o qual se produz a natureza sexuada ou um sexo natural. O gênero executa o trabalho de naturalização, através da repetição estilizada de ações através do tempo. O gênero funcionaria, desta forma, como uma ficção regularizadora, uma fabricação, uma fantasia instituída e inscrita na superfície dos corpos: “A performatividade não é um ato isolado, mas uma repetição e um ritual, que realiza seus efeitos por meio da naturalização no contexto de um corpo, entendida, em parte, como uma duração temporal mantida culturalmente”. (BUTLER, 2007, p.15)

É importante esclarecer que Reikdal desenvolveu o seu estágio no *Grupo Dignidade*, onde lidou diretamente com corpos que negam a naturalização das identidades. Um dos principais questionamentos levantados em sua *performance* trata dos limites da desconstrução em cena, das categorias que envolvem o seu corpo. Dessa forma, este *performer* proporcionou a todas as pessoas ali presentes, a encenação do encontro das múltiplas identificações que compõem um único corpo; consequentemente, ele inscreveu as construções sociais da subjetividade.

O *Auditório Antonio Melillo* que fica nas dependências da Faculdade de Artes do Paraná é formado por um pequeno palco, e por cadeiras organizadas em fileiras e colunas para acomodar um total de cem pessoas. Este foi o espaço da cena de Reikdal que teve início às 20,30 horas e com duração de aproximadamente 15 minutos. Ao entrar naquele espaço as pessoas ali presentes se depararam com um ambiente iluminado apenas pela luz projetada por uma grande tela do lado esquerdo e acima do *performer* que se mantinha sentado em uma cadeira, em posição de retrato 3/4 frente à plateia. Até então, ele estava sentado e coberto por um véu branco... Ou pano branco? Qual o sentido do branco? Por que branco? Algo pode não

ser se é **(**e.)? Se é, está dito branco. Branco é o puro no ocidente, é o luto no oriente. Branco é cor ou é luz? Luiz coberto de Luz? Ao seu lado havia um vídeo pausado e na tela apenas os lábios do ator em *close-up*.

Após alguns instantes, quando todos já estavam sentados em seus lugares, levantou-se do público uma *performer q*ue se dirigiu ao palco. Ela retirou o pano branco de Reikdal para descobrir o seu corpo nu. Lentamente, ela soltou o vídeo e ligou o aparelho de som quando, então, ouvimos a música "Moedas de Açúcar" de Wandula. Tal sonoplastia passou a acompanhar o trabalho apresentado. Em seguida, a *performer* retomou o seu lugar na plateia.

Coberto da cabeça aos pés e depois desvelado, nu, Reikdal permaneceu sentado em uma poltrona, observando-nos. Ao fundo, no vídeo, apenas a projeção da imagem de sua boca que passou a transmitir um texto permeado de perguntas e afirmativas. Apenas os lábios carnudos, sensuais, em preto e branco, flutuantes como o sorriso do gato de Alice que, calmo, pausado e com perguntas e respostas certas de si, dizia:

> — Quem sou eu? Sou o que visto? Sou o que querem que eu seja? Identidade. Diferença. Ideologia. Discurso. Conceito. Pensamento. Religião. Educação. Teatro. O meu comportamento determina algo? Algo determina o meu comportamento? Orientação. Homem. Mulher. Trans. Queer. Gay. Binário, bissexual, pansexual, assexuado. Eu sou híbrido. Eu sou fusão. Eu sou confusão. Ser político. Ser constructo, sujeito, indivíduo, coletivo, sociedade, discriminação, desigualdade, intolerância, insatisfação. De tudo um pouco, de tudo um de pouco, um tudo de pouco, pouco um de tudo, um pouco de tudo. Valores. Masculino, conhecimento, epistemologia, teoria, cultura, branca, prática, européia, heterossexual, homos, intersexo, multifacetado, multicultural, multi-sem-vergonha, mutilado. Eu sou apenas eu. Apenas sou. Expansivo, inteligente, engraçado, louco, surrealista, sensível, sem nada, sem cor, sem raça, sem limite, sem roupa. Sou e ponto. . . . (Luiz)

Ininterruptamente aquela boca projetada ao fundo passou a questionar, a interrogar, a investigar as suas potencialidades do sujeito ali exposto na cena. Envolvido na dimensão do espaço/tempo da *performance*, Reikdal desnudou o seu corpo levado para a cena como um emblema da sua subjetividade em um processo de exploração individual criativa. Nesse contexto, o corpo e o tempo eram os protagonistas uma vez que neste tipo de representação, "cada elemento é manifestamente ativo". (GLUSBERG, 2007, p.110)

Figura 07*: Performance* de Luiz Reikdal *Sou E (.)* realizada no auditório da FAP durante o *Workshop* realizado entre os dias 11 e 12 de junho do ano de 2008.

Quem sou? A primeira pergunta já propõe reflexão sobre a sua história, sua trajetória, suas escolhas e decisões, interpelações constitutivas do sujeito Luiz. Em sua *performance*, ele utilizou-se de seu aparato corpo/sensibilidade — matéria-prima para agir em um campo de conflito e de contradição. Em sua criação, ele propôs uma ruptura com os padrões tradicionais, numa justaposição à "ruptura aos códigos do teatro e da dança, que estão longe de serem estranhos à arte da *performance*". (GLUSBERG, 2007, p. 72)

Muitas pessoas se predispõem a tal questionamento entre quatro paredes, em divãs de psicanalistas; ao contrário desse moço nu, que, firme, questionou a si mesmo, fazendo com que aqueles que assistiam a ele se perguntassem também quem seriam. Qualquer um que já se fez esta pergunta sabe o quanto ela é paralisante. Afinal, quem tem total certeza de si para responder a esta questão?

Prosseguindo, Reikdal elaborou a seguinte pergunta: *Sou o que visto? Sou o que querem que eu seja?*

Questiono-me: Quem é realmente livre? Afinal, todas somos modeladas no social, portanto, sujeitos coletivos. "O eu se dilui na naturalidade do mundo e o mundo da natureza sufoca qualquer sinal de identidade". (RUIZ, 2004, p.55) O modo de vestir não seria expressão de quem se veste? A roupa, segundo alguns, é também uma segunda pele. Cobrindo o corpo, ao mesmo tempo ele revela o que está sob ele, indo muito além de carnes e ossos e então se descobre uma linguagem. A alma se revela vestida, o desejo sobre a trama e a urdidura do tecido aparece.

> Corpo e vestimenta, como extensão mútua, estabelecem tipos de relações juntivas que, complexas, podem, de um lado, criar uma conjunção entre roupa e corpo, de outro, disjunção. Em ambos os casos, porém, a roupa é uma segunda pele, uma segunda mídia, uma extensão de discurso que, recobrindo a primeira, compõem com ela a aparência final do sujeito. (CASTILHO, 2006, p.89)

Todos os objetos produzidos na história humana, entre eles a indumentária, são construções sociais e culturais, códigos de comportamento e de conduta. Para Horta (2005), um código pode ser traduzido como um contrato social capaz de organizar os elementos de um dado sistema, de acordo com regras aceitas e conhecidas por todos.

Quem sou eu? Sou o que visto? Sou o que querem que eu seja? Sempre observando-nos, Reikdal lançou um convite à reflexão. Assim como ele, todos estamos submetidos às regras e às normas sociais. Naquele espaço, o eco se reverberou. Como ir contra normas estabelecidas, reproduzidas e transformadas em verdades inquestionáveis? Como questiona esse *performer* existe o querer deste ente maior - o poder - sem nome e endereço, capaz de gerar uma pressão invisível cujo resultado é muitas vezes esmagador. O querer do poder é "indiscutível". Sua força se traduz em muitas operações dos atores sociais contra os "Davis" que propõem lutar com Golias. Tentando responder à questão de Reikdal, de fato, o sistema impõe a norma e condiciona. Por outro lado:

> A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se, ao contrário, de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros. (FOUCAULT, 2001, p.226)

A afirmação acima é um convite à reflexão da tirania sobre as diferenças e desigualdades, porém, segundo o mesmo autor (2001), cada ofensiva serve de ponto de apoio a uma contra-ofensiva. Na seqüência, Reikdal trará uma série de resultantes destas forças: a identidade, a ideologia, o discurso, o conceito, o pensamento, a religião, a educação, a *performance.*

Por meio da cena esse *performer* nos convida à refletir sobre as identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente e passíveis de deslocamento, podendo ser assumidas em diferentes formas e momentos. A ideologia, que aqui tem o sentido de idéias que não nos pertencem (THOMPSON, 1995), são aquelas que recebemos e nos são insufladas tal como o próximo termo apresentado na cena: o discurso; a reverberação de uma verdade

como infere Foucault (1996). Por meio do discurso, a verdade é pré-estabelecida e determina a subjetividade do sujeito condicionado na sua maneira de pensar e agir.

Ainda mais: a religião e a educação vêm encadeadas, não é um acaso. Não se trata apenas de uma ordenação estética das palavras, mas de uma proximidade segundo essas instituições: ambas catequizam, domesticam, exigem disciplina e são intolerantes com os que ousam discutir o caminho, seja da salvação, seja do método.

E o Teatro? Reikdal escolheu a Licenciatura em Teatro. O que ele quer dizer, ou melhor, o que diz quando termina a série de palavras com teatro tal como se pode ler a seguir? — Quem sou eu? Sou o que visto? Sou o que querem que eu seja? Identidade. Diferença. Ideologia. Discurso. Conceito. Pensamento. Religião. Educação. Teatro.

A palavra Teatro teria diferença ou semelhança com as palavras que a antecedem? Um teatro libertário ou autoritário poderia ser uma das questões que a dúvida instala. A licenciatura é a formação do sujeito como educador. Um sujeito que deve se comprometer socialmente e em nome deste compromisso deve agir em sua *práxis*. Aquele sujeito a quem Madalena Freire atribui as seguintes palavras:

> No processo de educar, o educador faz arte, ciência e política. Faz política, quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência quando estrutura sua ação pedagógica, apoiado no método de investigação científica. Faz arte, porque se defronta com o processo de criação, porque valoriza a estética na sua prática educativa ao lidar com o imaginário e o inusitado cotidianamente. A ação criadora envolve o estruturar dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real. (FREIRE, 2008, p.63-64)

Educar pela arte do Teatro significa, de certo modo, encontrar um modo diferente de tocar o outro, de possibilitar que este possa atuar criticamente na sociedade a favor de si e da coletividade. Mas Reikal perguntou ainda: O meu comportamento determina algo? Nada ocorre sem que o outro seja tocado por nossa existência. Somos sociais, bichos coletivos que dependem dos pares para existir. Todo comportamento é uma marca. Marcamos e demarcamos assim como outros bichos que raspam unhas ou impregnam de odores específicos o território que ocupam. O comportamento determina e é determinado, pois “o sujeito culturalmente enredado negocia suas construções, mesmo quando estas constituem os próprios atributos de sua própria identidade”. (BUTLER, 2003, p.206)

Em seu texto Reikdal também se referiu ao ser político, este ser consciente de ser social. Nessa esteira, o ser educador que investe em uma prática transformadora por um novo

lugar. Este que deve comprometer-se a favor daqueles que, mais tarde, o seguirão, que poderão passar com mais tranqüilidade pelos caminhos desbravados no presente: “O outro não é alguém posterior à configuração da pessoa, senão que constitui a condição de possibilidade para a sua existência. (RUIZ, 2004, p.55)

Seria difícil separar a pergunta: Algo determina o meu comportamento? das palavras que ele colocou a seguir: Orientação. Homem. Mulher. Trans. Queer. Gay. Binário, bissexual, pansexual, assexuado. Consciente de ser essa massa multiforme, Reikdal elaborou o seguinte discurso: Eu sou híbrido. Eu sou fusão. Mais que apenas a soma ou a junção das partes, ele se compreendeu uma massa que deixa dúvidas: Eu sou confusão. Ser político. Ser constructo, sujeito, indivíduo, coletivo, sociedade, discriminação, desigualdade, intolerância, insatisfação. Reikdal se compreendeu assim: De tudo um pouco, de tudo um de pouco, um tudo de pouco, pouco um de tudo, um pouco de tudo.

Uma soma de tantos ingredientes surgiu numa tempestade de idéias; parte delas provenientes das discussões havidas na disciplina que as apresentou, somadas às reflexões do seu repertório individual: Valores. Masculino, conhecimento, epistemologia, teoria, cultura, branca, prática, européia, heterossexual, homos, intersexo, multifacetado, multicultural, multi-sem-vergonha, mutilado.

Ele terminou o seu texto com afirmações: Eu sou apenas eu. Apenas sou. Expansivo, inteligente, engraçado, louco, surrealista, sensível, sem nada, sem cor, sem raça, sem limite, sem roupa. Sou e ponto. . . . Nessa *performance* é possível observar a traição da subjetividade que escapou sob a razão parecendo dizer: eu **estou**, o que nos distancia do eu **sou**! Ou seja, no final do texto Reikdal utiliza-se de reticências — pontos que na sua transcrição aparecem vizinhos, próximos e iguais —, e que no dicionário indicam interrupção do pensamento, facilmente subentendido como o que não foi dito. Com os pontos em suspensão, o *performer* pode nos sugerir a crítica aos múltiplos binarismos, nos fazer pensar sobre a variedade e diversidade das identidades. Neste sentido, o seu trabalho contempla a teoria *queer*, cujo procedimento teórico está na “desnaturalização” das identidades. Associada a este procedimento, a teoria *queer* enfatiza a multiplicidade dos eixos de diferenciação pelos quais os indivíduos são atravessados, e como esses eixos se cruzam e se conectam, a exemplo da etnia, nacionalidade, sexualidade e classe social. Ao final da encenação, a *performer* novamente levantou-se da platéia e caminhou em direção ao palco para desligar o vídeo e o aparelho de som. Em seguida, cobriu o corpo de Reikdal com o mesmo pano branco. Retirou-se daquele espaço, fechando a porta atrás de si.

Segundo Butler (2003), uma pessoa só se torna inteligível quando o seu gênero está em conformidade com os padrões normativos que o definem. Esses padrões pressupõem uma experiência coerente e uma continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Ao fazer as perguntas norteadoras de sua *performance* Reikdal posiciona-se entre aqueles que em sua urgência de existir fora desses padrões acaba por colocar em cheque a noção de "homem" e "mulher" como substâncias permanentes. No entendimento de Cohen (2002), o artista recria imagens e objetos. Ele não se conforma com a realidade e visa, por meio de seu processo de criação penetrar o desconhecido para descobrir o novo. Ou seja, pela arte ele potencializa oportunidades críticas de questionar os rígidos limites que governam as noções culturalmente inteligíveis de se estar no mundo.

3.1.2 Os alunos estagiários na cena das regências

A seguir me proponho à reflexão sobre o processo de trabalho realizado pelos alunos estagiários nas seguintes comunidades: *Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula*; *Escola de Teatro da Companhia do Abração; Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades; grupos de teatro em aulas extracurriculares ofertadas no Colégio Estadual do Paraná e Escola Municipal Anísio Teixeira e Grupo Dignidade*. As ações pedagógicas desenvolvidas foram norteadas pelo debate sobre discursos de exclusão que envolve as relações de gênero e sexualidade. Diante da concepção de que o estágio é, por excelência, um exercício de aprendizagem, de investigação e busca de alternativas, neste momento me proponho à análise reflexiva das regências desenvolvidas pelos alunos estagiários. Todos eles fundamentados nos projetos de ensino previamente elaborados, e norteados por estratégias pedagógicas cênico-criativas mediadas pela temática sexo, gênero e sexualidade numa perspectiva crítica. Para o aprofundamento da discussão sobre este objeto de estudo estabeleço alguns questionamentos. São eles:

— Até que ponto as atividades teatrais possibilitam o pensar a feminilidade e a masculinidade de forma diversa das hegemônicas?
— De que forma as pessoas reagem frente a um trabalho cênico-pedagógico na contramão de conceitos estabelecidos como naturais e universalizantes?
— Em que medida a cena possibilita a investigação sobre os próprios padrões de — comportamento?

— Quais os desafios a serem enfrentados pelo professor de teatro cuja proposta metodológica aponta para a multiplicidade da sexualidade, do gênero e do corpo?

Diante da perspectiva de responder a tais questões me proponho neste momento, a uma análise sobre os trabalhos realizados pelos estagiários nas comunidades já especificas neste texto.

3.1.3. Uma abordagem sobre papéis sociais: Escola de Teatro da Companhia do Abração

Inicio esta etapa da pesquisa com o processo de estágio supervisionado desenvolvido pelo aluno Ricardo o único a desenvolver um trabalho com uma turma de estudantes composta por crianças e pré-adolescentes, todos efetivamente interessados na arte teatral[26]. À sua maioria eles pertencem a uma classe social média e alta e com um nível de escolaridade adequado à sua faixa etária. Este trabalho aconteceu no curso livre de teatro ofertado pela *Escola de Teatro Companhia do Abração*, local onde o aluno estagiário já exercia a função de professor de interpretação teatral há dois anos.[27]

As propostas de Spolin, assim como as do Teatro do Oprimido, especialmente a modalidade *Teatro-Imagem*, foram adaptadas à realidade daquelas estudantes, cabendo lembrar que "nem sempre as aulas funcionavam como eu havia planejado" (Ricardo). Acredito que o ensino-aprendizagem, baseado, fundamentalmente, em processos espontâneos, portanto, com uma articulação cênica significativa, implica no abandono da reprodução de estereótipos que nada tem a ver com "o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa". (SPOLIN, 1992, p.4)

E foi com base nesta concepção que em sua proposta pedagógica Ricardo buscou a promoção do pensamento crítico e reflexivo sobre o gênero e os seus arquétipos mediado pelos processos cênico-criativos. Os recursos cênicos como figurinos e adereços também foram utilizados para trabalhar esta temática por meio de jogos e improvisações teatrais que estimulavam, por exemplo, o debate sobre a divisão de papéis, muitas vezes compreendida como inquestionável, entre os objetos masculinos e femininos. Assim, nesta minha pesquisa, destaco dois momentos referentes ao trabalho Ricardo, seleção esta que creio justificada pela

---

[26] Ricardo desenvolveu o estágio individualmente em função de seu interesse em realizar este seu processo acadêmico no mesmo espaço onde já trabalhava como professor.

[27] A *Escola de Teatro Companhia do Abração* foi criada na região de Curitiba, em 2001, por Letícia Guimarães e Fabiana Ferreira, atuais coordenadoras deste espaço que funciona como uma escola informal e restrita à área do teatro. Esta escola oferta aulas de teatro a turmas de alunos de variadas faixas etárias

sua pertinência porque geradora de debate em sua ação docente com aqueles estudantes e também em sala de aula com a turma de colegas estagiários.

