Essa peça foi relevante como anti-modelo, o qual repousa sobre as oposições binárias opressores-oprimidos. Desta forma, contribuindo para o questionamento sobre uma realidade na qual "todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida". Todos os espectadores ali presentes, desenvolveram questionamentos sobre o assunto, sempre buscando reformulações sobre o conflito apresentado. Desta forma, aquele momento foi propício para a subversão de códigos de origem, em direção à sua recodificação. (PARKER, 2001, p.135) Em nome da preservação dos discursos construtores da heterossexualidade, as personagens de *Agreste* agiram violentamente contra um modelo de união afetivossexual que não se acomodava à convenção.

> — CONTADOR(A): Não se sabe quem foi, quantas eram. Nem quem acendeu o primeiro fósforo. Começaram a incendiar o casebre. Mal sabiam que, dentro, a viúva agradecia a benção de morrer com Etevaldo. Temia muito mais viver sem ele, por certo. Tinha cantado bonito, Deus tinha lhe ouvido afinal. O fogo já empenava as paredes. Mesmo assim, a viúva acendeu o candeeiro. Viu-se por inteiro pela primeira vez. Descobriu então o que era mulher. Pôs-se ao lado de Etevaldo. Beijou-o. Na boca. O que nunca tinha feito. Abriu-lhe os olhos no meio do beijo, enquanto o fogo ganhava a casa inteira. (MORENO, 2004, p.104)

Pelo massacre incendiário, a união daquelas mulheres foi apagada da memória de todos, a exemplo de algumas regiões da Europa, como em Portugal e Espanha. Naqueles países, o pecado nefando cometido entre homens ou entre mulheres "tornar-se-ia equivalente ao crime de lesa-majestade, e os culpados seriam queimados e feitos 'por fogo em pó', para que de seus corpos não restasse memória". (VAINFAS, 1997, 161). Uma violência legitimada pelas estruturas normatizadoras em nome de um modelo disciplinar, sobretudo no que se refere a verdades sobre sexo, gênero e sexualidade, frequentemente expostas de maneira natural em nossa sociedade.

A relação lésbica das personagens centrais em *Agreste* choca a pequena comunidade porque confrontam a lei de perpetuação da espécie que rege as relações sexuais e reificam as noções binárias de gênero. Naquela pequena comunidade a existência desse casal que rompeu com a fronteira do corpo, colocou em risco o sistema de troca sobre o qual a regra da exogamia se legitima. Diante desta relação as próprias mulheres, constituídas como tais dentro das normas da heteronormatividade compulsória, se desestabilizaram gerando a cena de violência que culminou na morte de ambas. "Diz-se que as mulheres 'são' o Falo no

sentido de manterem o poder de refletir ou representar a ‘realidade’ das posturas auto-referidas do sujeito masculino, um poder que, se retirado, romperia as ilusões fundadoras desse sujeito” (BUTLER, 2003, p. 76).

A violência contra as protagonistas da obra de Newton Moreno é gerada pela instituição da lei paterna na qual “ser” o Falo é o signo e a promessa de poder. Com uma conotação política em sua obra, este autor denuncia o *status quo* de controle moral e social ainda presente na atualidade. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverá ser, necessariamente, heterossexuais, sob o risco de serem exilados das relações sociais, punidas com a morte, a exemplo da obra *Agreste.* Segundo Trevisan (2007), em 1998, parte da imprensa ainda conclamava a ação da polícia e vociferava contra indivíduos por ela taxados de “degradantes”.

Essa triste realidade foi amplamente discutida com base no texto de Moreno e enriquecida com depoimentos dos alunos docentes, com textos científicos, vídeos e eventos relacionados ao tema, artigos de jornais, revistas e de *Internet.* Esses materiais são importantes no processo de encenação segundo propostas sugeridas por Augusto Boal e Viola Spolin, cabendo ressaltar a seguinte afirmação:

> Sabemos que todas as sociedades se movem através de estruturas conflitantes: como poderíamos nós, então, assumir uma virginal posição isenta diante de conflitos dos quais, queiramos ou não, fazemos parte? Seremos sempre aliados dos oprimidos... ou cúmplices dos opressores. Fazer Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar partido dos oprimidos. (BOAL, 2008, p.25)

No trabalho desenvolvido pelos alunos docentes, todos exerceram, algumas vezes de forma simultânea, a função de atores/espectadores no trabalho pedagógico que buscou contribuir com novas perspectivas sobre uma realidade marcadamente opressora. Novamente, concordando com Boal (2008), não convivemos com a opressão do sexo masculino contra o sexo feminino, mas com a opressão concreta de homens (indivíduos) contra mulheres (indivíduos). A história das mulheres é uma história de submissão, mas também de luta contra a dominação masculina.