Após a orientação de alguns jogos de integração individual e coletiva, Ricardo desenvolveu com sua turma o jogo das profissões, atividade esta assim denominada pelo por ele, e fundamentada na proposta de Spolin. Ele recorreu à estrutura de orientação denominada ONDE e O QUE para a realização da experiência criativa dos grupos por meio dos quais cada um deles exerceu a função de ator e espectador. Diferentemente da proposta de Boal, em Spolin a atriz e platéia não se confundem ainda que todos os integrantes do grupo exerçam a seu tempo ambas as funções: "A platéia é composta de indivíduos diferenciados que estão assistindo à arte dos atores (e dramaturgos), e é para todos eles que os atores (e dramaturgos) devem utilizar suas habilidades para criar o mundo mágico da realidade teatral". (SPOLIN, 1992, p.12) Em sua proposta o processo criativo está no saber lidar com os momentos de imprevisibilidade sobre o que vai acontecer no jogo num exercício potencialmente fértil à capacidade do indivíduo lidar com o novo.

Norteado pelo objetivo de estimular o questionamento sobre as diferenças entre homens e mulheres por meio das profissões estabelecidas aos gêneros Ricardo utilizou-se da seguinte estratégia metodológica: cada um dos integrantes escreveu em um pedaço de papel uma determinada profissão sorteada para ser levada individualmente à cena com a utilização exclusiva da expressão corporal; portanto, sem o recurso da expressão verbal. Interessante destacar o trabalho de um dos meninos sorteado com a profissão de motorista. Movido pelo propósito de estimular a discussão sobre o tema, após a sua encenação como motorista de ônibus, Ricardo perguntou a ele sobre qual o gênero do papel representado, resultando no seguinte diálogo:

— Sem dúvida trata-se de um personagem masculino porque esta é uma profissão de homem. (menino/motorista)

— Então as meninas não podem ser motoristas? Será que o corpo da mulher também pode aprender a ser motorista de ônibus? (Ricardo)

— É claro que pode! Nada poderá impedir que eu seja motorista. Eu também posso aprender se eu quiser! (menina)

Figuras 8, 9 e 10: O aluno estagiário Ricardo em sua ação pedagógica na *Escola de Teatro da Companhia do Abração* no primeiro semestre do ano letivo de 2008.

Segundo o aluno estagiário, a aula encerrou com a reflexão sobre os papéis sociais estabelecidos aos homens e às mulheres com base no sexo biológico. Por exemplo, todos concluiram que também a mulher pode exercer funções restritas aos homens em um processo de apreensão sobre as construções de gênero. Após algumas aulas, Ricardo

novamente envolveu o grupo em encenações criativas, quando relacionou os papeis sociais determinados aos gêneros no sistema patriarcal. Nesse momento ele buscou levar para a cena aspectos aparentemente naturais e banais, e dessa forma, poder contribuir para o processo de desenvolvimento da percepção daquelas crianças de que tanto a normalidade quanto a diferença são sócio-culturalmente construídas como tais. Para melhor compreensão deste processo, descrevo um dos trabalhos realizados pautado nos relatórios e depoimentos desse aluno.

Um grupo formado por uma menina e cinco meninos apresentou-se em cena arrumando e limpando a casa. Em certo momento, todos os meninos entregam à menina as vassouras, espanadores e demais produtos de limpeza por eles utilizados. Por alguns momentos, a menina segura todos aqueles materiais domésticos; em seguida, mostra-se indignada, reclamando da situação recebendo de alguns meninos esta resposta:

> — Este tipo de trabalho é apenas para mulheres!

Diante do recuo dos meninos, a menina decide viajar para um país mais justo e democrático. Ainda encenando, sozinhos, os meninos dialogam entre si, em um processo de reflexão sobre os próprios conceitos e padrões de comportamento. Utilizam-se das conclusões tiradas das discussões realizadas em sala de aula. Conscientes da “falha” cometida, eles decidem procurar a menina na tentativa de fazê-la retornar para o grupo.

Por outro lado, com base nos debates suscitados pela encenação que buscou estimular o questionamento sobre os papéis sociais determinados aos homens e às mulheres e sobre os estereótipos a eles relacionados, uma das meninas integrantes da turma que participou como espectadora daquela cena surpreendeu o aluno estagiário com a seguinte afirmação: “Limpar a casa faz parte do instinto da mulher”. Algumas de suas colegas concordaram — sendo contra-argumentadas por outros. Nos relatórios de Ricardo pode-se encontrar o seguinte depoimento:

> — Após o término desta aula, fiquei pensando sobre a validade do meu trabalho, perguntando-me: O meu trabalho não valeu de nada até agora? (Ricardo)

O conflito de desse mesmo aluno leva-me a constatar que, muitas vezes, o professor em formação, ao atuar no estágio, colocando em prática aulas planejadas, frustra-se quando a sua regência de classe não condiz com o que foi idealizado. A ideia de que o docente ensina e

a aluna aprende ainda é muito forte. Por esta razão, uma mudança de olhar sobre este aspecto requer uma profunda transformação sobre os conceitos de docência e educação. Para Vasconcelos (2007), é importante a percepção de que o docente na sala de aula não é o único detentor do saber, mas é alguém que está entre muitos. Entretanto, isto não autoriza o educador a ensinar sem o devido conhecimento dos conteúdos da sua área de atuação.

Por outro lado, em sua autoavaliação relativa à regência em sala de aula vinculada à afirmação da aluna: "Limpar a casa faz parte do instinto da mulher", o aluno estagiário elaborou o seguinte questionamento:

> — Talvez seja assim mesmo, pois determinados conceitos foram cristalizados no imaginário das pessoas e algumas mudanças só podem acontecer aos poucos... o resultado só virá com o tempo. (Ricardo)

Concordo com o aluno acima mencionado, pois a divisão das funções atribuidas a homens e a mulheres e geradora da desigualdade entre sujeitos em nossa sociedade, tem raízes em normas culturais assimiladas pelo senso comum como verdades. Com efeito, muitas vezes, desde a infância, os discursos associados às relações de poder que produzem e reproduzem as relações sociais são incorporadas no processo de construção do sujeito. Apesar disso, Ricardo enfrentou o desafio de desestabilizar a idéia daquelas crianças pautadas em "verdades únicas" estabelecidas por um modelo hegemônico de identidades. Em sua ação pedagógica ele apresentou outras possibilidades de identificação problematizando o modo como ela é produzida, assim como os seus efeitos sobre a existência das pessoas.

O trabalho de Ricardo aqui analisado correspondeu às 30 horas/aula referentes ao estágio. Contudo, após o cumprimento de sua etapa acadêmica, ele manifestou o seu interesse em manter a mesma proposta ao longo do ano estimulado pelos resultados bem sucedidos do seu trabalho. Ele também considerou a relevância da ampliação deste conhecimento para melhor desenvolvê-lo em suas regências enquanto aluno estagiário e como profissional vinculado ao Teatro.

Ainda naquele momento, debates relativos à sexualidade foram também estimulados na relação professor/estudantes; mas os estudos de gênero e os papéis sociais a eles associados ganharam um maior destaque em sua trajetória. Devo acrescentar, no entanto, que em sua abordagem sobre a sexualidade com a turma de participantes, Ricardo evidenciou a influência dos padrões heteronormativos estabelecidos na sociedade por meio de atividades cênicas propostas em sala de aula. Nesses momentos, o estagiário estimulava o debate fundamentado em concepções críticas sobre a sexualidade em uma perspectiva mais

politizada sem remeter-se ao determinismo biológico, um discurso ainda presente em muitos espaços de educação.

3.1.4 A mulher dos dias atuais e os desafios: Escola Municipal Anísio Teixeira

Creio ser oportuno trazer para esta discussão um dos momentos referentes ao estágio da aluna Manoela a qual desenvolveu o seu projeto na *Escola Municipal Anísio Teixeira* que oferta aulas de Teatro extracurriculares à comunidade em geral.[28] Esta aluna estagiária teve contato com uma turma de estudantes adultos interessadas na arte teatral das quais ressalto um fragmento da história de vida de Cecília, uma das participantes, registrado pela aluna estagiária.

Durante um dos debates estimulados por Manoela com base na história de vida dos integrantes, base para um dos processos cênico-criativos, Cecília relatou ao grupo que foi educada para se casar, ser boa esposa e boa mãe. Ela foi, portanto, impedida pela própria mãe e também pelo pai de frequentar a escola que, segundo eles, era um espaço que não lhe dizia respeito. Concordo com Louro (2001) quando afirma que, muitas vezes, determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" nas histórias pessoais de homens e mulheres. Para a efetivação dessas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja e lei participam dessa produção.

Após o seu casamento, ainda que demonstrasse o desejo de desenvolver outras atividades além da vida doméstica, o marido de Cecília a impedia de buscar outras alternativas. Despreparada para enfrentar o mercado de trabalho, ela manteve-se submissa e obediente aos desejos do marido durante um longo período da relação conjugal. Segundo a estagiária Manoela, em um determinado momento do seu relato, um dos colegas de turma interveio com o argumento de que a violência contra a mulher se fazia presente naquela relação.

[28] A aluna Manoela desenvolveu o seu estágio individualmente em função do seu interesse de realizá-lo na própria escola onde atuava como docente contratada, nas aulas curriculares. Embora convidados, nenhum de seus colegas de turma pode realizar estágio na mesma escola, em função de horários e local não compatíveis com suas disponibilidades.

Figuras 11, 12 e 13: A aluna Cecília em seu processo criativo cênico realizado na *Escola Municipal Anísio Teixeira* no primeiro semestre do ano letivo de 2008 sob a orientação da aluna estagiária Manoela.

Ao longo de seu depoimento, Cecília informou que, gradativamente, passou a perseguir os seus próprios interesses, quando após o divórcio, buscou a realização de sonhos e necessidades. Estando com cinquenta e cinco anos de idade, esta mulher voltou a frequentar a

escola e a outros cursos, dentre eles, o de Teatro, movida pelo objetivo de graduar-se como atriz. Por meio do seu relato foi possível constatar, mais uma vez, que o corpo feminino ainda hoje encontra, nos diversos espaços sociais, desafios para se manifestar, tal como nos foi apresentado pela participante, cujo depoimento é semelhante à história de tantas outras mulheres culturalmente construidas. Muitas delas abriram brechas nas estruturas de poder nas últimas décadas. Elas conquistaram o direito do voto, o acesso ao mercado de trabalho e o direito ao controle da natalidade, mas as relações desiguais entre os gêneros ainda permanecem.

Essa situação pode ser constatada no depoimento da história de vida de Cecília. Por outro lado, concordo com Colling (2009, p.77) quando afirma que, "apesar da crise por que passa a escola, ela ainda se apresenta como um lugar privilegiado de permanências e rupturas, especialmente quando se trata de questões culturais". Na esteira desta argumentação, acrescento que o trabalho desenvolvido pela aluna estagiária Manoela revelou a potencialidade do teatro também nos espaços não formais de educação para se introduzir a problemática de gênero pelo viés da crítica ao universalismo e ao essencialismo.

3.1.5 Corpos enclausurados: Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula

A experiência vivenciada pela estagiária Manoela encontra ressonância no trabalho realizado pelas alunas estagiárias Edna e Neide que levaram para a cena corpos marcados pela ausência: corpos em exílio de si. Os seus estágios foram desenvolvidos no *Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula*, localizado na região de Curitiba.[29] Movidas pelo interesse de um contato com mulheres submetidas, em todas as suas fases de vida — infância, adolescência e adulta —, às leis e normas patriarcais, as alunas estagiárias desenvolveram a sua pesquisa de estágio com mulheres idosas. Naquele momento ampliou-se o contato com uma realidade que, embora fazendo parte integrante de nossa existência, é persistentemente posta à margem de nossas vidas.

[29] O *Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula* foi inaugurado em outubro de 1926 na gestão do então governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, entregando a responsabilidade pela administração nas mãos da Congregação das Irmãs Passionistas. No ano de 1967, houve uma reestruturação populacional nessa instituição, pois o público masculino residente no asilo foi transferido para outra instituição, hoje conhecida como "Recanto do Tarumã". Em seguida, as mulheres, com idade inferior a 60 anos, foram levadas para o "Lar Yvone Pimentel", e somente em meados da década de 80, o atendimento se restringiu ao público feminino.

Figuras 14, 15, 16 e 17: As mulheres moradoras do *Centro de Integração do Idoso São Vicente de Paula* e o seu processo cênico-criativo realizado no primeiro semestre do ano letivo de 2008 sob a orientação das alunas estagiárias Edna e Neide.

A grande maioria das mulheres reclusas naquela instituição perdeu o contato com uma vida social além dos muros daquele espaço onde permanecem isoladas, excluídas e marginais. Segundo informações da Assistente Social dessa comunidade, a última administração negligenciou a importância da manutenção dos arquivos que continham não apenas documentos pessoais, mas também todo o histórico de vida daquelas pessoas culminado com uma perda irrecuperável.

Este local chegou a atender mais de 600 asiladas: crianças; adultas e adultos e idosas e idosos. Nos últimos anos, presta atendimento apenas a mulheres idosas; contudo, algumas daquelas pessoas especialmente as mulheres participantes, público-alvo das ações do estágio, encontram-se no local desde a sua infância culminando no seu deslocamento do mundo social. As atividades realizadas pelas mesmas sempre foram são determinadas pelas normas e regulamentos daquela instituição. No período em que eu e também as alunas estagiárias

tivemos contato com essas mulheres, percebemos que os dias se sucedem e a rotina determinada é sempre a mesma, com horários e ambientes determinados, sem liberdade de escolha.

Fomos também informadas de que a maioria delas apresenta limitações físicas, mentais e psicológicas: dificuldade de movimentos e de caminhar, perda de memória, atenção, compreensão e alto nível de carência afetiva. De fato, logo no início de suas regências as alunas estagiárias observaram que um número significativo delas não sabia dizer com segurança suas idades, principalmente aquelas que há muito ali estão. Muitas perderam não apenas a memória, comum nesta faixa etária, mas o sentido do tempo e da importância sobre a data de nascimento. Quanto à inter-relação social, as alunas estagiárias registraram o seguinte:

> — Principalmente nos primeiros dias de nossa regência pudemos notar que, em sua maioria, elas pouco ou quase nada dialogam e, quando isto acontece os assuntos são dispersos. (Edna e Neide)

> — Pedimos para cada participante dizer uma palavra que tivesse forte relação com a vida de cada uma delas. Em sua maioria elas manifestaram palavras relacionadas ao seu dia a dia. Após um exercício de aquecimento pedimos para que elas repetissem a mesma palavra mencionada pela colega. (Edna e Neide)

Ao longo do trabalho, essas alunas utilizaram-se da música eletrônica e também de alguns instrumentos musicais, como o pandeiro, para despertar a atenção daquelas mulheres, envolvidas em jogos de concentração, integração de grupo, exercícios de expressão corporal e expressão vocal. Nos momentos da minha supervisão sobre o trabalho realizado pelas mesmas foi possível perceber, um forte envolvimento daquelas mulheres em seus exercícios práticos quando mediados pela música. Naqueles instantes elas desenvolviam as propostas lançadas movidas por uma ativa participação, sempre com espontaneidade. Cabe aqui destacar a fala das alunas:

> — Desenvolvemos a quarta aula e já conseguimos perceber uma diferença na participação delas em todas as atividades realizadas. Novamente nos utilizamos da música em nossa regência e, como resultado, tivemos hoje a troca de olhares entre elas. O olhar delas demonstrava um envolvimento maior nos exercícios: era um olhar presente. Elas se divertiram com alguns exercícios o que permitiu um trabalho mais efetivo com os seus movimentos. (Edna e Neide)

> — Iniciamos com exercícios que envolvem a percepção do espaço: caminhar, alongamento, copiar movimentos, etc. Em seguida, dividimos o espaço entre palco e platéia quando foram realizadas atividades de seqüência de movimentos com música. Cada uma das participantes explorou o espaço definido para o palco com movimentos que foram repetidos pelas demais. (Edna e Neide)

As alunas estagiárias já haviam cumprido uma grande parte da sua carga horária do estágio e muitas vezes, algumas daquelas mulheres ainda se negavam a participar das atividades teatrais propostas, mantendo-se sentadas, assistindo. Neste momento, recorro à argumentação de Soares (2006), segundo a qual a negação em entrar no jogo é uma constante quando convidamos as alunas a participar: "A falta de auto-estima e confiança em si mesmos é cicatriz profunda, adquirida a partir de um processo longo de dependência cultural, de falta de identidade, de liberdade de expressão e de amor a que muitos estão sujeitos". (SOARES, 2006, p.103)

Com o objetivo de ampliar o contato daquelas mulheres com o seu meio sócio-cultural, as estagiárias obtiveram da Assistente Social daquela comunidade a liberação das mesmas para assistirem o espetáculo *Tropeço* a convite da *Escola de Teatro Companhia do Abração*.[30] Esta montagem teatral é parte de uma pesquisa em dramaturgia física onde o elenco formado por dois atores — uma atriz e um ator —, investiga a fragmentação de parte do corpo que ganha personalidade por meio do movimento.

Assim, durante todo o desenrolar da peça a imaginação do espectador é estimulada diante de mãos recriadas à imagem de um ser inteiro. Como cenário, a peça *Tropeço* utiliza-se de uma mesa sobre a qual encontram-se pequenos baús e objetos. Neste ambiente os dois atores dão vida a duas personagens: duas mulheres idosas que juntas em uma mesma casa, compartilham as suas histórias de vida. Mesclada com cenas de dor e humor, somente nos últimos momentos da cena o espectador é surpreendido com a relação afetivo-sexual entre ambas.