As mulheres, na atualidade, já desfrutam de grandes conquistas no que se refere às relações de poder entre homens e mulheres; no entanto, elas ainda não conquistaram de forma efetiva uma relação igualitária. Os artigos de jornais, quase que diariamente, nos apontam que as mais variadas formas de exclusão, discriminação e violência permanecem como ponto a ser discutido em nossa sociedade. A encenação desenvolvida por um dos grupos formado pelos

alunos professores a partir de um artigo de jornal, envolvendo violência doméstica contra mulheres chamou a atenção de todos pelo seu caráter extremo.[48]

Figura 34: Alunos docentes participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades/*2008, em processo de análise de artigos de jornais para a criação da cena sobre a violência contra a mulher.

Este grupo, composto por quatro docentes, três professoras e um professor, colocou em círculo quatro praticáveis de diferentes tamanhos no espaço da sala. Esses praticáveis foram ocupados pelos alunos professores individualmente. Sentados, passaram a improvisar a cena, inspirados no artigo de jornal com a seguinte manchete: *O auto-retrato de um drama pessoal*. Ainda que utilizassem poucos recursos cênicos, este grupo encenou um trabalho artisticamente belo, dinâmico e intenso, porque carregado de conteúdo, de verdade cênica:

> No teatro de improvisação, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade do palco deve ter espaço, textura, profundidade e substância — isto é, realidade física. É a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo, em direção àquilo que está mais além. (SPOLIN, 1992, p.15)

Foi assim que este grupo buscou atingir a sua proposta teatral: com poucos recursos cênicos. O grupo contou, com a iluminação branca disponível na sala, sem sonoplastia, além dos praticáveis. Também aqueles professores dispensaram a utilização de maquilagem e usavam figurinos trazidos de casa. Com base no sistema de Viola Spolin, eles desenvolveram

[48] Artigo de Jornal: BOLOGNESE, Ruth, *Folha de Londrina.* O auto-retrato de um drama pessoal. Londrina, dezembro de 1995.

a improvisação teatral, a partir da leitura e discussões realizadas sobre artigo de jornal escolhido.

Figuras 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.

Assim, cada um a seu tempo enunciava o seu texto de acordo com as sensações individuais, possibilitando, mais uma vez, a reflexão sobre a sociedade na qual estamos inseridos, uma realidade na qual os mesmos direitos desfrutados pelos homens são negados às mulheres com base em normas e padrões culturais que reforçam a desigualdade de gênero. O que vigora é a regra comum da discriminação, a negação dos direitos mais elementares, simplesmente por serem mulheres. Em um determinado momento, sentados em seus praticáveis, cada um deles em cena, expressaram-se com frases que, embora curtas, traduziam esperanças, sonhos e desejos que muitas vezes se convertem em sofrimento e dor na história de muitas mulheres:

Mulher 1 — Foi o meu primeiro beijo.
Foram dezoito anos de casamento... neurótico.
Mulher 2 — Ele dizia que meu rosto era bonito... parecia gostar de mim!
Mulher 3 — Era a paixão de minha vida. Gostava dele... muito... demais.
Homem — A filha da puta pensou que ia me enganar!
Mulher 1 — Ai!!! foi só um puxão de cabelo...

O artigo de jornal sob o título “O auto-retrato de um drama pessoal” oborda a tragédia de Marilene Froma, na época com 17 anos, vendedora de tecidos na região curitibana. No ano de 1993, ela viveu a sua primeira paixão por um homem que deixou marcas devastadoras em seu rosto. Segundo o artigo, esta jovem foi apresentada por uma amiga a Renil do Prado, a quem passou a namorar por aproximadamente um ano. Ao descobrir que este homem era casado e com dois filhos, ela desistiu do namoro, pressionada, inclusive, pela família. Ela passou a não atender mais os telefonemas de Prado e não marcou mais encontros, contrariando as insistências do ex-namorado. No mesmo ano, quando voltava para casa, ela percebeu que o ex-namorado estava a poucos metros à sua frente. Em um gesto rápido, ele lançou-lhe um líquido que escorreu sobre o seu rosto e pescoço:

> — Pensei que fosse água quente e coloquei as duas mãos no rosto. Grudaram na pele. Um cheiro forte, como eu nunca tinha sentido antes, invadiu tudo. Era ácido sulfúrico... (Froma)[49]

A moça passou a morar na capital de São Paulo, num pequeno quarto alugado pela família, enquanto fazia os tratamentos e cirurgias no Hospital da Face, onde passou a conviver com médicos e cegos. De acordo com o artigo, após o longo do tratamento, ela aprendeu a ler pelo método Braille e, depois que recuperou 10% da visão, passou a sair de casa, principalmente por acreditar que o total isolamento não combinava com a esperança.

Até a publicação do referido artigo, esta jovem já havia passado por cinquenta cirurgias, quatro transplantes de córnea que recuperaram apenas 10% do olho esquerdo e colocado uma prótese no olho direito e, segundo um dos médicos responsáveis pelo tratamento: “nenhuma previsão de voltar a ser uma pessoa que não chame a atenção na rua”. Sua face foi totalmente atingida, assim como a orelha direita, o pescoço, parte do ombro, os seios e metade do abdômen e ela ficou completamente cega por dois anos: “Ela sobreviveu porque perdeu a visão. Se tivesse condições de enxergar a si mesma, não teria resistido, não sobreviveria”, afirma o médico que, naquele momento, admitiu não saber quantas cirurgias seriam ainda necessárias para melhorar a aparência de Marilene Froma. Em sua entrevista para o jornal, lê-se:

---

[49] As falas da Marilene Froma foram retiradas do artigo de jornal de BOLOGNESE, Ruth, *Folha de Londrina.* O auto-retrato de um drama pessoal. Londrina, dezembro de 1995.

> — Ele dizia que meu rosto era bonito, era carinhoso, parecia gostar de mim. Por que fez isso comigo? Às vezes sonho em acordar e, num minuto, ver desaparecer meu drama: Foi num segundo que minha vida mudou tanto. Por que não poderia ser o contrário?. (Froma)

Ao levar cenas de violências extremas como essa para a sala de aula, por exemplo, é fundamental que os esses professores estejam preparados para problematizar não só os fatores que perpetuam a violência masculina sobre o corpo feminino, mas também as próprias noções de gênero que retificam a posição da mulher como passiva de tais atos. A desconstrução de discursos tem sido apontada como o meio mais eficiente para desmontar essas noções naturalizadas que mantêm a mulher como representação de um papel sexual e social ao qual lhe foi determinado e que a destitui da capacidade de agir como sujeito.

A exposição e discussão de uma violência como a representada pelos alunos docentes requer o questionamento sobre as categorias homem/mulher como construção simbólica que compõe os discursos que configuram sujeitos. É assim: desmontar os estereótipos que reforçam o papel do macho agressor sobre a fêmea vítima passiva diante dessa agressão. Essas noções exigem a devida discussão em torno de todas as armadilhas implícitas nas questões de gênero.

Todas estas questões nortearam o processo realizado no curso de extensão e foram levadas ao Ensino Básico pelos alunos docentes. De acordo com a avaliação efetuada, foi possível perceber que as experiências teórico-práticas ali produzidas foram importantes para o enriquecimento das nossas práxis, das nossas formações constantes não apenas como professores, mas como cidadãos comprometidos com uma mudança social. Assim, no texto a seguir prosseguirei com a análise dos trabalhos agora realizados pelos docentes em suas salas de aula.

4.3 O ESPAÇO DA SALA DE AULA E NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE GÊNERO

Neste momento pretendo desenvolver a análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos docentes em suas regências com estudantes do Ensino Básico. Esta experiência aconteceu no decorrer das 10 horas/aula não presenciais que compõem a carga horária do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*. Para tanto, vou relatar experiências expostas naquele que correspondeu ao <u>sétimo encontro</u>. Pauto-me também nos projetos de ensino realizados por esses participantes para uma melhor compreensão de um trabalho que articulou o teatro aos arranjos e práticas sociais.