A sexualidade da pessoa idosa, esta também está carregada de idéias discriminatórias. A relação sexual tem sido considerada uma atividade própria, quase monopólio, de pessoas jovens, com boa saúde e fisicamente atraentes que deve ser praticada entre casais de sexos

---

[30] Esta atividade foi prevista no processo de elaboração do projeto de ensino das alunasestagiárias Edna e Neide. Concedido anualmente aos melhores espetáculos teatrais do Paraná, o *Troféu Gralha Azul* premiou, em sua 29ª edição a peça *Tropeço* como Melhor Espetáculo de 2008. Neste espetáculo que participou do Festival de Teatro de Curitiba no ano de 2009. Sobre uma mesa com pequenos objetos, uma atriz e um ator utilizam-se de suas mãos para dar vida a duas personagens: duas mulheres idosas que moram juntas. A peça mostra a solidão de ambas, sempre mesclada a um universo de poesia e comicidade, por meio de mãos que andam, dançam, bebem, respiram, riem e choram. A linguagem desenvolvida pela *Tato Criação Cênica* para a peça é parte de uma pesquisa sobre a fragmentação de uma parte do corpo que ganha personalidade por meio do movimento.

opostos. A idéia de que pessoas de idade avançada também possam manter relações sexuais não é culturalmente muito aceita, preferindo-se ignorar e fazer desaparecer do imaginário coletivo a sexualidade entre essas pessoas. Com base nas discussões sobre esta experiência teatral, as estudantes registraram o seguinte:

> — A minoria das participantes aceitou o convite para assistirem o espetáculo, pois segundo informações da Assistente Social, em sua maioria elas não tem o hábito de afastarem-se daquele local, por esta razão, apenas algumas daquelas mulheres assistiram a peça "Tropeço". Ao longo do espetáculo evidenciou-se a dificuldade de foco de atenção de algumas delas que distraídas dispersavam-se. (Edna e Neide)

Entendo que o professor pode explorar a ida ao teatro numa experiência significativa, quando posta em discussão para novas percepções sobre a própria. A apreciação e a análise de espetáculos teatrais de qualidade com propostas para a tematização do conteúdo da peça pode contribuir para o desenvolvimento da fruição, apreciação e leitura do espetáculo. Diante desta perspectiva, mesmo diante das dificuldades percebidas, as alunas estagiárias tentaram estimular a discussão sobre a peça assistida, e desta forma melhor avaliar os resultados da proposta lançada. Segundo Edna e Neide foi possível perceber que a ida ao teatro proporcionou momentos de prazer às mulheres que aceitaram o convite demonstrando satisfação por estarem saindo do restrito espaço no qual convivem diariamente. Por outro lado, quando estimuladas para expressaram as próprias percepções sobre a peça, as aluas estagiárias registrou o seguinte:

> — Nos propusemos a levar essas mulheres ao teatro, mesmo sabendo da dificuldade de atenção, de concentração delas. Depois que retornamos ao Centro do Idoso no qual foi reservada uma sala para as nossas aulas de teatro, abrimos um espaço para o diálogo sobre a peça, mas não conseguimos obter outros comentários além desses aqui registrados: 'Foi legal'; 'Eu gostei'; 'Foi bom', etc. (Edna e Neide)

Dessa experiência concluímos − eu e os alunos estagiários − que além da dificuldade de manter um foco de atenção, essas mulheres também possuem um repertório limitado em função da sua própria história de vida. As propostas lançadas no projeto fundamentadas em Augusto Boal e Viola Spolin deixaram de ser desenvolvidas nesta comunidade, em função das dificuldades físicas, e também de memorização e concentração daquelas mulheres. Neste sentido, exercícios de expressão corporal e alguns jogos acessíveis às possibilidades das

mesmas foram orientados pelas estagiárias. Naquele momento percebemos que nem sempre o teatro pode promover a reflexão de gênero.

3.1.6 Mulheres de Atenas no Colégio Estadual do Paraná

No trabalho com adolescentes desenvolvido pelas alunas estagiárias Carminda e Francisca no *Colégio Estadual do Paraná*, em aulas extracurriculares de Teatro, mais uma vez a problematização da situação da mulher na sociedade paterna foi proposta em sala de aula. A *Lei Maria da Penha*, acrescida de artigos de jornais, revistas e de *Internet*, fizeram parte dos debates com abordagem sobre a violência contra a mulher. Todos esses recursos contribuíram no processo criativo das encenações teatrais estimuladas pelas discussões em sala de aula. As alunas estagiárias se utilizaram também de trechos de peças dramáticas e da música como recursos didáticos, como a composição musical "Mulheres de Atenas" de Chico Buarque de Holanda e da peça *Mulheres de Atenas* de Augusto Boal.

Ou seja, as diferentes áreas da Arte disponibiliza um extenso e rico material para se abordar, por exemplo, o empoderamento da mulher subjugada na sociedade patriarcal. A própria dramaturgia discute sobre a desigualdade entre homens e mulheres na instituição familiar, na sociedade em geral, nos diversos períodos da História. Para exemplificar, a peça *As Mulheres de Atenas* (1976) de Augusto Boal, o qual tomou como ponto de partida as peças *Lisístrata* e *Assembléia de Mulheres* de Aristófanes, com músicas de Chico Buarque[31]. O autor dedicou a sua obra a todos os movimentos de libertação feminina e a todas as feministas que o ajudaram a escrevê-la quer através dos seus livros, das suas pesquisas ou através dos seus relatos sobre as próprias experiências de vida como mulheres.

Em seu trabalho pedagógico com os estudantes do Colégio Estadual do Paraná, as estagiárias estimularam o estudo e o processo de encenação da peça *Mulheres de Atenas*, pois de acordo com as mesmas no referido texto dramático é possível encontrar possibilidades importantes em propostas pedagógicas que buscam a reflexão e o debate sobre gênero por meio do teatro na escola. Nela, o autor privilegiou o enfoque das experiências femininas em

[31]*Mulheres de Atenas* faz referência a aspectos da sociedade ateniense do período clássico e também a determinados episódios e personagens da mitologia grega. Uma vez casadas, as mulheres permaneciam reclusas em suas novas casas. É importante notar que tal regra se aplicava com menos rigor às mulheres de classes pobres, que não tinham escravas e que, portanto, deveriam dar conta dos afazeres domésticos e das compras. Apesar de confinadas, as mulheres tinham uma função bem definida na sociedade ateniense: deviam assegurar a continuação da família, concebendo para o marido, um descendente legítimo, ou seja, um filho homem que cuidaria de seus pais na velhice e daria continuidade aos valores familiares. Assim, o casamento tinha essencialmente a função de prolongar e transmitir os valores e princípios da família e do patrimônio. In: AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

detrimento de seu universo em relação com o mundo masculino. Boal também trabalhou com os desejos, prazeres, vontades, aspirações de mulheres insatisfeitas, em permanente luta pelo seu espaço e direitos efetivos na organização social. Da obra selecionei um diálogo que, dentre tantos outros discursos desenvolvidos pelo autor, traduz de uma forma muito familiar a realidade desigual vivenciada entre homens e mulheres:

> LISA (IRÔNICA) — Sou uma mulher que quer ajudar o seu país, nada mais.
>
> JUIZ — É muito justo: a mulher também pode fazer política, como não? Mas não da mesma maneira como se fosse um homem. De jeito nenhum. O homem vai ao congresso e faz as leis; vai ao governo e executa as leis; vai às cortes e julga os outros homens. E o que faz a mulher? Na intimidade do lar, aconselha o seu marido e tem a missão mais sublime: educar os seus filhos que serão esses homens que farão as leis, que exercerão o poder e que julgarão os demais homens. Mais vinho! (BRAVO DOS HOMENS). Todos podem fazer política, minha querida Lisa, mas cada qual à sua maneira. Muito se pode fazer no papel humilde de esposa e mãe. Cantando uma canção de ninar ao bebê que dorme, esquentando a comidinha ao esposo cansado, fazendo carinhos... recebendo os amigos do marido com a maior cortesia... Tudo isso é política, você me entende?
>
> LISA — Perfeitamente.
>
> JUIZ — E, está de acordo?
>
> LISA — Vai à merda! (BOAL, 1976, p.155)

No trabalho realizado com os alunos do Colégio Estadual do Paraná, as estagiárias desenvolveram jogos dramáticos e improvisações teatrais baseados em Augusto Boal e Viola Spolin, respectivamente, sempre buscando a reflexão dos mesmos sobre a relação de poder que envolve a identificação dos sujeitos. De acordo com Carminda e Francisca, a partir do trabalho realizado foi possível perceber que, muitas vezes o sujeito considerado "desviante" da heteronormatividade leva para a cena um personagem ou marcado pelo estereótipo.

As questões sobre o papel da mídia para reforçar conceitos relativos ao gênero foram problematizadas no percurso de suas ações pedagógicas. Também, pelo teatro elas constataram que, muitas vezes as próprias alunas levam para a cena papéis sociais pré-estabelecidos à mulher. A escola tem um papel fundamental na socialização e na disciplina dos corpos, das mentes, dos sentimentos e dos comportamentos dos sujeitos que passam por ela. Na medida em que o espaço escolar compreende que "gênero é uma construção social, que a sociedade nos ensina o que ela considera masculino e o que ela considera feminino, estamos entrando, definitivamente, no terreno da educação". (MOTTA, 2008, p.53)

As estagiárias compreenderam a necessidade de uma discussão mais ampla sobre os aspectos que envolvem padrões de comportamento e de desejo cristalizados no imaginário das pessoas. Desta maneira, as improvisações e os jogos dramáticos desenvolvidos pelos alunos se pautaram dos debates em sala de aula, buscando sempre contribuir no processo de novas percepções sobre a temática abordada ao longo do estágio realizado.

3.1.7 Redefinição de normas no Grupo Dignidade

Cabe mencionar também o estágio realizado por Gabriela e Luiz desenvolvido no *Grupo Dignidade* com a participação de pessoas com práticas identitárias diferenciadas. Importa lembrar que essa ONG tem como principais áreas de atuação a defesa e a promoção dos direitos humanos da população LGBTT e a promoção de saúde, com ênfase na prevenção das DST/AIDS[32]. Os projetos desses licenciandos em Teatro foram desenvolvidos, atendendo algumas solicitações de Igo Martins, então diretor do *Grupo Dignidade* que reforçou as perspectivas de Gabriela e Luiz de abordar a heteronormatividade compulsória da sociedade com pessoas que, em sua maioria, enfrentam situações vinculadas à homofobia na sua vida cotidiana. Contudo, nos primeiros dias de aula, os participantes do grupo manifestaram seu interesse em desenvolver encenações vinculadas à comédia e sem qualquer vínculo com questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Eles tinham interesse em levar para a cena personagens divertidos e de riso garantido.

A propósito, pergunto: O que é o cômico senão a crítica dos costumes e dos comportamentos humanos, a representação das suas baixezas?

Para Pavis (2005), a comédia tende à representação do meio social que é desmascarado, por meio de constantes referências a fatos atuais ou de civilização. Desta forma, o gênero cômico pode contribuir para a percepção do leitor/espectador que os valores e

---

[32] O Ministério da Saúde, em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (CONASS) e o Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde (CONASEMS), oferece às instituições que atuam nos campos da promoção da saúde, dos direitos humanos, dos direitos sexuais e reprodutivos, o Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e DST entre os *gays* e outros homens que fazem sexo com homens (hsh) e travestis. O Plano expressa o compromisso, das três esferas de governo e da sociedade civil, na implantação e implementação da política pública de prevenção e de controle das DST/AIDS, a partir do reconhecimento de que existem 'vulnerabilidades específicas' que continuam contribuindo para que esses grupos estejam mais suscetíveis à infecção, apresentando taxas de prevalência superiores às encontradas na população geral. A formulação do Plano em consonância com as diretrizes estabelecidas no Programa "Brasil sem Homofobia" contou com a colaboração e aporte de vários parceiros, incluindo pessoas que vivem com HIV/AIDS, representantes dos movimentos de AIDS e de *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT), profissionais de saúde e gestores. Essas informações podem ser encontradas em DININI, Ângela *et all*. (org.) **Plano nacional de enfrentamento da epidemia de AIDS e das DST entre *gays, hsh* e travestis**. Programa Nacional de DSD e AIDS. Brasília: 2007.

normas sociais não passam de convenções humanas que podem ser substituídas por outras possibilidades.

Os alunos estagiários Gabriel e Luiz acataram a solicitação do grupo. Desenvolveram exercícios de expressão corporal e vocal, jogos e improvisações teatrais com o envolvimento de variados temas. O sistema desenvolvido por Viola Spolin, mais precisamente exercícios de improvisação baseados nas noções: QUE (ação no jogo teatral), ONDE (espaço da ação no jogo teatral) e QUEM foram utilizados pelos estagiários, assim como o Teatro Fórum de Augusto Boal foram utilizados na metodologia aplicada por esses estagiários. As práticas realizadas com base em jogos e improvisações fundamentados em ambos os pesquisadores aqui mencionados foram relevantes para o desenvolvimento de textos dramáticos criados individual e coletivamente. Interessante notar que o cruzamento de fronteiras de gênero e sexualidade se fez presente nas diferentes variadas atividades desenvolvidas pelos mesmos, tal como é possível observar à luz do depoimento registrado pelos estagiários e especificado abaixo:

> Inicialmente eles manifestaram a falta de interesse em falar sobre as relações de gênero e sexualidade, mas em muitos textos esta temática se faz presente. Interessante que as improvisações que tinham como base, os próprios textos escritos por eles apresentavam personagens cujo padrão de comportamento não obedecia às normas de comportamento e os padrões sociais: sem uma definição entre homem e mulher. (Gabriela e Luiz)

De fato, em sua maioria esses personagens refletem as próprias orientações sexuais dos seus criadores. Desta forma, contrariam a "normalidade" representada pelo par heterossexual, cabendo exemplificar, o personagem Alan do texto *Pego de Assalto* criado pelo aluno Lauro quando o grupo foi orientado no processo de elaboração de textos dramáticos. Para melhor compreensão, em um ponto de ônibus, Alan que um *michê*, também conhecido como garoto de programa foi surpreendido por Cadu que dele se aproxima para assaltá-lo.[33] Nesse momento, a vítima implora pelo seu celular, pois ali se encontram todos os números de telefone dos seus clientes. Na discussão que se segue algumas das características íntimas desses clientes são reveladas, quando então o assaltante descobre que o seu companheiro é também cliente de Alan.

[33] Anexo: Texto dramático *Pego de Assalto* do aluno Lauro e também o artigo *O perigo dos michês e da homofobia*: Gazeta do Povo, abril de 2007

Figura 18: Um dos exercícios de expressão corporal desenvolvido pelos participantes do estágio realizado por Gabriela e Luiz realizado no *Grupo Dignidade* no primeiro semestre do ano letivo de 2008.

Alguns daqueles corpos foram construídos, e para exemplificar, o de Maitê Schneider hoje uma mulher cujo corpo passou por uma cirurgia de readequação de sexo. Desta forma, criando fissuras nas rígidas normas de gênero.[34] Assim como Schneider, a personagem Agrado do filme *Tudo sobre minha mãe*, de Pedro Almodóvar, discutido em sala de aula com os alunos estagiários, expressa de uma forma contundente, a recusa da fixidez e da definição das fronteiras, para assumir a inconstância, a instabilidade das identidades. É Sonia Maluf (2002) quem nos chama a atenção sobre um momento específico desta personagem, quando ela descreve para uma platéia de teatro a sua construção de corpo como um veículo e sentido da experiência. Um corpo cuja autenticidade está no processo de fabricação. Ao dizer que o que tem de mais autêntico é o silicone, Agrado nos revela que "o autêntico nela é justamente produto de sua criação, da intervenção de seu desejo, de uma agência própria". (MALUF, 2002). Atitude esta, que eu entendo como transgressora de mecanismos de poder cujas estruturas se pautam em conceitos naturalizantes, pois este corpo aparece e se afirma no próprio processo de construção/fabricação.

Pergunto-me, então: Estaria a origem deste corpo no seu processo de corporalidade construída? Assim sendo, existe uma rota segura para o ato classificatório das pessoas em um mundo polarizado dos gêneros?

[34] Maitê Schneider foi aprovada no vestibular de 2008 para o Curso de Bacharelado em Artes Cênicas com Habilitação em Interpretação Teatral ofertado pela FAP. Atualmente é uma aluna regularmente matriculada neste curso.

Figura 19: Cena apresentada por Maitê Schneider e desenvolvida no processo de estágio de Gabriela de Luiz no *Grupo Dignidade* no ano de 2008.

Para Bento (2006), as categorias masculino/feminino como construídas pelas normas de gênero, desestabilizando-se, provocam uma crise na idéia de uma identidade de gênero fundamentada no corpo. O corpo transexual sugere que o conhecimento naturalizado do eu, é uma realidade que pode mudar, não significando uma rota segura para posicionar as pessoas. Por esta razão, "talvez seja aqui que se deva mudar a pergunta de 'será um homem/mulher?' para 'afinal, o que é um homem e uma mulher? (BENTO, 2006, p.108)

Por meio do trabalho realizado no *Grupo Dignidade* os alunos estagiários propiciaram pelo Teatro o encontro entre sujeitos, pois os seus integrantes apenas aceitaram o outro como um legítimo outro. Desta maneira, é possível observar que os estagiários interferiram qualitativamente nas inter-relações ali estabelecidas, envolvendo aquelas pessoas em experiências propícias para o acontecimento, para o conhecimento.

Figuras 20 e 21: Cenas apresentadas pelos participantes do estágio de Gabriela e Luiz realizadas no *Grupo Dignidade* no primeiro semestre do ano letivo de 2008.

De acordo com os estagiários os trabalhos realizados pelos participantes do grupo geravam discussões sobre os temas trabalhados, propiciando sempre a troca de informações por meio de uma intensa relação dialógica entre todos os envolvidos. Concordo com Boal (2007) quando afirma que o debate, o conflito de idéias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação, elementos comuns em um processo cênico-criativo, estimulam, aquecem, enriquecem, preparam os sujeitos nele envolvidos para agir na vida em sociedade, em processos de mudança. Gradativamente, o trabalho desenvolvido por Gabriela e Luiz foi um vetor de socialização entre as pessoas envolvidas naquela comunidade. Muitas vezes em confronto consigo mesmo:

> — Pela primeira vez sinto-me respeitado como aquele que quer aprender teatro e integrado em um grupo de pessoas. Nestas aulas de teatro consigo perceber mudanças importantes em mim. Estou conseguindo me soltar mais, melhorando até o meu jeito de falar, inclusive em sala de aula. Sou professor de escola pública. (Elias).

Para Boal (2007), ao grupo importa mais a provocação de um bom debate do que chegar a uma boa solução: "Na minha opinião, o que conduz à auto-ativação dos 'espec-atores' é o debate, não a solução que porventura possa ser encontrada". (BOAL, 2007, p. 326). Para isso, é necessária a conquista do próprio espaço, o que requer disponibilidade para a vivência de novas situações e despojamento de valores e conceitos pré-estabelecidos como verdades absolutas, muitas vezes, limitadores das próprias capacidades expressivas, pois as pessoas têm um ritmo próprio e único de integração.

Ao contrário da aluna Gabriela, o aluno Luiz permaneceu na mesma comunidade no semestre seguinte para dar continuidade à sua pesquisa vinculada ao estágio.[35] Dessa forma, buscou fortalecer os laços de confiança que gradualmente se estabeleceu no processo de ensino e aprendizagem pelo teatro.

> — Pretendo dar continuidade ao estágio supervisionado realizado no primeiro semestre de 2008 no Grupo Dignidade, onde encontrei pessoas que dia a dia envolveram-se com as aulas de teatro. Percebo que, por meio desta arte, os participantes pretendem fazer ouvir os seus gritos, muitas vezes abafados... gritos estes compostos pelos seus medos, angústias e anseios (Luiz).

Diante dessa perspectiva, no semestre seguinte, esse aluno estagiário deu seqüência ao seu processo de trabalho, momento no qual os participantes do grupo de teatro tiveram a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre esta linguagem artística, incluindo-se estéticas até então não discutidas com os mesmos. Naquele período, Luiz orientou o grupo no processo cênico-criativo fundamentado nos conceitos de espaço, interpretação e público, com enfoque na sua inter-relação.

Nesse momento, ele investiu também na participação dos integrantes desse grupo como espectadores em diversas montagens teatrais realizadas na região curitibana, experiência esta que sempre culminou com debates sobre as percepções dos mesmos sobre o trabalho artístico apresentado. O trabalho desenvolvido por Luiz no segundo semestre merece uma discussão aprofundada. Contudo, esta pesquisa tem como proposta a investigação sobre o

[35] A análise do trabalho de Gabriela e Luiz se restringiu às atividades realizadas no primeiro semestre do ano letivo de 2008.

estágio supervisionado desenvolvido pelos estudantes no primeiro semestre de 2008. Nesse sentido, a prática pedagógica realizada por este aluno na segunda fase do estágio ficará devidamente arquivada, podendo ser alvo de análise em futuras perspectivas de pesquisa sistematizada sobre a mesma temática.

Nos últimos anos, a formação dos professores é alvo de amplas discussões e questionamentos, merecendo destaque a função social dos mesmos e as definições relativas aos cursos de graduação na área da educação.

Movida pela compreensão da capacidade potencial do Teatro em processos de contestação dos limites da dicotomia masculino/feminino, natureza/cultura, buscarei, a seguir, desenvolver uma abordagem reflexiva sobre o seu encaminhamento pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste momento pretendo ampliar esta discussão por meio da análise e reflexão sobre os trabalhos realizados pelos alunos docentes ao longo do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*. Um trabalho que se estendeu à sua ação docente em sala de aula com os estudantes do Ensino Básico e importante nesta pesquisa que busca estratégias cênico-pedagógicas adequadas para a discussão de um tema que permanece afastado das discussões nos espaços de educação.

4 O ENSINO DO TEATRO E AS NARRATIVAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

4.1 O TEATRO NA EDUCAÇÃO E AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante da consideração sobre o papel da escola em processos de transformação social e a relevância do teatro no cenário de negociações entre sujeitos, no texto neste momento da pesquisa pretendo envolver-me no espaço da discussão sobre questões relativas à formação docente, com enfoque no campo do teatro. Assim sendo, buscarei o aprofundamento da reflexão sobre aspectos pedagógicos que de alguma forma podem contribuir ou emperrar o avanço do teatro nos espaços da educação.

Ressalto que a licença oficial para ministrar Arte nesses níveis da escolaridade é prerrogativa do pedagogo ou daquele que cursou o magistério superior. Ricardo Japiassu (2007) nos alerta que os cursos de formação de professores e de pedagogia não têm oferecido aos seus estudantes um programa curricular que inclua o estudo sistemático da dimensão educativa do Teatro. Segundo ele, os cursos de formação docente deveriam satisfazer as necessidades formativas do professor de Teatro adequadamente para intervir pedagogicamente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

O problema se agrava em razão de as licenciaturas em Teatro não chamarem para si a responsabilidade de formar professores de desta área de conhecimento para atuarem nesses níveis primeiros da escolaridade. Segundo a aluna estagiária Verônica, a disciplina de Metodologia da Arte vinculada à grade curricular do seu Curso de Formação, em nível médio, a realização de projetos artísticos ali elaborados enfocavam apenas às Artes Visuais. Isto significa que os conteúdos relativos às demais áreas da Arte e, notadamente, o Teatro era descartado desse curso de formação. Ainda de acordo com o seu depoimento, os PCN-Arte foram contemplados na disciplina, entretanto, sem aprofundamento em nenhuma das quatro linguagens da arte.

> Mesmo com este preparo, rápido e limitado, o curso habilitou-me pelo menos oficialmente, para ministrar a disciplina de Arte nas séries iniciais. Mas, eu terminei o curso consciente de que não estava preparada para dar aulas sobre este campo de conhecimento. Por esta razão, busquei aprofundar os meus conhecimentos neste curso de licenciatura em Teatro. (Verônica)

Ao pesquisar o processo de seleção de conteúdos realizados por um grupo de professores que atuam na área de arte, especialmente na Rede Municipal de Blumenau em Santa Catarina, Carla Carvalho (2003) constatou que os critérios mais utilizados nesse

processo são: a realidade e o gosto dos estudantes, a interdisciplinaridade (projetos coletivos), os conhecimentos e gostos dos docentes, a ajuda a outras disciplinas e as homenagens que acontecem nas escolas[36]. Para a autora, "a maneira como as professoras selecionam os conteúdos são formas de legitimar determinados saberes, o que atribui valores e normas a esses saberes" (CARVALHO, 2003, p.104).

A Arte é inseparável das manifestações da vida, está presente em todas as formas produtivas das pessoas, refletindo sempre o contexto no qual ela se desenvolveu ou se desenvolve. A produção artística ganha sentido no ensino-aprendizagem do indivíduo quando incorpora os saberes de natureza artística e estética, contribuindo para o exercício consciente da interação simbólica com a realidade. Daí a importância de uma proposta educacional mediada pela Arte que, para além de um processo isolado, proporcione ao estudante, "ações em reciprocidade, quando a criança internaliza os conhecimentos, vinculando-os às suas experiências de vida pessoal e cultural". (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.55) Por outro lado, a função utilitarista (datas comemorativas) da Arte, um dos critérios utilizados pelo grupo de professores anteriormente mencionados, contribui para o distanciamento da compreensão do fenômeno artístico e estético.

Em sua dissertação de mestrado, Vasconcellos (2007) nos mostra que, enquanto não aprofundarmos nos cursos de formação as questões que envolvem concepções, objetivos e finalidades da arte na sociedade e na escola, nós continuaremos contribuindo para a perpetuação de modelos e de ações reducionistas no sistema escolar. O terceiro e último volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) constitui um conjunto de referências e de orientações pedagógicas oficiais para o desenvolvimento de práticas educativas na educação infantil. Ele apresenta os fundamentos epistemológicos relativos aos procedimentos didáticos para a abordagem dos conteúdos disciplinares das áreas de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Esse documento produzido pelo governo brasileiro sinaliza o importante papel do faz-de-conta infantil nos processos de desenvolvimento cultural do sujeito, mas, "contraditoriamente, descarta a necessidade de trabalhar sistematicamente a linguagem teatral como área relevante do conhecimento de mundo necessário ao letramento do educando". (JAPIASSU, 2007, p.17) Ainda que se reconhecesse a importância do desenvolvimento da capacidade estética nessa etapa da educação, apenas a Música e as Artes Visuais são recomendadas como conteudos a serem pedagogicamente trabalhados com crianças de zero a

[36] O grupo de professores enfocados atua na Rede Municipal de Blumenau, em Santa Catarina.

seis anos. Na escola, é comum referir-se às encenações teatrais realizadas pelas crianças como “teatrinho” ou “pecinha”, sempre no diminutivo, referência esta que longe de ser carinhosa, expressa o caráter pejorativo de uma arte considerada menor só porque específica para crianças:

> A concepção ‘infantilizada’ que se tem do teatro feito ‘para crianças’ é reflexo da própria visão de infância estabelecida por nossas sociedades, concebendo a criança como ser incompleto, alguém que está em vias de, em estado de aperfeiçoamento. O adulto, nesse caso, é modelo de bom acabamento e perfeição. (DESGRANGES, 2003, p.87)

As intensas transformações pelas quais passou o Teatro no último século e as posições defendidas sobre o teatro e a educação em vários países ocidentais enfatizam-no como poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal e coletivo que possibilita uma formação crítica na direção de uma educação libertária e autônoma. Este foi um processo que se iniciou principalmente com o aparecimento das primeiras propostas pedagógicas para a arte dramática. Algumas delas baseadas em pesquisas de autores como o russo Constantin Stanislavski, e posteriormente em outros, norteadas pelos avanços da Psicologia da Educação.

Progressivamente, elaborou-se uma concepção relativa à aprendizagem, na qual o educando é compreendido como um ser em desenvolvimento, para quem se oferece a possibilidade de amadurecer potencialidades sensíveis criativas, como forma de habilitá-lo ao uso e apreciação da linguagem teatral. Entendo que a iniciação de alunos no teatro está diretamente associada à formação de professores, porque são eles que conduzem as práticas teatrais, independentemente da sua formação artística, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

Estou convicta de que as licenciaturas em Teatro devem também oferecer habilitação profissional para esses primeiros níveis da escolarização. Por outro lado, são os docentes não habilitados nesta área, os pedagogos atuantes nesses níveis da escolaridade, que atualmente ministram a disciplina de Arte, incluindo-se Teatro. Concordando com Pupo (2005, p. 3),

> a prioridade brasileira número um no campo das relações entre o teatro e a educação, do ponto de vista institucional, é, sem dúvida, o avanço significativo da formação inicial e permanente dos professores e coordenadores de oficina. (PUPO, 2005, p.3)

A argumentação acima nos remete à urgência de maiores investimentos em políticas públicas no sentido de investir na qualitativa formação em Teatro para esses professores,

visando o fortalecimento e a qualificação de sua docência nesta área de conhecimento. Em sua especificidade esta área da Arte possui uma metodologia e conteúdos próprios, e por esta razão, a sistematização e a continuidade devem protagonizar o planejamento de ensino dos docentes responsáveis por esta área da educação. Assim como as demais disciplinas que integram o currículo não podem acontecer ao acaso, o mesmo ocorre com o Teatro.

Ressalto o meu entendimento sobre o compromisso com recursos pedagógicos comprometidos com a capacidade dos alunos de transitarem inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e, deste, para a reorganização da experiência imediata. Nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.97), lê-se o seguinte: "O trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras".

Daí a necessidade do desenvolvimento de programas de formação de professores aos quais eles possam recorrer, lembrando que na formação profissional docente, a práxis e a respectiva reflexão sobre as ações pedagógicas realizadas no contexto escolar são de fundamental relevância. É oportuna a consideração de que as práticas discursivas não apenas reproduzem as relações sociais, mas também contribuem para a sua transformação, pois a realidade está sendo construída a cada instante pelas suas participantes, nos mais diversos contextos. Significa que as verdades instituídas nos diferentes espaços sociais podem ser questionadas e transformadas. Por outro lado, o pensamento crítico e reflexivo não acontece ao acaso; ao contrário, eles precisam ser instigados e cultivados, requerendo certas condições, necessárias para o seu desenvolvimento. O Teatro, eminentemente político, é capaz de promover espaços para mudanças. Para reforçar tal concepção, a seguir desenvolvo uma análise reflexiva sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com professores atuantes no Ensino Básico e inseridos no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*. Um trabalho que teve início nesse mesmo curso sob a minha orientação, e que se estendeu para a prática de sala de aula desses docentes.

4.2 DISCUSSÕES, DEBATES E EXPERIÊNCIAS DE UM ENCONTRO

Através do projeto *Rede Arte na Escola*, que oferta cursos de extensão para a formação de professores de Arte no Ensino Básico, tive a oportunidade de ministrar o *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*, no pólo da Faculdade de Artes do Paraná. O Pólo FAP representa um importante canal de comunicação com os professores, mediando

propostas de interlocução entre o ensino da arte ideal e a realidade das escolas. Ele foi pioneiro ao incorporar outras linguagens artísticas à Rede Arte na Escola que, até então, mantinha um corpo de professores especialistas somente em Artes Visuais. O Pólo FAP passou a ofertar cursos para as demais linguagens artísticas, convidando outros docentes interessados na formação continuada. Essa iniciativa culminou com a inclusão do Teatro no referido Pólo, especificamente com a realização em 2008, do curso de extensão sobre gênero e sexualidade que está vinculado a esta pesquisa. Desta forma, ampliou as possibilidades e o alcance das ações da Arte na Escola. De acordo com Luciano Buchmann:[37]

> Pela primeira vez, o Pólo FAP oferta a formação continuada de Teatro que teve início com o Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades, fato este que se deu principalmente porque, há algum tempo, está havendo a participação de professores habilitados em outras linguagens artísticas, inclusive do teatro, que, além de cadastrados na Rede Arte na Escola on-line, participam das atividades propostas em forma de formação continuada e também vem concorrendo ao Prêmio Arte na Escola[38]. (entrevista concedida em 25.07.2008)

A divulgação do curso não se restringiu ao recurso *on line* disponibilizado pela Rede aos professores cadastrados, mas também por outros meios de comunicação como *internet* e telefone. Deste modo, o curso alcançou profissionais que não estavam diretamente ligados à Rede Arte na Escola, como docentes atuantes no Ensino Médio das escolas estaduais no Paraná. Os participantes esclareceram, em seus depoimentos, que até então, não haviam desenvolvido qualquer tipo de trabalho em sala de aula relacionado ao tema proposto nesse Curso de Extensão, nem tinham tido oportunidade de frequentar cursos sobre o tema.[39]

O que se almejou é que os professores envolvidos nos Curso de Extensão, incluindo-se o curso "Gênero e as Múltiplas Sexualidades", manifestassem o interesse na continuidade dos saberes adquiridos, expandindo e divulgando suas pesquisas, geradas pela práxis pedagógica. Concordando com Pimenta & Lima (2004), o desafio apresentado aos docentes, ao longo de

---

[37] O professor Luciano Buchmann é o atual Coordenador Geral do Polo Arte na Escola da Faculdade de Artes do Paraná – FAP.

[38] A nova página da *Rede Arte na Escola*, com seu banco de dados propiciou, inclusive, maior sustentabilidade para o Arte na Escola, uma vez que tem demonstrado potencial publicitário e comercial. O Curso *Viver Arte Professores*, por exemplo, realizado pelo Instituto em São Paulo, nas férias de janeiro de 2006, foi anunciado somente no *site*, e foi suficiente para formar uma turma, atraindo inclusive professores de Estados longínquos, como Amazonas e Alagoas. No ano de 2000 o Instituto criou o *Prêmio Arte na Escola Cidadã*, visando o reconhecimento, a valorização e a divulgação de projetos executados em diferentes contextos do país por professoras envolvidas com o ensino da arte.

[39] De acordo com dado obtido por meio da página administrativa o *site* Arte na Escola, www.artenaescola.org.br/adm/cadastros, visitado no dia 20 de março de 2007, há um total de 14.148 professoras(es) cadastradas(os).

toda trajetória de seu processo formativo, é a clareza sobre os objetivos norteadores de suas ações no contexto escolar e no contexto social onde se inserem; sobre os meios existentes para realizá-los e sobre os caminhos e procedimentos a assumir.

Tal argumentação me remete à prioridade de políticas educacionais interessadas no professor fundamentado em teorias voltadas para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos. Afinal, os resultados da pesquisa, intitulada *Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (Unesco 2004b), "dos professores que participaram da pesquisa, 59,7% declararam ser inadmissível que uma pessoa tenha experiências homossexuais". (BRASIL, 2006, p.14) Ainda de acordo com Castro et al (2004), a discriminação contra homossexuais, além de ser abertamente assumida, em particular por jovens alunos, é valorizada entre eles, "o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo". (2004, p. 280) Esta é uma realidade que merece a urgente implementação nos cursos de formação inicial e contínua de todas as pessoas que aspiram à função docente num processo de mudança no *status quo*.

Neste sentido, no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* busquei proporcionar aos alunos docentes atividades teatrais, estas pautadas nas discussões/reflexões sobre os sentidos que damos a nossos corpos e suas possibilidades sexuais. Assim, descrevo algumas das estratégias desenvolvidas a partir do primeiro encontro, buscando uma articulação com processos reflexivos sobre elas. Os depoimentos dos professores apresentados ao longo deste texto foram colhidos de questionários, estes elaborados por mim e apresentados aos docentes no primeiro encontro com os mesmos no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* e após o seu término, mais precisamente em 19 de julho de 2008.

<u>Primeiro encontro</u>: Esse momento ocorreu em 10.05.2008, quando a maioria dos educadores manifestou um grande interesse em falar sobre suas próprias experiências e seus anseios, relativos aos efeitos e impactos de valores tradicionais que permeiam as relações amorosas e sexuais e, que muitas vezes se manifestam com extrema agressão e violência física na escola. Em unanimidade, informaram jamais terem trabalhado este assunto em sua ação docente, principalmente por falta de informação e conhecimento. No questionário respondido pelos alunos docentes Lurdes e Osvaldo lê-se o seguinte:

> — Eu nunca trabalhei, em minha ação docente, este assunto por falta de informação. Na minha formação acadêmica este tema jamais foi trabalhado. Eu sei que as barreiras vão sempre existir por uma questão de preconceito dentro da própria escola, inclusive por parte dos próprios professores. (Lurdes)

> — O problema é você defender padrões que fogem daqueles considerados 'normais' para a escola, sem o devido preparo. Como debater essas questões na escola onde até mesmo os professores manifestam a sua discriminação por meio de brincadeiras e piadinhas contra os educandos e, às vezes, até mesmo contra os próprios colegas de trabalho? (Osvaldo)

Os depoimentos deixam transparecer que, de fato, os professores permanecem inseguros para lidar em sua ação docente, com processos de identificação do sujeito, ainda hoje restritos à esquemas binários. Por essa razão, o tema conserva-se excluído de suas discussões nos espaços escolares, ainda que alguns deles reconheçam a importância de um conhecimento sobre o tema. De acordo com os relatos acima, muitos desses profissionais deixam de cumprir a sua função, no sentido de contribuir com procedimentos desconstrutivos para reforçar a discriminação contra o estudante que escapou da norma estabelecida pela heterossexualidade.