Devo ainda esclarecer que no último encontro com vinte e três docentes me foram entregues nove projetos; dois destes projetos foram feitos em dupla, visando um trabalho futuro de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e três trabalhos foram escritos individualmente em forma de artigo[50].

Todos os docentes registraram as suas atividades práticas em sala de aula, por meio de relatórios e fotografias, e algumas com vídeo-gravação, informações estas, que utilizei-me quando da seleção selecionei dos projetos aqui analisados. Analisei os nove projetos com articulação entre a prática e a teoria, selecionei três deles cujas propostas metodológicas mais evidenciaram a importância de um processo de trabalho mediado pelo teatro. Também, aqueles que se destacaram em função da clareza na metodologia elaborada e, pelos relatórios, sempre com foco na temática proposta.

Dentre esses, dois se referem aos papéis de gênero desenvolvidos pelo professor Osvaldo e pela professora Mariana e o terceiro faz uma associação entre o gênero e a sexualidade elaborado pelo professor Felipe. Cada um deles se utilizou de possibilidades didáticas diferentes — músicas, situações do cotidiano e filmes para a criação cênica. Os professores que privilegiaram os papéis de gênero se fundamentaram principalmente no sistema desenvolvido por Viola Spolin, e aquele professor que trabalhou o gênero e a sexualidade se pautou da mesma autora, e também do Teatro do Oprimido de Augsuto Boal, em especial o Teatro Fórum. Após o término do Curso de Extensão, eu voltei a procurar esses professores, buscando ampliar as informações sobre esta etapa do trabalho.

Para o aprofundamento desta análise procurarei responder alguns questionamentos que emanados principalmente ao longo desta pesquisa para melhor compreender a problemática das relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Diante desta perspectiva, pergunto-me:

— A escola hoje propicia a discussão sobre o tema gênero e sexualidade?

— Existe um efetivo interesse dos docentes em debater este assunto?

— De que forma a comunidade escolar está convivendo com a questão da discriminação e da exclusão em razão da desidentificação de gênero e sexualidade do sujeito?

---

[50] O curso encerrou com de vinte e três docentes, sendo que, deste total, dezesseis deles realizaram as 10 horas, em forma de projetos ou trabalhos escritos. Os dois projetos desenvolvidos como propostas futuras na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, foram realizados por docentes que, no momento, estão fora da sala de aula, mas lotadas naquele órgão público de educação. *O artigo* **Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias** desenvolvido pela professora Dayana Brunetto Carlin dos Santos, foi publicado nos anais do *Seminário Internacional Fazendo Gênero: corpo, violência e poder*. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (Org. Mara Coelho de Souza *Lago et all*. ed.Mulheres. ISBN 978-85-86501-77-7. Florianópolis, 2008.

— Os estudantes participam com interesse de uma proposta pedagógica com abordagem nesta temática e mediada pelo teatro?

— O professor comprometido com a questão encontra parcerias na escola ou permanece isolado?

— A escola ainda hoje reforça a discriminação com base em padrões tradicionais? De que forma?

4.3.1 O espaço do brinquedo no jogo de faz-de-conta

Para tentar responder as questões levantadas, inicio com o trabalho realizado pelo professor Osvaldo em uma escola de periferia da região curitibana com uma turma de alunos da 1ª Série do Ensino Fundamental composta por trinta e cinco estudantes no período da tarde. Fui informada pelo mesmo que, em sua maioria, esses estudantes pertenciam à família de baixa renda, sendo que alguns residiam em loteamentos particulares, outros em chácaras e também em locais de invasão. Este professor não era habilitado na área de Licenciatura em Teatro, mas desenvolveu um processo cênico-pedagógico interessante com as crianças. A análise realizada com base nos seus depoimentos e no seu projeto contribui para a reflexão sobre o objeto desta pesquisa que busca estratégias pedagógicas relevantes para um trabalho cênico com base na discussão sobre sexo, gênero e sexualidade.

Até então, o professor Osvaldo não havia trabalhado com o tema específico e também com o teatro, considerando-se a sua formação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Durante muito tempo e ainda hoje em determinados espaços educacionais, meninos e meninas são separados para a realização das aulas de Educação Física. Atualmente a grande maioria dos esportes separa homens e mulheres para competições oficiais, que se baseiam em concepções ou em teorias fundamentadas em dois universos opostos: o masculino e o feminino.