Na sociedade da norma, desde a postura e os gestos dos sujeitos são minuciosamente vigiados e controlados. Cada detalhe descrito pelo corpo é medido e, quando considerado inadequado, imediatamente é censurado, desarticulando-o e recompondo-o em nome de uma disciplina que fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. (FOUCAULT, 2004b) Esses procedimentos disciplinares estão em todos os focos de controle disseminados na sociedade da norma que faz de cada indivíduo um caso, algo a ser descrito, analisado, medido, comparado, adestrado, corrigido, normalizado, excluído. Na escola, esses mecanismos funcionam, simultaneamente, como estratégias para ajustar o aluno — filas, carteiras, horário — e demais controles pedagógicos como os testes, o treinamento de habilidades, a avaliação das capacidades. E o investimento sobre o corpo faz parte de uma pedagogia da sexualidade exercida na escola. Neste sentido, faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto sob pena de se reforçar e reproduzir estereótipos na própria ação pedagógica.

Ainda que muitos dos docentes não tivessem trabalhado, em sua atuação, as relações de sexo, gênero e sexualidade, eles relataram situações de discriminação, exclusão e violência social — inclusive observadas no espaço escolar — com as quais tiveram contato, demonstrando repúdio contra os fatos narrados. Esta foi uma discussão que proporcionou a progressiva integração do grupo, gerando um espaço propício para o debate para além

daquelas questões que envolvem a prevenção contra a gravidez e a promoção da saúde. Para melhor exemplificar especifico a infecção pelo HIV/AIDS como nos aponta o tema Orientação Sexual apresentado nos Temas Transversais que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Figuras 22 e 23: Grupo de alunos docentes participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* realizado nos dias 10.05.08 a 12.07.08.

Considero a importância deste grupo composto por pessoas responsáveis pela educação de crianças e adolescentes interessadas em problematizar a heterossexualização da sociedade, “voltando as suas análises para as condições históricas e sociais do seu surgimento na sociedade ocidental” (LOURO, 2008, p.33) porque compreendem a sua função como mediadores de mudanças sociais. Em sua maioria eles manifestaram o interesse em ampliar o conhecimento sobre a temática debatida no curso, interessados em repensar os próprios conceitos. Em seus depoimentos os professores André Lucas, Liara e Osvaldo esclareceram que procuraram o Curso de Extensão com os seguintes objetivos:

> — Busquei o Curso de Extensão para ampliar o meu debate sobre a temática, por meio da discussão teórica e da troca de informações sobre a práxis desenvolvida pelos docentes integrantes do Curso. (André Lucas)

> — A minha educação foi bastante tradicional e naqueles padrões: menino brinca com menino e menina brinca com menina. Eu não quero cometer os mesmos erros no dia a dia da sala de aula e por isso estou aqui no curso, para melhor perceber aquilo que para mim, durante um longo tempo da minha vida foi considerado "normal". (Liara)

> — Espero obter muitas informações e, aprender como repassar essas informações aos meus alunos e companheiros de trabalho nas escolas onde atuo. Jamais trabalhei questões relativas ao gênero e à sexualidade por me sentir inseguro. (Osvaldo)

Os professores de Teatro enfrentam esta temática em sala de aula e na comunidade escolar sem o devido preparo tal como se pode constatar nos depoimentos acima. Por outro lado, no depoimento da professora Selma, graduada em História, foi possível constatar a importância da abordagem deste conteúdo no processo de sua formação docente:

> — Na minha infância cabia a mim o trabalho doméstico, ao contrário do que acontecia com os meus irmãos. Quando eu pedia uma ajuda para eles, sempre era taxada de preguiçosa, inclusive pelos meus pais, o que contribuiu para o meu repúdio contra os serviços do lar. Na minha graduação eu tive contato com uma professora doutora em gênero que, sempre abordava esta temática, transcendendo a ementa da disciplina. Ela também passou a oferecer disciplinas optativas relacionadas ao gênero, que diversas vezes pude participar como aluna. Estou certa de que fui influenciada por esta professora que hoje é a minha orientadora no Mestrado em História em andamento na Universidade Federal do Paraná – UFPR, onde desenvolvo uma pesquisa que busca problematizar os direitos da mulher. Em minha ação docente com os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, sempre que tenho oportunidade, trabalho com a delimitação de papéis de gênero e outros conceitos relativos à "normalidade". (Selma)

Assim como a professora acima mencionada, eu acredito que essas questões devem ser trabalhadas nos primeiros anos da vida acadêmica do estudante, cujas condutas e comportamentos são avaliados, julgados e descritos, desde tenra idade, na família e em outras instâncias, cujos discursos acabam por governar a sua subjetividade: "Rapazes não podem usar cabelos longos, brincos e saltos altos. Garotas não podem usar cabelos curtos, calças ou... complete com o que você quiser". (PASSOS, 2004, p.17) Diante desse convite do autor, reforço a fala da professora Selma, complementando que às mulheres cabem a vida privada e os cuidados do lar. Essas imposições são alicerçadas pela crença cabal na universalidade e permanência dos papéis dos gêneros, conferindo-lhes a aparência de natural.

Naquele primeiro contato, esses alunos docentes tiveram a oportunidade de vivenciar algumas atividades práticas ao relacionarem o tema abordado anteriormente. Os professores foram orientados pelos alunos estagiários na realização de um aquecimento corporal, onde o toque e o olhar foram fundamentais para a execução do exercício. Foi possível observar o receio inicial entre os integrantes em se tocarem, receio este que progressivamente foi desfeito e cedeu lugar à integração do grupo. Para melhor compreensão, esclareço que dentre os exercícios de aquecimento foi utilizado o exercício de tocar os colegas da seguinte forma: primeiramente os docentes caminharam pelo espaço, atentos à sua respiração e aos seus próprios corpos em movimento.

Após esse momento, foram orientados para observarem os colegas continuando a caminhar sob o ritmo da música até que a mesma foi interrompida pelos alunos estagiários. A cada interrupção da música, os docentes eram orientados: falar seu próprio nome; apertar a mão daquele mais próximo; abraçar o companheiro e assim por diante, podendo acelerar a caminhada e o movimento de acordo com as instruções sugeridas.

Em seguida, foi utilizado o Teatro-Imagem, buscando envolver os integrantes do curso em experiências cênico-criativas que possibilitassem o debate reflexivo após cada uma das apresentações sobre processos de discriminação. Em seguida, os docentes foram orientados a se dividirem em dois grupos e escolherem, cada um deles, uma das histórias relatadas no período da manhã, para a sua posterior representação apenas por meio da expressão corporal. Após alguns momentos de troca de idéias, os grupos montaram cenas congeladas onde pessoas que demonstravam as suas identificações consideradas arbitrárias pelas normas heterormativas eram rejeitadas por outras que deixavam transparecer a sua homofobia, expressada por diversas manifestações corporais. Alguns corpos traduziam a sua indignação e o seu total repúdio por meio de gestos tensos e agressivos contra aqueles sujeitos tal como a ilustração das figuras a seguir:

Figuras 24, 25 e 26: Cenas com tema relacionado a homofobia apresentadas pelos alunos docentes no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* durante o primeiro semestre de 2008.

O grupo formado pelos espectadores comentou sobre a encenação apresentada pelos demais colegas. Em seguida, individualmente passaram a interferir na cena congelada, mudando algumas expressões e disposições ali representadas. Tal interferência culminou com um quadro cênico mais próximo do mundo idealizado onde os direitos humanos e a cidadania das pessoas possam prevalecer indiscriminadamente. Ambos os grupos experimentaram o papel de ator e de espectador, e desta maneira, foram manipulados e manipuladores. Em uma das cenas, uma mulher agredia visivelmente um casal de lésbicas; contudo, muitos comentavam apenas sobre os homens agressores, sem perceberem que também uma mulher exercia a função de agressora. Em um determinado momento alguns deles perceberam essa situação, quando o grupo formado pelos espectadores passou a interferir também neste caso específico. Interessante salientar que muitas vezes, a própria mulher oprime a outra em nome de um comportamento-padrão e, então, ela reforça estereótipos que oprimem o feminino.

Após a discussão e as inúmeras interferências, as cenas que inicialmente foram marcadas pela violência física e/ou moral, gradativamente se expressavam em imagens que denotavam uma maior harmonia entre os sujeitos representados. Nesta vivência, todos deixaram transparecer sua necessidade de interferir de forma positiva no meio social com vistas a mudanças nos arranjos das relações de gênero e sexuais. Todas as intervenções foram geradoras de discussões entre os envolvidos em busca da superação de situações que contrariam uma maior igualdade entre os sujeitos.

Naquele momento, a partir do lúdico foi possível o debate de forma compartilhada, sobre determinados aspectos da realidade no enfrentamento das desigualdades, proporcionando uma válida discussão sobre o assunto durante e após a sua realização. Esse envolvimento cênico-criativo demonstrou que o objeto de estudo desta pesquisa, de fato, requer espaços para discussões entre os educadores em seu processo de formação. Antes do término das aulas alguns dos participantes reforçaram que o Teatro não é trabalhado na grande maioria das escolas. Também, que muitas dessas instituições mantêm apenas um professor de Arte no seu quadro docente que em geral deve se ocupar das quatro linguagens artísticas. Nas falas dos alunos docentes Alessandra e Osvaldo, encontramos o seguinte:

> — Na minha escola apenas eu sou formada em teatro, pois as demais que dão aula de 1ª a 4ª série são pedagogas ou têm o magistério. Elas dão o básico, não trabalham com o teatro, mas com as Artes Visuais. (Alessandra)
>
> — Nunca vi teatro na escola onde trabalho. O que mais vejo é trabalho de pintura, caricaturas de pessoas. Na outra escola onde trabalhei também nunca tive a oportunidade de ver qualquer tipo de trabalho voltado para o teatro. (Osvaldo)

Isto significa que, mesmo quando o teatro seja desenvolvido na escola, com frequência o entendimento sobre a sua importância não ultrapassa o entretenimento, enfatizando-se o produto final, sem compromisso com processos de conhecimento. A escola não é evidentemente a solução para todos os problemas, mas deve estar a serviço das necessidades emergentes de cada sociedade. O Teatro pode ser um espaço privilegiado para se discutir as questões aqui abordadas com vistas a uma re-elaboração de conceitos vinculados a esta temática. Importante lembrar que no espaço da cena, o indivíduo vivencia novas possibilidades de relação com o outro e com o mundo em direção ao novo, ao extra cotidiano.

O Teatro convida o sujeito a lidar com novas situações e desta forma é um espaço permeado de possibilidades para o reconhecimento das nossas particularidades sensoriais e expressivas. Acrescento que uma educação comprometida com processos de conhecimento

fundamentados na integração corpo/mente/emoção favorece propostas educacionais importantes para que as pessoas nelas envolvidas ampliem a percepção sobre a própria subjetividade, com base nas experiências propiciadas.

Compreendo que o Teatro é em si uma área de conhecimento privilegiada para a discussão de ideologias porque tem como eixo central o ator cujo corpo na cena representa categorias de classe, raça, etnia e gênero pelo simples fato de ser/estar. Isto significa que qualquer atitude em cena jamais será arbitrária; por isso, esta área da Arte é um espaço político por excelência na construção das identificações pós-coloniais. Daí a importância na formação muito mais do que professores de teatro, mas de pensadores que compreendam a cena como um local importante para a problematização de conceitos hegemônicos, que muitas vezes nos mantêm como reféns:

> — As minhas aulas foram importantes para a transformação do comportamento de uma de minhas alunas que era bastante masculinizada. Eu desenvolvi um processo teatral onde ela teve a oportunidade de criar e encenar um papel feminino. Após este trabalho com o teatro esta aluna ficou mais feminina. (Alessandra)

Essa fala evidencia a necessidade de fugirmos das armadilhas de uma visão do teatro como instrumento de perpetuação de categorizações binárias e excludentes. Ao se preocupar com a masculinização ou com as características femininas da aluna, a professora Alessandra incorreu em um clássico engodo dos estereótipos em torno de um corpo naturalizado. Lembro que principalmente nos jogos de improvisação, alguns professores deixaram transparecer em seus discursos determinados estereótipos sociais e culturais. Muitas vezes, na procura de soluções para resolver o conflito emanado no espaço da cena, o aluno professor recorria ao senso comum, argumentos que deixavam transparecer conceitos e valores sócio-culturalmente construídos e estabelecidos como verdade. Com freqüência esse mesmo material foi gerador dos debates entre todos os envolvidos. Nos depoimentos colhidos no questionário elaborado para esta pesquisa, as alunas docentes Lurdes e Selma abaixo selecionadas agregam outros aspectos sobre esta problemática:

> — Sou professora de História e atuo nos níveis de 1ª a 4ª séries em todas as disciplinas, menos educação física e artes. A escola na qual trabalho possui em seu quadro docente apenas uma professora responsável pelo ensino de Artes. Sua formação específica é Pedagogia. Ela não trabalha com o teatro, mas com Artes Visuais, em geral, orientada pelas apostilas de uma grande escola particular de Curitiba. Em seu trabalho vejo muita releitura de obras. (Lurdes)

> — Sou professora de Artes Visuais e, o teatro não é desenvolvido na escola onde atuo, e, quando trabalhado, ele acontece por meio das aulas de português. A dança nem pensar, e neste caso 90% da disciplina de Arte é de Artes Visuais, pois mesmo a professora de música só da aula de Artes Visuais. A turma é muito grande e ela não consegue a concentração necessária. O teatro é também abordado na parte histórica. (Selma)

Tais argumentações me reportam à própria experiência como docente, quando foi possível perceber que, em função do grande número de alunos em sala de aula e da sua carga horária limitada e restrita, os professores de Arte atuantes nas Escolas do Ensino Básico da Rede Pública optam em desenvolver atividades artísticas que não exijam o deslocamento dos estudantes de suas carteiras. De fato, uma estrutura adequada, por exemplo, com um espaço físico adaptado às atividades práticas de Teatro e com uma maior carga horária para esta área da arte é importante para um processo de ensino aprendizagem na escola mais eficaz e eficiente.

Por outro lado, tal como nos ensina Carmela Soares (2006), se nos basearmos em um modelo ideal, com condições ideais de recursos, espaço e tempo para ensinar teatro dentro da escola pública, concluiremos que é impossível desenvolver esta atividade na disciplina de Artes que integra também o Teatro. Segundo a autora o professor de Teatro precisa trabalhar com base no campo das possibilidades, o que não significa defender a estética da pobreza ou do mal acabado. “Podemos e devemos buscar sempre o melhor, condições melhores, relações melhores, melhores professores, melhores escolas” (SOARES, 2006, p. 100).

A falta de um espaço adequado não deve afastar as possibilidades do professor desenvolver em sala de aula atividades cênico pedagógicas comprometidas com o conhecimento do estudante. Ainda que para isso seja necessário afastar as carteiras numa sala de aula comum, viabilizando um espaço central vazio, mais apropriado para as atividades teatrais.

As adversidades existem, mas não devem ser justificativas para que o Teatro seja desprezado enquanto conteúdo programático do ensino. O universo cultural dos alunos está repleto de experiências que viabilizam situações de interação entre a prática escolar e a vida social dos mesmos. Destaco a importância da implantação na escola do teatro como atividade extracurricular, para que os educandos interessados possam vivenciar os conteúdos específicos desta área de conhecimento que em seu dinamismo possibilita a discussão de os mais variados temas.

<u>Segundo encontro:</u> Neste momento direcionei os trabalhos para atender a uma necessidade que surgiu já na primeira fase desses encontros. Desde o primeiro encontro foi

possível perceber que muitos dos participantes desconheciam o significado de algumas das terminologias específicas, demonstrando o seu interesse neste assunto específico. Buscando atender essa necessidade lancei mão de um glossário produzido pela equipe CEPAC e anexo a esta pesquisa. Desta maneira, procurei desenvolver uma abordagem sobre determinados conceitos relacionados às identificações de gênero e sexualidade. Considero que a ausência de um acesso à temática relativa à pluralidade sexual gera um amplo desconhecimento das terminologias, que atualmente se configura em um vasto campo teórico.

É importante esclarecer que em sua maioria os docentes ali presentes, jamais haviam tido contato com travestis ou transexuais masculinos ou femininos, freqüentemente excluídos da escola, da sociedade em geral. Até aquele momento, nenhum deles sabia da presença de um transexual masculino como um dos integrantes do grupo. Todavia, diante do interesse demonstrado por alguns dos professores sobre a diferença entre os travestis e os transexuais para melhor compreender tais categorias, o aluno docente André Lucas interferiu na discussão ali desenvolvida para falar da construção do próprio corpo, surpreendendo a todos. Naquela oportunidade ele abordou também sobre as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos com base na própria história de vida, repleta de diferentes e variadas formas de discriminação, violência e exclusão, tal como o depoimento abaixo:

> — Desde muito pequeno eu já sofria de depressão porque as pessoas não me entendiam. Eu queria que as pessoas me amassem do jeito que eu era. Eu queria ser amado sem deixar de ser o que eu era. Não entravamos em um acordo. Uma vez, quando estava na primeira série fui chamado na coordenação. Eu era o primeiro aluno da classe, mas fui chamado porque fiz reflexo nos cabelos. Ela me disse que a minha vaidade demonstrava que eu de fato era feminina. Eu nada entendi nada. Como assim? Se você cuida do cabelo, então você é menina? Ela perguntou-me se eu gostava de meninas e eu respondi que gostava de uma menina. Eu já estava na fase dos amores platônicos adolescentes. Essa coordenadora não falou mais nada e, me mandou voltar para a sala. Em seguida, recebi um bilhete informando que eu estava em suspensão por três dias. Eu pensei que só iam me suspender, mas a escola avisou a minha avó com quem eu convivia. Fui surrado por ela. (André Lucas)

Tudo isso acontece ao longo da vida de muitos desses sujeitos que ultrapassam os limites estabelecidos pelas normas heterossexuais. A exposição sobre os conceitos e terminologias com base no glossário foi dinamizada e enriquecida com o vídeo *Ser Mulher*, um documentário que narra a experiência de quatro transexuais e toda a gama dos processos discriminatórios a que foram submetidas. Creio caber aqui o depoimento de Edna Iriguti, uma das participantes do vídeo:

> — Antes da minha cirurgia, eu conheci uma pessoa e um dia ele me convidou para ir ao apartamento dele, uma vez que a sua família tinha viajado. Ele me fez algumas propostas, mas eu não aceitei. Eu me abri com ele contando sobre a minha condição. Ele disse que tudo bem e, marcamos um novo encontro. No outro dia, eu voltei ao apartamento, mas ele não estava só. Havia mais 15 amigos juntos. Não é difícil imaginar o que aconteceu. Todas que vivem na transexualidade já sabem o que pode acontecer. Eu levei uma boa surra...fui para casa, chamei a policia, mas de nada adiantou. Assim como aquela musiquinha "Joga pedra na Geni, ela é boa pra cuspir, ela dá pra qualquer um...", quando você é transexual e denuncia você é sempre a errada porque você é boa pra cuspir. 'Jogam pedra na Geni' e jogam de verdade. (Iriguti)[40]

Figura 27: Imagem de Edna Iriguti obtida do CD *Ser Mulher*. Oficina de Vídeo do Projeto Olho Vivo. (Coord.) Luciano Coelho. Curitiba: 2007.