Esta separação se justifica principalmente em função desta disciplina lidar diretamente com o corpo compreendido a partir de uma perspectiva biológica dissociado da sua realidade social e do contexto cultural no qual está inserido. Em Altmann (2009), somos informados de que na década de 1990 as aulas de Educação Física escolar passaram a se tornar mistas em diversas redes de ensino, quando então um mesmo professor se tornou responsável por uma turma inteira de alunos, composta por meninos e meninas para a realização da sua aula: “A partir de daí, fazer com que os alunos interajam durante a aula ou separá-los novamente, tornou-se uma opção docente ou da escola”. (ALTMANN, 2009, p. 57)

Desde o início do Curso de Extensão, o professor Osvaldo deixou transparecer o seu interesse em ampliar seu conhecimento na área do teatro e sobre os processos de discriminação pautados em esquemas binários, principalmente para melhor integrar a turma de estudantes com os quais vem desenvolvendo a sua disciplina. Este interesse se verificou ao longo de todo o curso, culminando com o trabalho realizado com as crianças quando ele estimulou a reflexão das mesmas especialmente sobre a questão dos papéis sociais estabelecidos para os sujeitos: homens e mulheres.

No início do seu processo, este professor estimulou o debate com os estudantes sobre a prática teatral, fazendo algumas perguntas: O que é teatro? O que se pode usar em uma montagem teatral? Quais as formas de representação? Segundo o professor, essas perguntas buscavam ampliar o contato dos mesmos sobre esta área de conhecimento.

As improvisações teatrais propostas por Viola Spolin foram utilizadas por esse docente, que buscou adaptá-los segundo as necessidades de sua realidade, sempre buscando uma articulação com o tema sexo, gênero e sexualidade. Este professor utilizou-se da música *Rock Das Caveiras* de Bia Bedran como parte do processo teatral que tinha como objetivo culminar com uma encenação apresentada entre os próprios participantes. Segundo ele, a música selecionada propiciava o exercício das potencialidades corporais.

Figuras 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 de 2008.

De fato, a música utilizada por esse professor oferece a oportunidade para o aluno explorar variados movimentos ao sugerir atividades referentes à vida cotidiana a partir do momento que “saem da tumba”. Os alunos saindo da tumba partem de um corpo completamente inerte para um corpo em ação, disponível para o contato com o mundo

exterior: caminham pelas ruas; jogam xadrez; tiram retrato; apertam o cinto; imitam um chinês; mascam chicletes; comem biscoitos; dançam *rock*; fritam pastéis; andam de bonde; fazem pose e voltam para a tumba. Esta foi uma proposta que segundo o professor, contou com o interesse e participação ativa de todas as crianças.

O professor Osvaldo relatou que os alunos participaram desta atividade, conscientes de que, naquele momento, estavam envolvidos com um processo teatral que levava à reflexão sobre a importância do trabalho cênico para que os indivíduos explorassem os seus próprios movimentos e gestos. Ele alertou sobre a importância do trabalho desenvolvido como parte de um projeto de ensino vinculado ao teatro para uma discussão sobre questões relacionadas a questões sociais na instituição familiar. O projeto tinha assim, como proposta pedagógica, o questionamento dos papéis sociais atribuídos ao homem/mulher; mãe/pai; menino/menina.

Concordo com Spolin (1992), quando argumenta que aprendemos por meio da experiência com o envolvimento no mundo e com o mundo. Mas para que isso aconteça é importante que haja a cumplicidade entre o indivíduo e ambiente. Se o ambiente for propício, "pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. Talento ou falta de talento tem muito pouco a ver com isso". (SPOLIN, 1992, p.3) Acrescento que no processo de libertação e integração do indivíduo é necessário o desenvolvimento da sua sensibilidade, sem a qual ele se fecha diante do mundo e acaba por captá-lo superficialmente: "Se nada vier sacudir uma natureza pobre de imaginação, arrisca-se a empedernir-se na mais completa insensibilidade". (WILDE, 1964, p.87)

Sem negar o espaço da sensibilidade e da imaginação criativa como formas legítimas de conhecimento, o Teatro é uma área propícia para que o estudante construa sua representação da realidade circundante. A partir de suas próprias necessidades subjetivas na cena ele transforma a realidade na mesma medida em que é transformado por esse seu modo de agir. Entendendo esta área da Arte como um espaço propício à mudança, especialmente no que se refere aos modelos e ideais direcionados à masculinidade e à feminilidade, o professor Osvaldo também envolveu as crianças em atividades pedagógicas que implicam outras formas de arranjos sociais.