Alguns dias após a mostra do filme, Rafaelly Wiest — uma das transexuais femininas que participou do filme *Ser Mulher* — integrou a mesa redonda *"O feminismo e a teoria queer"* que contou com a participação na platéia desses alunos docentes. No universo da transexualidade, Wiest evidencia um corpo construído que, já não se encontra na posição estruturalmente fixada, mas no terreno da experiência instável, do devir, como movimento que não se constitui numa simples reprodução e consolidação da lei "que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória". (BUTLER, 2003, p.57) Desta forma, antes mesmo da sua fala, Wiest anunciou a subjetividade corporificada que se constrói em um movimento em direção à "outro", contribuindo com a sua própria imagem para o questionamento dos limites produzidos no campo da heterossexualização naturalizada dos corpos.

---

[40] De acordo com informações apresentadas, Edna procurou, em 1998, uma clínica recém inaugurada que atendia transexuais em Curitiba, ainda quando a transexualidade ainda não era reconhecida no Brasil. Após um ano de tratamento, ela realizou a cirurgia, experiência que foi a pioneira no Paraná. Essas informações podem ser encontradas em "Ser Mulher". Oficina de Vídeo do Projeto Olho Vivo. (Coord.) Luciano Coelho. Curitiba: 2007. www.projetoolhovivo.com.br

Figura 28: Mesa redonda *O feminismo e a teoria queer* que integrou o *Workshop* realizado na FAP em 2008.

Figura 29: Exposição de Rafaelly Wiest sobre questões relativas à transexualidade na abertura da mesa redonda *O feminismo e a teoria queer* realizada em 2008.

Segundo Wiest existe uma 'linha tênue' que distingue as travestis das transexuais. Ou seja, em geral a transexual entra em choque com o seu sexo, e por isso mesmo, recorre à cirurgia de readequação, ao contrário da travesti, que não sente esta mesma necessidade. A travesti tem sua identidade de gênero feminina, sente prazer em usar roupas e agir socialmente com modos do gênero feminino, identificando-se e assumindo o comportamento oposto ao seu sexo biológico, o que não significa a negação do seu genital.

Em seu depoimento, ela esclareceu que atualmente os sujeitos travestis e transexuais têm os seus direitos garantidos desde que não invadam os espaços a eles limitados, permanecendo, dessa forma, à margem da sociedade. Nesse sentido, há muito que caminhar, por exemplo, em matéria de legislação, principalmente no que diz respeito à questão da transexualidade. Na maioria dos países que concedem documentação a pessoas que se identificam como transexuais, é necessário realizar a cirurgia de redefinição de sexo para

garantir seu reconhecimento (e sua existência legítima) como sujeito cidadão. Por exemplo, aquele que nasceu com o sexo anatômico masculino, mas deseja ser mulher, veste-se como tal, implanta seios de silicone, raspa o pomo-de-adão, toma hormônios femininos, mas, enquanto não remove o órgão genital, é impedido de obter documentação de mulher.

Wiest lembrou que, de acordo com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, todos nós somos iguais perante a lei; contudo, existem inúmeras exceções ao princípio dessa igualdade. Ela encerrou a sua fala, manifestando não apenas o seu desejo, mas o de todos aqueles que buscam simplesmente o direito de Ser. Direito evidenciado também pelo professor André Lucas Oliveira durante o segundo encontro no Curso de Extensão:

> — A tolerância dá a idéia de que há algum grupo superior e, se partirmos do pressuposto de que ‘diferente não significa inferior’, não cabe a tolerância ou a aceitação. Precisamos aprender a conviver na diversidade, compreendendo-a em toda a sua plenitude. A escola deve estar sempre envolvida na quebra de paradigmas, mobilizando-se para desconstruir formas de opressão. (André Lucas)

Concordo com esse docente, pois de fato é necessário que a escola — espaço para a discussão reflexiva entre as pessoas — possibilite o questionamento sobre a normalização da conduta entre os sujeitos, em direção a um olhar mais atento sobre as relações de poder entre os gêneros. A escola produz e reproduz práticas sociais pautadas nas relações patriarcais de dominação. Por outro lado, este mesmo espaço também oferece as condições necessárias para a subversão de situações de desigualdade vividas pelos sujeitos em um cruzamento de fronteiras entre os gêneros. Para Freire (2004, p.16): “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta”.

Em especial, no que se refere ao ensino-aprendizagem sobre questões relativas ao sexo, gênero e a sexualidade, mobilizadas por uma série de dualismos, requer aos docentes o estudo de teorias críticas e sociais que transcendem a visão essencialista — uma forma de pensamento que exclui qualquer possibilidade de mudança ou de criação — em direção a uma perspectiva mais ampla sobre a construção das identificações em um processo de ressignificação do masculino e do feminino. Louro (1997, p.34) nos ensina que “uma das conseqüências mais significativas da desconstrução desta oposição binária reside na possibilidade que se abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente”. Cabe lembrar que já no início

do século passado, o sujeito racional, coerente e unificado foi abalado por Sigmund Freud com as suas pesquisas sobre o inconsciente e a vida psíquica.

> A existência de desejos e idéias ignorados pelo indivíduo e sobre os quais ele não tem controle é devastadora para o pensamento racional vigente: ao ignorar seus desejos mais profundos, ao se mostrar incapaz de controlar suas lembranças, o sujeito se 'desconhece' e, portanto, deixa de ser 'senhor de si'. (LOURO, 2008, p. 40)

Mais tarde, Lacan acrescentou a operação de um Outro, a imagem do semelhante, com o qual o sujeito se identifica. Desta forma, o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro, podendo saber de si apenas através do outro. Ou seja, longe de ser estável, lógico, coerente, tal como nos anuncia Louro (2008), esse é um sujeito dividido, em constante busca da própria completude.

Ainda no segundo encontro, discutimos sobre a *I Conferência Estadual LGBT* que contou com a participação, na platéia, de alguns alunos docentes e, também dos alunos estagiários.[41] Naquele momento foi apontada a pouca expressividade da participação do GT Educação, que poderia/deveria ser um dos mais importantes daquele evento, sem menosprezar a importância dos demais GT's ali presentes. De fato, em espaços que tratam especificamente de sexo, gênero, sexualidade, corpo e desejo e que carregam estigmas com base no senso comum, a educação mereceria um lugar de maior destaque.

Com base nas discussões desenvolvidas naquela etapa do curso, dentre outras atividades teatrais, foram desenvolvidas improvisações fundamentadas no sistema de Viola Spolin, em especial o exercício em torno das seguintes noções: QUE (ação no jogo teatral), ONDE (espaço da ação no jogo teatral) e QUEM (papéis emergentes a partir do jogo teatral). Para a apresentação foram disponibilizados dez minutos para a troca de idéias entre os grupos, todos enfocando a diversidade sexual sem um texto previamente elaborado. Para as encenações, cada um dos grupos utilizou-se dos variados figurinos e adereços ali disponíveis. A partir disso, descrevo uma das cenas e, com isso, busco contribuir para a reflexão sobre questões relacionadas à normalidade/anormalidade.

O grupo representou uma situação vivenciada por um casal *gay* e publicada em um dos artigos de jornais ali disponíveis pelos alunos estagiários. O artigo aborda sobre o primeiro casamento *gay* realizado em Curitiba, quando Toni Reis e Davi Harrad oficializaram sua

---

[41] A *I Conferência Estadual do Grupo LGBT* aconteceu entre os dias 16, 17 e 18 de maio de 2008, e contou com a presença na plateia de alguns alunos estagiários e professores docentes interessados no evento.

união de 14 anos (anexo). Principalmente, com base na fala da advogada do casal, Sibele Hirata, o grupo de alunos professores apresentou em cena uma situação marcada pela discriminação. Esta advogada desenvolveu o seguinte depoimento ao jornal "O Estado do Paraná" de 20.03.2004: "[...] com a declaração de união estável, a expectativa maior é que David consiga o visto permanente para residir no Brasil. Muitos cartórios não aceitam fazer essa declaração, acham que é algo esdrúxulo"[42].

Norteados por esse artigo de jornal um grupo composto por três alunas docentes levou para a cena um casal homossexual. Este casal entrou em um determinado cartório para a oficialização do relacionamento homo-afetivo entre eles. Contudo, ambos receberam um tratamento completamente hostil por parte do juiz que ali estava para oficializar a relação estável de ambos. O casal não reagiu ao tratamento recebido restringindo-se a se retirarem daquele local. Quando aberto o espaço para o debate sobre as apresentações, alguns docentes criticaram o comportamento passivo frente à hostilidade recebida pelo juiz. Essas alunas docentes argumentaram que a simples presença delas naquele espaço já continha em si o seu protesto contra a homofobia. Cabe aqui especificar o depoimento de uma das integrantes que em nome do grupo falou sobre a concepção de processos homofóbicos norteadores da cena apresentada:

> Enquanto discutimos chegamos à conclusão de que todas entendemos a homofobia como uma das múltiplas situações de violação à dignidade e igualdade de oportunidades e de direitos. Pelo teatro procuramos expressar a nossa indignação, agindo na medida em que fomos ao cartório e nos retirando sem falar coisa alguma diante da lamentável atitude do juiz, que imaginamos não deve ser incomum nesta sociedade. (Luciana)

Este depoimento me reportou à decisão inédita no Paraná, quando o Tribunal de Justiça (TJ) determinou que a competência para julgar ações sobre união estável de pessoas do mesmo sexo é das varas da Família. A Justiça passou, assim, a reconhecer os casais gays como entidades familiares, a exemplo do que já ocorre na união estável de casais heterossexuais.[43] Representado pelo advogado Rodrigo Garcia Antunes, o hoteleiro Luiz

---

[42] Anexo a esta pesquisa encontra-se o artigo que trata sobre a luta enfrentada pelo casal David Ian Harrad e Toni Reis para a oficialização do relacionamento homo-afetivo entre ambos. Uma trajetória que passou de uma iniciativa particular para uma causa pública, representando hoje uma referência de mudança de uma realidade, pois a batalha de ambos gerou o projeto de Lei 1.151. Este documento legaliza a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Informações encontradas no artigo: GRUPO DIGNIDADE. Projeto de Lei: União civil ou casamento. In: ROMÃO, Lilian. **Uma história de Dignidade... contribuindo para a construção da cidadania de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)**. Curitiba: Grupo Dignidade, 2008.

[43] Informações obtidas por meio da entrevista concedida pelo advogado Rodrigo Garcia Antunes no dia 15 de julho de 2008.

Almir Moreira Barreto, de 39 anos, ingressou em 2006 com ação de reconhecimento da união estável com seu companheiro, já falecido.

O juiz da 3.ª Vara de Família, a quem foi distribuída a ação, determinou a remessa dos autos ao Juízo Cível por entender que a competência para o julgamento da ação seria das varas cíveis. O juiz da 2.ª Vara Cível, por sua vez, declarou que a competência era da Vara de Família.

De acordo com o advogado acima mencionado se fosse julgado pela Vara Cível, não seria reconhecida a união afetiva, mas apenas uma sociedade de fato como se fosse uma empresa e cada parte teria que comprovar quanto contribuiu para a sociedade. Para ele a decisão, que saiu no final do ano de 2007 abriu um precedente importante, para que os casos semelhantes ao de seu cliente sejam julgados pelas varas de Família.

Por outro lado, "para muitos, a possibilidade de aceitação social do casal e da família homossexuais ainda é vista com um pavor fóbico, fundado em preconceitos e resistências fantasmáticas a uma suposta homossexualidade da sociedade". (MELLO, 2005, p 44) Ao adotar, em 13 de maio de 1996, o "Programa Nacional de Direitos Humanos", o Brasil se tornou um dos primeiros países do mundo a cumprir a recomendação específica da "Conferência Mundial de Direitos Humanos" (Viena-1993), conferindo aos direitos humanos *status* de política pública.

> O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e — o que é ainda mais complicado — que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2001, p.1)

Dessa forma, caberia aos professores o reconhecimento de que a sexualidade deve ser problematizada e não encarada somente como discurso biológico (reprodução). Com efeito, é necessário admitir e estimular a reflexão sobre a construção histórica das identificações sexuais, de forma a não continuar reforçando as identidades sexuais normalizadas estabelecidas na sociedade.

Por isso, no grupo composto pelos participantes do Curso de Extensão, o questionamento sobre a anormalidade foi desenvolvido por todos os presentes no término da proposta cênica. Concluimos que o normal se refere a uma convenção social que submete os sujeitos a um padrão que passa a ser aceito e utilizado pela maioria e aqueles que se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero devem ser rejeitados. A cena

possibilitou também o debate sobre conceitos que tendem a fixar identidades de gênero e sexualidade, mas que se desestabilizam diante de formas de representação que não se enquadram nas categorias que naturalizam os corpos a partir de convenções culturais. “Consequentemente, é o estranho, o incoerente, o que está ‘fora’ da lei, que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado da categorização sexual como um mundo construído, e que certamente poderia ser construído diferentemente”. (BUTLER, 2003, p.161)

Dessa maneira, mais uma vez, por meio do Teatro esses alunos docentes ampliaram a sua percepção sobre a identificação de gênero e sexualidade como construção, um processo de produção. “Que a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas”. (SILVA, 2005a, p. 97). Por outro lado, compreenderam também que a “admissão de uma nova identidade sexual’ ou de uma nova identidade de gênero, permanece no imaginário, da grande maioria, como uma alteração essencial, capaz de atingir a ‘essência’ do sujeito”. (LOURO, 2001, p.13)

Essa realidade dificulta ou até mesmo impede o entendimento de muitos professores, sobre a fluidez e a inconstância do gênero e da sexualidade em um processo de demarcação e sustentação de fronteiras. Essas fronteiras foram instaladas entre, o que é concebido como natural, universal e normal e as outras formas de subjetividade, compreendidas como antinaturais, peculiares e anormais. Nesta pesquisa foi possível constatar que, muitas vezes direcionados pelo senso comum, não apenas os estudantes, mas também os próprios docentes acabam por reforçar uma realidade marcada pela discriminação do sujeito/aluno em nome da normalização, da naturalização. Nos depoimentos dos professores abaixo especificados, lê-se o seguinte:

> — Eu já tive várias experiências sem entender nada. Mas um caso me chamou a atenção quando eu era secretária da escola na década de 1980. A mãe de um dos meninos foi na secretaria para reclamar que o seu filho estava sendo chamado de menininha pelos colegas. De fato, quando eu vi o menino, percebi que ele tinha um jeito diferente. Ele era muito carinhoso e, mais tarde percebi que ele gostava muito de brincar com as meninas. Diante da reclamação da mãe, não sabíamos o que fazer, pois não tínhamos qualquer noção sobre o assunto, representando na época mais um problema na escola. (Lurdes)

> — Tenho contato com um colega muito preconceituoso. Eu procuro falar com ele sobre a importância de ser mais aberto, pois se fosse opção essas pessoas não escolheriam sofrer tudo isso na escola, no trabalho e até mesmo no próprio seio familiar. Mas não adianta conversar com ele. Então, para que o aluno não cresça desta forma, discriminando as pessoas em função do seu gênero e de sua sexualidade, é preciso que a escola discuta, estimule o debate sobre este assunto desde os primeiros anos de vida acadêmica do aluno, ou seja, desde a sua infância. (Osvaldo)

> — Existem vários alunos gays e alunas lésbicas na escola onde trabalho. Sempre são alvo de chacotas, mas, em geral, esses alunos não resistem por medo inclusive da agressão física. Já existe um histórico de agressão verbal e física na escola e, como exemplo, em um determinado ano, um dos alunos gays foi agredido por uma turma de colegas. (Ramon)

Acredito que dentre outros espaços institucionais dos quais participamos, a escola pode oferecer à criança e ao adolescente, oportunidades ímpares de aprendizagem e de interações com os seus pares e com professores. O desafio está no entendimento dos professores que as identidades são cambiantes, contestáveis e discursivamente construídas, para que possam estender esta discussão para o espaço da sala de aula. Espaço este capaz de viabilizar a preservação ou o questionamento da concepção fortemente polarizada dos gêneros. Ora, os processos históricos que aparentemente sustentavam a fixação da identidade progressivamente desestabilizam-se diante das novas identificações que buscam o seu espaço no cenário social. Se essas práticas identitárias merecem a atenção docente, cabe a afirmação de que esta temática precisa incorporar-se tanto no currículo das escolas como no preparo do professorado.

> As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas. (LOURO, 1999, p.121)

Ainda segundo esta autora, a ignorância sobre a homossexualidade é seguramente uma ignorância sobre a sexualidade, o que implica a ignorância sobre a heterossexualidade. O que está suposto nessa ignorância é a concepção de que a sexualidade se restringe à esfera privada; portanto, reduzida às nossas próprias práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida num espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. Ao se conceber a identidade heterossexual como norma e natural, nega-se que toda e qualquer identidade seja uma construção social e que esteja sempre em processo.

Nessa mesma tarde, ainda no segundo encontro, uma das professoras observou que, a exemplo de uma das improvisações desenvolvidas pelos colegas, em uma das cenas apresentadas no filme “Ser Mulher” as transexuais reproduzem as formas idealizadas dos gêneros, idealizações estas que são as bases para a reprodução das normas de gênero. Ela observou que em algumas dessas cenas, incluindo o filme com abordagem sobre a

transexualidade, a figura feminina permanece ocupando determinados papéis sociais definidos e aceitos socialmente como atos próprios a uma mulher.

Para Butler (2003), os atos generificados são interpretados como citações de uma suposta origem. Dessa maneira, quando se age e se deseja reproduzir o homem ou a mulher de verdade, espera-se que cada ato seja reconhecido como aquele que nos posiciona legitimamente na ordem de gênero, colocando em funcionamento um conjunto de verdades que se acredita estarem fundamentadas na natureza. De fato, as expectativas por parte do outro estão intimamente relacionadas às idealizações dos gêneros: verdades que definem os comportamentos, os desejos e os pensamentos apropriados para homens e para mulheres.