Em uma das atividades propostas, esse docente orientou a turma para a escolha de um dos espaços da sala, previamente subdividida em duas partes, sendo uma delas coberta com um tecido azul e a outra com um tecido cor-de-rosa sobre o piso. As crianças distribuíram-se pelo espaço, que permitia aos meninos e às meninas a troca de cores socialmente estabelecidas. Assim dispostas, subdivididas em pequenos grupos, elas foram orientadas para o desenvolvimento de criações cênicas vinculadas às situações do cotidiano familiar.

Fundamentado na metodologia de Spolin, ele solicitou à turma a criação de papéis a partir do estabelecimento dos seguintes focos: ONDE, QUEM e O QUÊ.

As crianças passaram a desenvolver entre si o exercício proposto, relacionando-o aos brinquedos ali disponíveis. O professor observou que no jogo de 'faz-de-conta' elas mantiveram os padrões sociais e de comportamento aprendidos na escola, na família, na Igreja, na mídia, etc. Segundo ele, um dos alunos chamou a sua atenção, pois sozinho passou a brincar na 'casinha' levada por uma colega:

> — O menino entrou naquela casinha e ficou quase todo o tempo no espaço que representava a cozinha. Brincou durante todo o tempo sozinho. Ele estava muito envolvido com os objetos que estavam por ali. Eu percebi que algumas vezes ele se imaginava cozinhando algumas coisas. (Osvaldo)

Após o término deste trabalho, o professor reservou um espaço de debate sobre as atividades lúdicas realizadas quando chamou a atenção das crianças sobre os colegas que no jogo inverteram papéis sociais, brincando de casinha e/ou segurando a boneca. Desta forma, estimulou questionamentos entre os participantes.

> — Vocês acham que existe, de fato, algum problema quando os meninos brincam também de bonecas e as meninas de carrinho? Será que existe algum problema no fato dos meninos realizarem serviços domésticos? (Osvaldo)

Diante do silêncio das crianças, o professor argumentou sobre a importância de todos brincarem com bonecas e também saberem lidar com os serviços domésticos independente do seu gênero. Chamou a atenção das crianças sobre o fato da grande maioria das mulheres exercerem atividades profissionais fora do lar. Lembrou que, ao crescerem, os meninos também deverão saber lidar com determinadas tarefas consideradas restritas às mulheres em nossa sociedade. Ele esclareceu que, naquele momento, as crianças o ouviram caladas sem questioná-lo e, embora percebendo o interesse delas, não houve uma relação dialógica entre professor/estudantes. Entendo que a novidade, o inusitado, levado para a sala de aula pelo professor, produziu a desestabilização de verdades impostas e assimiladas pelo sujeito desde a sua infância.

No terceiro dia de aula, esse professor subdividiu a turma em três grupos para encenações sobre o cotidiano em família. Os grupos se reuniram por quinze minutos para discutirem a cena a ser apresentada a seguir aos colegas. Para as improvisações teatrais, os brinquedos das crianças e alguns objetos disponíveis na sala de aula foram transformados em

móveis e utensílios domésticos para a sua apresentação. O professor Osvaldo assim descreveu um dos trabalhos desenvolvidos:

> — Na verdade, todas as apresentações tinham como tema a representação da vida cotidiana de uma família. O espaço da casa permaneceu o mesmo para todos os grupos: havia uma cozinha com fogão, pia, geladeira e outros objetos; na sala um sofá e no quarto uma cama e um armário. Todas as famílias tinham uma mãe, pai, filha, filho, avó, primos, e alguns até cachorro e gato. Uma das cenas começou com a família acordando pela manhã. Todos se levantam, e enquanto o pai permanece em casa cuidando de alguns afazeres domésticos, a mãe se prepara para levar as crianças à escola. Ela sai com as crianças, a avó ficou dormindo no sofá e o pai preparando o almoço. Quando todos retornam para casa, os filhos ajudam os pais na organização da cozinha, preparando-se para o almoço. (Osvaldo)

Figura 39: Improvisação teatral sob a temática da família e desenvolvida pelos estudantes do professor *Osvaldo na Escola Municipal Colônia Augusta* em 2008.

Na sequência dessas improvisações, as crianças foram estimuladas a discutir a proposta do trabalho pedagógico, momento no qual elas relataram várias situações relacionadas ao seu cotidiano em sua maioria permeadas pelos padrões estabelecidos no sistema patriarcal. Segundo esse professor os alunos,

> — as crianças relataram as variadas funções que os seus pais exerciam na vida profissional, assim como, manifestaram o seu desejo de mudança no que se refere ao comportamento dos mesmos quando estão em casa: contribuindo nos afazeres domésticos, pois muitas mães também ocupam outras funções profissionais, além do trabalho doméstico. (Osvaldo)

Devo acrescentar que a família conjugal moderna, estruturada pela divisão sexual do trabalho, impediu o exercício da liberdade e igualdade de forma equivalente entre homens e mulheres. Durante um longo período da história desses sujeitos, “as individualidades feminina e masculina só podiam se expressar legitimamente como manifestações da dicotomia público/privado”. (VAITSMAN, 2001, p.15)

Ainda segundo esta autora, a crise da família e do casamento moderno foi provocada, principalmente pelas mudanças ocorridas na divisão sexual do trabalho e na dicotomia entre público e privado atribuída aos gêneros. Quando passaram a desempenhar múltiplos papéis na esfera pública e em suas vidas cotidianas, muitas mulheres deixaram de restringir suas aspirações ao casamento e aos filhos. Seleciono aqui o depoimento de um dos alunos docentes para reforçar esta discussão:

> — Muitas colegas professoras mantêm-se em condições excessivas de trabalho, pois além de cumprirem uma carga horária de 40 horas/aula semanais, também assumem todas as responsabilidades domésticas onde ‘servem’ o marido e filho, restando-lhes apenas horários alternativos para se dedicarem a sua própria formação. (Josilene)

No entendimento de Vaitsman (2001), a dicotomia público/privado e a associação mulher/natureza/procriação/esfera doméstica vêm se tornando alvo de questionamento não só devido ao lugar que as mulheres passaram a ocupar no mundo do mercado e da política, mas também em virtude da própria situação de domínio da biologia, da natureza. Por outro lado, na prática, as mulheres ainda permanecem como as principais responsáveis pela procriação e pela esfera da reprodução doméstica. Já não convivemos com a figura do pai como único provedor da renda familiar, rompendo, portanto, a dicotomia público/privado. Mas isso pode, ao contrário de emancipação, significar para a mulher sobrecarga de trabalho.

Essa realidade foi representada pelas crianças que movidas por esta percepção buscaram alternativas de convivência novas formas das pessoas se relacionarem entre si por meio do trabalho coletivo/colaborativo em direção a novas esferas de sociabilidade e afetividade.

Arrisco-me na afirmação de que o trabalho cênico desenvolvido pelas crianças pode representar uma narrativa de reconstrução das formas de organização da vida cotidiana entre homens e mulheres, propondo um espaço no qual as diferenças não mais sejam traduzidas em desigualdade, mas em pluralidades e singularidades legitimamente reconhecidas.

4.3.2 Diferenças entre o masculino e o feminino no patriarcado

Considero a importância de um trabalho pedagógico que visa a proporcionar vivências comprometidas com o desenvolvimento das capacidades criticocriativas e expressivas do estudante, para que ele possa elaborar conteúdos socioculturais mediante trocas com o grupo em suas atividades teatrais. Esta foi a proposta norteadora do projeto da aluna docente Mariana, que argumentou o seguinte:

> — Quando o educando interpreta uma personagem ou dramatiza uma situação, ele revela uma parte de si mesmo, mostrando como sente, pensa e vê o mundo... A educação começa desde o instante em que nascemos e é marcada pela forma como nos relacionamos, nos comunicamos e pelos modelos que são difundidos nos contextos sociais. A família é determinante neste processo, porque é nesta instituição onde começam a ser fixadas, por exemplo, as diferenças de papéis estabelecidas entre homens e mulheres. É preciso trazer á tona assuntos que estimulem novos conceitos e pensamentos. Pelo teatro, a(o) aluna(o) pode vivenciar situações diferentes daquelas pré-estabelecidas. (Mariana)