Terceiro encontro: O terceiro encontro com os alunos docentes foi assinalado pelas discussões sobre a discriminação e a violência contra a mulher com base em textos específicos sobre o assunto. Os depoimentos desses docentes deixaram transparecer que muitos já tiveram contato com algum tipo de discriminação contra a mulher, incluindo-se no ambiente escolar, reforçando a idéia de que a escola reproduz e propaga concepções sociais fundamentadas em referenciais hegemônicos, tal como expressado nas falas de ambas as docentes abaixo especificadas encontramos que:

> — A discriminação, a violência é comum na vida cotidiana de muitas mulheres. Eu sofri dentro de minha própria família, pois meu pai era muito machista. Ao longo da minha infância o meu espaço sempre foi o privado, dentro de casa, ao contrário do que aconteceu com os meus irmãos. Na minha adolescência eu tive uma conversa com minha mãe que sofria violência moral e psicológica por parte do meu pai. Mais tarde eles se separaram, quando minha mãe voltou a estudar. (Dayana)
>
> — É muito comum a discriminação e a violência, muitas vezes velada, dos meninos contra as meninas. Já convivi também com professores machistas e autoritários que não escondem o seu pré-conceito contra as professoras e alunas, muitas vezes desrespeitadas no próprio ambiente escolar. (Karin)
>
> — Como mulheres, sempre somos discriminadas. Afinal, existe um histórico de desigualdade entre homens e mulheres que permanece nas piadas, nas brincadeiras muito comuns até mesmo nas escolas. Outra coisa que me incomoda são justamente os rótulos também instalados no ambiente escolar e que tendem a fixar o comportamento das pessoas. A aluna ou até mesmo a professora tem que se comportar de um determinado jeito, simplesmente por ser mulher. (Sandra)

Os alunos professores demonstraram um grande interesse em participar das atividades teóricas e práticas relacionadas à discriminação e à violência contra a mulher, mas quase em unanimidade, informaram que até então jamais haviam trabalhado este tema com os

educandos em sala de aula. Em maioria, alegaram o seu despreparo para desenvolver este assunto em sua prática pedagógica. Assim como eles, também compreendo que este tema não deveria ficar afastado dos conteúdos curriculares, pois a violência que ainda permanece presente na vida da mulher representa um fenômeno perversamente, cometido em variados espaços sociais e contra as mulheres de variadas faixas etárias.

Segundo Auad (2003), há um conjunto de ideias que acabam causando a violência. Dentre outras, a mentalidade de que os homens devem controlar a vida das mulheres. Para (Louro, 1999, p. 63), "a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural". A citação me reporta a Henrik Ibsen (1828-1906), dramaturgo norueguês que no seu tempo chamou a atenção do público em função de suas criações artísticas envolverem temas pouco convencionais, como a desigualdade entre o homem e a mulher. Os problemas sociais são os temas de suas obras. Em especial, o texto *Casa de Bonecas*, escrito em 1897, cuja protagonista da peça, Nora, esposa e mãe, rompe com os votos do casamento ao renunciar ao seu dever inquestionável para com o marido. Nora percebe que sempre viveu para satisfazer os desejos e expectativas dos outros, primeiro do pai e, após a morte dele, do marido e dos filhos, esquecendo-se das suas próprias convicções e desejos para se moldar à vontade deles.

Esta personagem deixa de praticar a cega obediência ao marido e ao resto da sociedade, abandonando o lar em busca de novas perspectivas de vida; de sua emancipação, numa atitude de oposição às opressões instaladas na sociedade. Quando Nora fechou a porta de sua casa atrás de si, Ibsen lançou-a ao mundo, em 1.897, para denunciar a predominância do discurso hegemônico do patriarcado, que direciona as vozes femininas e, conseqüentemente, molda o espaço da mulher no mundo. Cabe aqui o depoimento de uma das professoras relacionado à discriminação e a violência contra a mulher.

> — Diante das chantagens emocionais mantive o meu casamento por quase um ano após a agressão física que sofri por parte de meu marido. Um dia, por ciúmes ele me agrediu fisicamente na frente dos meus três filhos. Entrei em depressão e mais tarde pedi para que ele se retirasse de nossa casa. Ele passou a morar com o pai, também separado de minha sogra em função da violência doméstica contra ela. Não me arrependo da minha decisão. (Karin)

Se Foucault nos mostra que onde há poder também há resistência, ele igualmente afirma que o sujeito nunca foi liberto e jamais se libertará, pois sempre haverá poder. Os poderes existentes são perpétuos, múltiplos, micro, macro, etc... O que importa é o leque de multiplicidades, de enfrentamentos, de resistência. Para Foucault (2004b), jamais somos

aprisionados pelo poder, porque podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. Graças a isso, as mulheres podem oferecer resistência aos processos de exploração-dominação que sobre elas recaem, muitas vezes culminando em êxitos.

Ainda neste terceiro encontro realizado juntamente com os alunos estagiários, os estagiários orientaram os professores para caminharem pelo espaço com uma venda nos olhos em um exercício de percepção sobre o próprio corpo no espaço. Inicialmente em sua maioria os professores caminhavam lentamente e movidos pelo receio de se tocarem mantiveram-se afastados. Gradativamente, sob a orientação dos estagiários eles se aproximaram uns dos outros se tocando num exercício de reconhecimento do outro a partir do toque formando um grupo coeso. A resistência em se aproximar do outro cedeu espaço para o clima de confiança que se instalou naquele momento, processo este que pode ser ilustrado nas figuras abaixo:

Figuras 30 e 31: Alunos docentes em exercício para o desenvolvimento da percepção do corpo no espaço, sob a orientação dos estagiários no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no primeiro semestre de 2008.

Após essa atividade, vários artigos de jornais foram espalhados nos diversos espaços da sala pelos três estagiários que orientaram as atividades práticas desenvolvidas pelos professores, sempre sob a minha supervisão. Lembrando que os mesmos desenvolveram o seu projeto de estágio articulando-o ao *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*. Assim, naquela etapa do curso, ao som de uma música instrumental, os professores foram orientados para caminharem pelo espaço para um maior contato e reflexão sobre as notícias lidas por eles mesmos. A partir de então, esses docentes foram convidados a escolher uma

única notícia, para, em seguida, comporem uma imagem corporal relacionada à matéria selecionada. Espalhados pelo ambiente, cada um dos grupos desenvolveu a sua imagem observada por todos simultaneamente.

> Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo". (BOAL, 2008, p.188)

Ainda, segundo o mesmo autor, o desenvolvimento da auto-estima, da confiança em si mesmo, é trajetória necessária a qualquer cidadão. Neste sentido, faz-se necessário que ocupemos primeiramente a nossa casa de origem, para melhor conhecer nosso espaço, desfazendo condicionamentos internos e hábitos limitadores. Portanto, ampliamos as nossas possibilidades de falar do nosso próprio espaço a partir de nós mesmos sem medo e com liberdade de expressão.

O trabalho realizado estimulou a discussão sobre as múltiplas possibilidades corporais para manifestar os nossos sentimentos, emoções, sensações, os nossos desejos momento importante para o processo de descoberta do valor comunicativo e expressivo do corpo. Estamos acostumados a tudo comunicar por meio da palavra, fato propício para o não desenvolvimento da capacidade de expressão corporal. No entendimento de Boal (2008), somente após conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o espectador estará habilitado para desenvolver formas teatrais. Exercitar o conhecimento do próprio corpo progressivamente pode ajudar a liberar-se da condição de mero espectador e assumir a de ator, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, deixando de ser testemunha para ser protagonista da ação, protagonista de sua própria história.

As matérias que tratavam sobre as conquistas da mulher não foram selecionadas por nenhum dos grupos que privilegiaram aquelas que abordavam a violência contra este gênero. Todavia, a maioria dos relatos pessoais sobre situações de violência sofrida pelas próprias professoras, e que partiu muitas vezes dos seus maridos, somente foi revelado após o término do Curso de Extensão quando voltei a entrevistá-las individualmente.

Assim, entendo que o exercício proposto em sala de aula possibilitou o enfrentamento de situações específicas do cotidiano potencializando processos de mudança. De acordo com Soares (2006), o teatro na educação tem como uma de suas funções a ampliação do diálogo e

do campo de comunicação dos indivíduos com o mundo, desenvolvendo o sentido do coletivo e possibilitando uma maior autenticidade entre os sujeitos.

Quarto Encontro: Na quarta etapa do Curso de Extensão, dei continuidade ao trabalho realizado no encontro anterior, quando novamente os alunos docentes realizaram leitura e discussão sobre questões relativas à identificação de gênero e sexualidade, tema para as atividades cênicas. Naquele encontro os professores foram também orientados no processo de elaboração dos projetos de ensino a serem desenvolvidos na própria ação docente ao longo das 10 horas restantes.

Os alunos professores passaram a elaborar os seus projetos de acordo com uma estrutura padrão oferecida, vinculando-os a dois planos de aula a serem realizados com uma das turmas na escola onde atuavam. Desta maneira, deveriam levar em sua ação pedagógica um conteúdo que todos concordaram permanece excluído dos currículos escolares, tal como o depoimento do professor abaixo especificado:

> — No início do ano letivo de 2008, eu percebi que os estudantes do Ensino Médio demonstravam uma certa dificuldade em lidar com a própria sexualidade. Como professor de Filosofia, muitas vezes, eu levava para a sala de aula, determinados conteúdos que deixavam transparecer valores machistas e heteronormativos em seus discursos. Por isso, dirigi-me à Coordenação da escola para avisá-la sobre a possibilidade de uma abordagem sócio-cultural sobre o assunto. Primeiramente, ela perguntou-me qual a série a ser trabalhada, pois sendo no Ensino Médio, não correria o risco de ter reclamações por parte dos pais. Ao contrário, se fosse no Ensino Fundamental, ela não poderia aprovar esta proposta, certamente haveria problemas com os pais. Argumentei que, justamente porque não se fazer este trabalho com as crianças, os adolescentes demonstravam total ignorância sobre o tema, gerando inclusive muitos conflitos entre eles. Ela foi enfática na sua argumentação e eu acabei desistindo de trabalhar este tema no Ensino Fundamenta, mas trabalhei a temática somente no Ensino Médio. Os alunos não foram muito receptivos... não é muito fácil desconstruir paradigmas. Quando tive que fazer um trabalho para o Curso de Extensão, eu optei em desenvolvê-lo no Ensino Médio, aproveitando as técnicas teatrais aprendidas e também unindo os meus conhecimentos sobre o assunto às teorias discutidas no Curso. (André Lucas)

Ao provocar na sua prática educativa a discussão sobre determinados saberes socialmente construídos e, principalmente, sobre a razão de ser de alguns desses saberes o professor e os educandos podem juntos construir, questionar e reconstruir conceitos e posturas culturais que, no currículo formal, especialmente no que se refere à arte, muitas vezes, estão ausentes ou periféricos. Como aponta Freire (2004), a promoção da ingenuidade para a crítica não se desenvolve espontaneamente, ao contrário, requer a disponibilidade para um trabalho

de construção e demolição de perspectivas. Ou seja, o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento:

> Este favorecimento deve estar nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Isso porque, se quisermos que os professores trabalhem numa abordagem reflexiva, que desenvolvam o pensamento, planejem ações e estratégias que levem os alunos a refletirem, a estruturarem suas idéias, a atribuírem significados, a confrontarem opiniões, a compreenderem suas ações e atitudes no contexto de sala de aula e fora dela, é preciso que a formação dos professores preencha tais quesitos; que seja igualmente competente. (BARREITO & GEBRAN, 2006, p.36)

Diante desta perspectiva, aqueles alunos docentes deram início à atividade proposta e, gradativamente, todos passaram a demonstrar entusiasmo diante da perspectiva de trabalharem o Teatro associado à temática de gênero e sexualidade. Cada um deles apresentou os seus projetos e planos para os colegas, momento importante para a troca de informações e de dúvidas, em um processo de trabalho colaborativo. Houve uma variedade de propostas, tais como: abordagem de questões relativas ao teatro grego envolvendo o estudo de gênero; o envolvimento de mulheres de uma comunidade carente articulando a Lei Maria da Penha com propostas teatrais sugeridas por Augusto Boal; a construção dos corpos e os seus papéis na sociedade na sociedade patriarcal e assim por diante.

Até mesmo aqueles docentes com formação em outras áreas, sentiram-se estimulados na realização desses projetos, ainda que encontrando uma certa dificuldade na sua elaboração em função de sua pouca familiaridade com o Teatro. Por isso mesmo, eles contaram com a minha orientação e também dos alunos estagiários ao longo dos dias que se sucederam, via *Internet*, para posterior apresentação aos colegas. Cada uma dos alunos professores desenvolveu o seu projeto com base no tema gênero e sexualidade, mas todos eles relacionando conteúdos e metodologias diferentes entre si.

Quinto encontro: O dia correspondente ao quinto encontro contou com a presença de Fernando Passos, oportunidade em que abordou para o grupo, questões pertinentes à ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero. Por meio deste trabalho pedagógico ele buscou estimular a reflexão dos participantes sobre novas formas de pensar a educação, a cultura sempre com base em processos cênicos. Ou seja, este professor reforçou as discussões mantidas com os alunos professores, estimulando novos debates sobre o assunto, momento este dinamizado também por vídeos com abordagem sobre o tema, tais

como o filme *XXY* e *Minha Vida em Cor-de-Rosa*, sob a direção de Lucía Puenzo e de Alain Berliner, respectivamente[44].

O filme *XXY* expõe questões 'colocadas em xeque' desde o ano de 1990, a partir da publicação do livro *Problemas de Gênero*, da filósofa americana Judith Butler, onde ela busca a reformulação do conceito de gênero, norteada, justamente, pelas experiências de sujeitos considerados pela sociedade como abjetos: transexuais, hermafroditas (ou intersexos) e transgêneros de modo geral.

O filme *XXY* traz, como enredo, a questão da sexualidade, por meio da história de Alex, um(a) jovem intersexual, reclusa com os pais em um vilarejo no Uruguai e mantida sob medicações para inibir o surgimento de suas características masculinas. Em um determinado momento do filme, esta personagem manifestou o seu interesse em romper com tais medicamentos para assumir a identificação masculina, colocando o espectador em confronto com processos sociais que tendem a fixar as identidades.

A mãe de Alex encontrou na cirurgia de readequação, a possível solução para os problemas gerados, mas o filme surpreende com a decisão dessa personagem em não realizar a cirurgia anunciando ao espectador outras possibilidades de ser, pensar e viver o seu corpo e o seu desejo, para além da restrição binária ao sexo, imposta pelo sistema da heterossexualidade. Com a sua ação ele/ela atenua a linha entre o feminino e masculino e, nos convida à reflexão sobre um novo procedimento teórico-metodológico que problematize os processos sociais envolvidos na construção das identificações. Na medida em que contraria as normas da inteligibilidade cultural, a persistência e a proliferação desta "anomalia" a personagem perturba a ordem natural das pessoas expressarem os seus corpos sexuados.

Tal como nos esclarece Judith Butler (2003), há certos tipos de identificações em que o gênero não decorre do sexo. Da mesma forma, determinadas práticas do desejo não decorrem nem do sexo nem do gênero, sendo compreendidas como uma falha do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero adquire aspectos inteligíveis, estabelece que determinados tipos de identificações sejam descartados da sociedade.

Segundo conceitos estabelecidos como verdade e instituídos nas diversas instituições sociais, o sexo masculino acontece quando a pessoa tem um pênis e um par de testículos, e o feminino, quando há vagina e ovários. Nessa perspectiva, acredita-se como desnecessário

---

[44] *Minha vida em cor-de-rosa*. Direção de Alain Berliner. Produção: Carole Scotta. Bélgica, 1997. 98 min. *XXY*. Direção de Lucía Puenzo. Produção: Wanda Vision. Argentina: 2007. 86 min.

qualquer questionamento sobre a questão que anuncia de forma concreta e transparente o sexo do recém-nascido, o que facilita, sobremaneira, a informação tão esperada do médico aos pais.

Em suas pesquisas sobre as questões de gênero Butler recorre ao caso de Herculine Barbin, um hermafrodita do século XIX, que se viu obrigado a assumir legalmente o sexo masculino, a vestir-se como homem e a se afastar das meninas com quem vivia, inclusive de sua amante, após uma confissão a padres e, posteriormente, a médicos, de que seus desejos se dirigiam às meninas. Quando dialoga com a introdução de Michel Foucault na revista dos hermafroditas, *Herculine Barbin, being the recently Discovered Memoirs of a Nineteenth-century Hermaphrodite* (1978), Butler explica que a pessoa de Herculine,

> [...] não é uma 'identidade', mas a impossibilidade de uma identidade. Embora ambos os elementos anatômicos de macho e fêmea estejam distribuídos nesse e sobre esse corpo, isso não é a verdadeira razão do escândalo. As convenções lingüísticas, que produzem seres com gênero inteligíveis, encontram um limite em Herculine precisamente porque ela/ele ocasiona uma convergência e desorganização das regras que governam o sexo/o gênero/o desejo. (BUTLER, 2007, p.32)

Assim como aconteceu com a personagem Alex, também Herculine foi vítima da cobrança médica, religiosa, jurídica e social que insistiu na idealização da coerência entre anatomia, identidade de gênero, desejo e prática sexual, em prol da heterossexualidade normativa, sob pena da sua imagem corporal ficar no domínio do desumanizado e do abjeto.

> Criada como uma moça pobre e digna de mérito, em um meio quase que exclusivamente feminino e profundamente religioso, Herculine Barbin, apelidada pelos que lhe eram próximos de Alexina, fora finalmente reconhecida como um 'verdadeiro" rapaz; obrigado a trocar de sexo legal, após um processo jurídico e uma modificação do seu estado civil, ele foi incapaz de se adaptar à sua nova identidade e acabou se suicidando. (FOUCAULT, 2004, p.86a)

Por esta razão, Herculine sofreu com a necessidade de ter, de pertencer a um sexo definido tal como idealizavam seus interlocutores da época, os quais lhe permitiam existir somente como desviante ou doente. A indefinição das genitálias aponta para a violência dos discursos que estabelecem, classificam e normatizam as identidades, criando a ilusão de uma substância "mulher" e de uma substância "homem". Assim, requerem-se cirurgias de modo a refazer o corpo de acordo com a imagem social pertencente a um determinado gênero. Desta maneira, preserva-se a dita normalidade que precisa reinar soberanamente. Afinal, saber se é

menino ou menina é fundamental para a constituição das identificações sociais construídas por via de uma matriz de normas de gênero coerentes.

O Dr. Fernando Passos utilizou-se também de algumas cenas do filme *Minha Vida em Cor-de-Rosa* como estratégia pedagógica no debate desenvolvido com os alunos professores. O drama se refere a uma abordagem sobre a história de Ludovic — representado por Georges du Fresne — um menino de sete anos, convicto de ter nascido no 'corpo errado'. Isso gerou comoção entre todos aqueles que o cercavam ao vestir-se e comportar-se como menina. O que lhe parece normal é compreendido como bizarro para as pessoas daquela comunidade belga entre as quais está a família perplexa e descontente sem saber como proceder diante do comportamento estranho do filho e da reação indignada dos vizinhos.

Convencido de que, ao crescer vai tornar-se mulher e casar-se com o filho do patrão de seu pai, Ludovic não entende o que se passa ao seu redor e por isso mesmo não esconde os seus sentimentos e desejos. Quando ele não se coloca no lugar do menino que a família, a vizinhança e a escola espera dele, mas se mantém no processo de desidentificação, ainda que de forma inconsciente Ludovic desestabiliza os processos convencionais de adequação.

Por outro lado, esse menino sofre variadas situações relacionadas à discriminação por parte da vizinhança, da família e da comunidade escolar. Da escola, ele foi convidado a se retirar por causa de um documento assinado por todos os pais dos estudantes daquela instituição. Ainda, de acordo com o diretor da escola, Ludovic tem atitudes e gostos 'muito estranhos' para permanecer naquele estabelecimento. Por esta razão, sugeriu aos pais do aluno à procurar um especialista para melhor tratá-lo do distúrbio apresentado.

Esse discurso reforça os efeitos sociais de normalização, por conseguinte, de exclusão em termos de uma educação sexual que tem sido usada para sustentar desigualdades criadas pelo fantasma normativo do sexo. Com base nas situações vivenciadas por este personagem o aluno professor, abaixo especificado, argumentou que:

> A escola é o espaço do debate. A educação precisa ser crítica para que possa efetivamente contribuir no processo de mudança. É preciso fazer com que os alunos compreendam o dinamismo desta sociedade que é diversa, plural, múltipla. Ás vezes eu ouço um professor argumentando que a escola vai mudar quando a sociedade mudar. Ora, para mim a escola é o vetor da mudança social. (André Lucas)

Nessa perspectiva, almejou-se que situações vivenciadas pelas personagens Alex e Ludovic criadas nos filmes *XXY* e Minha *Vida em Cor-de-Rosa* e cotidianamente experimentadas por muitos sujeitos compreendidos como desviantes da norma ou mesmo

abjetos, possam, de forma efetiva, despertar o interesse dos alunos professores envolvidos no Curso de Extensão, para um aprofundamento contínuo e sistemático sobre o estudo de sexo, gênero e sexualidade. De acordo com Louro (1999), para tanto, é fundamental a operação com categorias analíticas instáveis, a disponibilidade para movimentar-se em meio a um campo teórico em permanente construção que acolhe a crítica como parte dessa construção.

Antes do término da sua aula, o Dr. Fernando Passos solicitou aos participantes sugestões de estratégias pedagógicas que possibilitem o processo de rompimento com os binarismos, para que se possa pensar os gêneros, as sexualidades e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante. Dentre as diversas sugestões e igualmente importantes seleciono aqui as apresentadas por três professoras que considero primordiais para todos que vislumbram uma mudança social com a contribuição da escola. De acordo com as professoras abaixo:

> — Até então jamais trabalhei com o tema gênero e sexualidade em função do meu despreparo. Mas sei que a sexualidade está em sala de aula, na mídia, na escola, e por esta razão, é preciso investir na capacitação dos professores para que possam trabalhar de forma mais consciente com os estudantes. Os professores precisam buscar informações para ampliar este conhecimento e assim trabalhar com os estudantes de variadas formas por meio da arte. Ressalto a parceria da família neste processo de mudança: um trabalho com ambas as instituições integradas em busca de um mesmo objetivo. (Ester)

> — É necessário que a escola promova debates sobre o assunto e que o estado invista em políticas públicas, na formação continuada de professores, para que estes possam discutir a questão em sala de aula de uma forma segura e com domínio de conhecimento para a efetiva e reflexão na sua docência. (Josilene)

> — O professor precisa buscar o conhecimento sobre o assunto, pois se ele não ampliar este saber, tratando-o apenas a partir do senso-comum ele vai trabalhar, se trabalhar o tema, como certos e acabados os seus próprios valores, porque incapaz de enxergar outras possibilidades. (Sandra)

O investimento na formação de professores é prioritário para o engajamento do professor no seu processo de educar-se, na prática cotidiana da escola. A percepção ampliada sobre os fatores que produzem conflitos e confrontos precisa estar contemplada no currículo escolar. Trago para esta discussão o entendimento de Débora Britzman (2001) quando infere sobre a necessidade de haver uma disposição de parte dos docentes para desenvolver sua própria coragem política numa época em que pode não ser muito popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade.

Em se tratando dos aspectos pertinentes à educação continuada, é relevante a necessidade de inserir os professores no debate acerca das questões transculturais, para que

possam ser reconhecidas como fundamentais para as mudanças nas relações socioculturais. Para António Nóvoa (1995), os docentes são funcionários, mas de um tipo muito particular pois, a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, em função dos projetos e das finalidades sociais de que são portadores.

Concordando com a aluna professora Lurdes, de fato, a instituição familiar não pode ficar à margem de uma proposta pedagógica que tem como maior compromisso o estabelecimento de princípios democráticos, conforme o seu depoimento apresentado na página 176 desta pesquisa. Os comportamentos dos pais e das mães (aceitação/negação) frente às orientações sexuais dos filhos têm conseqüências na aprendizagem, nos relacionamentos, na formação da auto-estima, do caráter e, principalmente, na vivência saudável e responsável da sexualidade. No entendimento da equipe CEPAC (1999), este é um dos papéis da escola e do professor comprometidos com processos de mudanças sociais.

Assim sendo, é fundamental a participação dos pais e mães em dinâmicas, grupos de leituras e estudos, montagens teatrais, oficinas pedagógicas, oficinas de teatro que tratam do processo de socialização sexual. Noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade modeladas ao longo da vida, se apresentadas em filmes, debates, palestras e oficinas, pelo viés dos estudos culturais e da pedagogia crítica são algumas das formas que a escola pode organizar para que esta instituição social, a família, seja convocada para a discussão reflexiva sobre este e outros temas sociais contemporâneos.

Outro depoimento exposto por uma das professoras foi selecionado aqui porque nos reporta a atitudes e comportamentos de determinados docentes que, por falta de informação e conhecimento, acabam omitindo-se. A professora Dayana manifesta-se ao grupo da seguinte forma:

> — Incomoda-me a falta de comprometimento e de indignação de alguns professores frente à discriminação, seja ela qual for. Sei que muitos se omitem diante de determinadas situações homofóbicas, muitas vezes por medo de serem confundidos com um gay ou uma lésbica, enfim por estarem legislando em causa própria. Mas não podemos ficar calados. Nós, professores, temos o compromisso de contribuir de uma forma positiva na sociedade: trabalhamos para lidar com o conhecimento na escola. (Dayana).

Muitas vezes, essas discussões são suspensas no espaço escolar, também porque persiste a idéia de que se uma pessoa fala, de modo simpático, sobre esses sujeitos, ela se torna suspeita de ser homossexual. Para reforçar esta argumentação, recorro à Trevisan 2007), o qual passou a ser acusado de fazer proselitismo homossexual por sua ativa participação no movimento pelos direitos homossexuais neste país.

Por outro lado, o depoimento da professora Dayana apresentado acima, gerou um debate acirrado no grupo de alunos docentes, cujas opiniões às vezes acatavam, em outras discordavam do fato dos professores envolverem-se, mesmo diante do risco de não serem compreendidos pelos demais colegas de trabalho ou até mesmo, em casos mais extremos, serem dispensados do quadro docente da escola. Principalmente quando se trata de instituições particulares, onde as garantias de emprego são mais frágeis em comparação às escolas públicas. Para Louro (1999), de algum modo, não saber sobre as comunidades GLBT parece funcionar como uma espécie de garantia de que o estudante irá preferir ser heterossexual.

Alguns participantes do grupo argumentaram que em determinadas escolas alguns pais e mães de alunos e até mesmo a Igreja interferem na abordagem de alguns conteúdos, principalmente quando se trata da educação sexual, restrita aos aspectos biológicos e à preservação contra doenças, tal como afirmam as alunas docentes Ana e Liara:

> — Há alguns anos, estou envolvida com os projetos relativos à diversidade na Secretaria da Educação e, pelo depoimento das professoras, percebo nelas uma dificuldade para trabalha com temas relacionados ao gênero e à sexualidade em sala de aula. Primeiramente, em função da falta de conhecimento das professoras e, depois, porque envolve questões religiosas. A Secretaria está trabalhando para minimizar este problema. Muitas professoras relatam que já trabalharam em escolas que não permitem esta discussão, sob o argumento de que este assunto 'não seria da alçada do professor'. Penso que a escola é laica e, por esta razão, não tem o direito de interferir. O estudante não pode ser privado deste importante conhecimento em seu processo de formação. (Ana)

> — Na escola onde trabalho existe uma forte influência da Igreja. O pastor e o padre interferem no processo educacional, proibindo certos assuntos. A escola acata, porque ela não tem subsídios para argumentar. Às vezes utilizo-me de alguns filmes, por exemplo, já levei para a sala de aula "Café da Manhã com Plutão". Às vezes a diretora 'barra' os filmes que tento mostrar aos alunos. (Liara)

Em função da presença dos múltiplos arranjos familiares na sociedade dos dias atuais, a escola convive com distintas formas de intervenção da família. Contudo, as falas das professoras acima selecionadas reforçam que "não é possível negar que, na maior parte das vezes, são as representações mais tradicionais ou conservadoras que conseguem falar mais alto, acompanhadas por outras vozes sociais: da mídia, das religiões, do parlamento, etc." (LOURO, 1999, p.126) Em sua obra Luiz Mott (2003) nos faz lembrar que a ideologia de nossos antepassados foi fortemente influenciada pela Igreja Católica e não é por acaso,

portanto, que o cardeal do Rio de Janeiro, D. Eugênio Sales, escreveu que a AIDS foi castigo divino contra os homossexuais.

Da mesma forma, o Papa Bento XVI mantém-se resistente à união entre pessoas do mesmo sexo em todo o mundo. Ele reforça e justifica discriminações, "aumentando o estigma contra os sodomitas, pederastas, uranistas, perversos, libertinos, homossexuais, "veados", invertidos, desviados, "boiolas", chibungos, "frangos", bichas etc. etc." (MOTT, 2003, p.33). Enfim, o pontífice contribui para que a prática homossexual e variações do erotismo sejam, ainda, consideradas no imaginário ocidental como uma anomalia: doença, crime e pecado. Cabe aqui um dos depoimentos do professor André Lucas:

> — A minha presença física já estimula a discussão. Em geral, os alunos pequenos são mais acessíveis, pois me parece que o preconceito não está tão cristalizado. Entre os adolescentes é mais complicado. As piadinhas são freqüentes. Uma certa vez, um aluno adolescente foi explícito na sua homofobia, quando passou a me criticar verbalmente, alegando, por exemplo, que uma' mulher que queira ser homem não é fruto de Deus. Não mereceria estar em lugar algum. (André Lucas*)*

Sexto encontro: Após o encontro com Dr. Fernando Passos no Curso de Extensão, no dia 21.06.2008 nos envolvemos em mais discussões sobre a relação de gênero e sexualidade. Naquele momento, os alunos professores levaram consigo os projetos em desenvolvimento e relacionados às 10 horas/aula a serem trabalhadas em sua ação docente. Alguns desses docentes ainda permaneciam com dúvidas quanto aos mesmos, dúvidas estas que foram discutidas em grupo, buscando as devidas soluções. Valendo lembrar que todos os projetos foram fundamentados nos estudos de sexo, gênero e sexualidade articulados ao teatro.

Em sua maioria, esses professores não tinham formação específica em teatro, ou seja, apenas duas professoras eram habilitadas nesta área artística. Desta forma, alguns tiveram contato com jogos e improvisações teatrais pela primeira vez, ao longo do Curso de Extensão, ainda que fossem professores de Arte no Ensino Básico, responsáveis inclusive pelo ensino do teatro. Esta é uma realidade que reforça o despreparo dos professores no que tange ao teatro na educação. Contudo, foi possível observar que o contato com esta área durante nossos encontros, de formação continuada, fortaleceu a compreensão da importância de realizar um maior investimento sobre o teatro em seu processo de formação. Esta argumentação pode ser reforçada com a fala do aluno docente Sidnei abaixo especificada:

> — A importância do Curso de Extensão para mim como professor, arte-educador e cidadão, foi perceber o quanto é fácil trabalhar com o teatro, o quanto esta arte pode estimular a construção de uma sociedade mais crítica, esclarecida e menos discriminatória. (Sidnei)

Penso que, gradualmente, o contato com o teatro pode favorecer o estudante a apropriação crítica e construtiva de questões fundamentais relacionadas à realidade circundante, para melhor compreender seu lugar no universo, quando em busca da significação da vida. "A alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais". (BOAL, 1991, p.17) Por outro lado, o teatro na educação não pode acontecer ao acaso, mas deve ser previsto no projeto pedagógico da escola, requerendo do professor a extração dos conteúdos específicos de sua área de atuação.

Naquela etapa do curso, cada um deles comentou sobre os seus projetos, os quais já apontavam, de forma transparente, os encaminhamentos norteadores para as propostas de trabalho a serem realizadas. Estes projetos foram alvo de debates e discussões, contribuindo de forma efetiva, para novas reflexões sobre a importância do teatro e as suas contribuições para o questionamento do rígido binarismo nas relações de gênero e presentes nos arranjos escolares. Esses projetos foram apresentados a todos com o compromisso de serem a mim submetidos, antes da sua efetivação, portanto, com tempo hábil para possibilitar a minha avaliação geral[45].

Nesse mesmo dia, o grupo de docentes desenvolveu também atividades cênicas, com base em improvisações estimuladas por notícias de jornal e pelo texto dramático *Agreste* de Newton Moreno[46]. Essa peça é um convite à reflexão sobre comportamentos excessivamente conservadores e patriarcais de nossa sociedade, na qual a relação heterossexual ainda prevalece sobre a relação homossexual. A trama se passa no Nordeste e em meio à seca e à miséria cujo recorte narrativo se concentra em flagrar uma determinada relação lésbica. A morte de uma delas traz uma revelação surpreendente que muda o curso da história. Quando a mulher fica viúva, os habitantes do lugarejo descobrem durante os preparativos do enterro "do marido" Etevaldo que não se tratava de um homem, tal como nos mostra o diálogo abaixo:

---

[45] Esse processo aconteceu via e-mail, em função da falta de tempo dos docentes pela sua extensa carga horária de trabalho.

[46] A seleção desta peça se deu em função de ser um texto curto, elemento facilitador para o estudo e a representação cênica pelos professores na própria sala de aula. O dinamismo e a densidade dramatúrgica desta obra configura-se como um recurso pedagógico importante em processos cênico-criativos dispostos a repensar as fronteiras, supostamente sólidas, entre masculino/feminino, hetero/homossexual

> — PADRE: Minha filha, você dormiu com uma mulher.
>
> — VIÚVA: Não, seu padre, eu dormi com Etevaldo. E nunca gostei. Sabia que num devia.
>
> — PADRE: Creio em Deus Pai.
>
> — VIÚVA: É por isso que o senhor ta brabo?
> — PADRE: Não.
>
> — VIÚVA: Dormino junto porque ele gostava. Mas ele me jurou casamento. Se o senhor quiser, eu me caso com ele morto mesmo. O vestido ta aqui guardado.
>
> — PADRE: Não é ele, mocinha. É ela.
>
> — VIÚVA: É Etevaldo! Benza ele, benza.
>
> — PADRE: Nunca!

A tragédia vivenciada pelas personagens responsáveis pela desestabilização da vida cotidiana dos moradores nordestinos reflete um contexto que integra os tradicionais arranjos sociais e políticos às teorias universais construídas no âmbito de relações de poder: quase sempre, em termos de oposição, de subordinação. A reação do povo contra o episódio revela o conservadorismo de um pequeno grupo social cujo comportamento não se limita ao Agreste; ao contrário, estende-se nas mais diferentes regiões e culturas. Sem entender a dimensão de seus atos e machucada pela perda, a viúva acaba sendo vítima do horror e da intolerância daquela comunidade:

> — CONTADOR(A): Um grupo velou a madrugada inteira com impropérios, xingamentos, escárnios, maldições, pragas. Criaram um ódio. Desenterraram a pior parte deles. Desenterraram as piores palavras da língua. Nem bem a madrugada se punha, trancaram portas e janelas da casa delas. Envergonhavam-se delas. Queriam apagá-las de suas memórias. Cercaram a casa. Enterravam-nas vivas. (MORENO, 2004. p. 103)

O texto *Agreste* foi lido na sua totalidade por um dos grupos de alunos professores que desenvolveu uma improvisação teatral com base na obra e baseada no Teatro Fórum de Augusto Boal. Para o cenário, o grupo utilizou-se de uma pequena mesa disponível no espaço, forrada com um tecido preto representando a morta. Abandonada na sua dor, a viúva, duplamente discriminada — mulher e lésbica — mantinha-se ao lado da mesa com um véu negro sobre a cabeça, manifestando-se tímida e amedrontada, enquanto dois alunos professores utilizavam-se de bonecos fantoches no papel de contador da história e demais

personagens criadas na dramaturgia[47]. A apresentação durou mais ou menos 20 minutos, envolveu a plateia — formada pelos colegas de curso — por meio do despojamento dos docentes em cena, cujo caráter lúdico foi acrescido pelos fantoches, recurso pedagógico atraente às pessoas das variadas faixas etárias.

Figura 32: Os alunos docentes preparando-se para a encenação da peça Agreste de Newton Moreno no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no ano de 2008.

Figura 33: Encenação da peça *Agreste* de Newton Moreno no *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no ano de 2008.

.

[47] O fantoche é um dos tipos mais comuns e conhecidos de titeritagem. Esse boneco pode ser construído facilmente e a sua manipulação é simples. O manipulador controla os seus movimentos com as mãos, que são introduzidas no corpo da personagem representada. O dedo indicador geralmente controla a cabeça, e os dedos máximo e polegar articulam movimentos dos braços e mãos.