Esta professora é graduada em Pedagogia e ministra a disciplina de Arte no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. O seu projeto de ensino foi desenvolvido com uma turma composta por trinta crianças, de faixa etária entre 8 e 12 anos. Estes estudantes estavam inseridos no Ciclo I – 1ª etapa, no período da manhã. Ela informou que, em sua maioria, estes alunos são oriundos de bairros da periferia de Curitiba e alguns vêm de áreas de invasões, próximas ao perímetro escolar. De acordo com o depoimento desta professora, foi possível constatar a sua convicção sobre o importante papel da escola na sociedade. Para ela, a instituição escolar deve investir em estratégias que possam ampliar e disseminar diferentes formas de viver, evidenciando as transformações sociais, historicamente construídas. Assim, ela encontrou no Curso de Extensão uma possibilidade de

> — aprender e exercitar o processo de mudança começando pelos próprios conceitos e padrões de comportamento. Também busquei ampliar o meu entendimento sobre as possibilidades de um trabalho com abordagem sobre gênero e sexualidade pelo teatro na educação. (Mariana)

No depoimento da professora, encontro uma similaridade com Sacristán (1995), quando afirma que o ensino é uma prática social, não apenas porque se concretiza na interação entre professores alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os

contextos sociais a que pertencem. Ele infere que a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida.

Por esta razão, concordo com a professora Mariana, quando acredita na potencialidade da formação contínua para sondar outras dimensões, muitas vezes menos evidentes, relativas ao processo ensino-aprendizagem e à própria investigação. De outra forma: Como identificar a relevância de um determinado conhecimento, sem os procedimentos de auto-análise, de observação crítica da prática docente e da vida cotidiana?

Convicta da sua importante função no processo de conhecimento do estudante, especialmente, no processo de mudança nas inter-relações sociais, a professora Mariana realizou a sua proposta de trabalho, utilizando-se de improvisações teatrais, sempre pautada no sistema desenvolvido por Viola Spolin. As atividades iniciaram-se com uma investigação sobre o cotidiano familiar das crianças, momento no qual ela constatou por meio dos depoimentos dos alunos que em sua grande maioria os padrões de comportamento pré-estabelecidos pela sociedade patriarcal permanecem naqueles lares. Em geral, os pais trabalham fora enquanto às mães cabe a atenção ao marido, o cuidado com os filhos e os demais serviços domésticos.

A discussão sobre o cotidiano familiar teve início com a leitura do texto: “Ninguém é igual a ninguém”, de Regina Otero e Regina Rennó. Após discussão e compreensão do texto, sob a orientação da professora Mariana os alunos foram questionados sobre: O que nos faz iguais? O que nos faz diferentes? Pensando em sua casa, seus pais desempenham as mesmas funções no dia a dia? O que seu pai faz? E a sua mãe? Quais os papéis que você considera como sendo apenas da mulher? E quais são aqueles destinados aos homens? Quais as profissões e esportes que você acredita ser apropriadas às mulheres e aos homens?

Em seguida, ela utilizou-se da música *Masculino e Feminino* composta por Baby Consuelo, Didi Gomes e Pepeu Gomes que questiona os estereótipos estabelecidos para o feminino e o masculino, tal como nos mostra um fragmento desta composição musical:

> Ôu! Ôu!
> Ser um homem feminino
> Não fere o meu lado masculino
> Se Deus é menina e menino
> Sou Masculino e Feminino...
>
> Olhei tudo que aprendi
> E um belo dia eu vi...

Que ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou Masculino e Feminino...

Segundo a professora, inicialmente os educandos foram resistentes em aceitar a canção selecionada como uma das estratégias pedagógicas, argumentando, por exemplo, que a música é antiga e por isso mesmo, como chamam os jovens de hoje, "velhos". A professora discorreu sobre a dificuldade das pessoas aceitarem o desconhecido, insistindo sobre a importância de se ouvir diferentes estilos musicais, lembrando sempre que determinadas composições podem contribuir para a reflexão de assuntos variados. Interessante que, após essa discussão, as crianças concentraram-se para melhor compreender a letra da música em um gradativo envolvimento com a proposta pedagógica lançada.

De acordo com a docente Mariana após este momento os alunos demonstraram interesse, participando com argumentações e relatos sobre a própria experiência na vida cotidiana, citando exemplos do dia a dia com a família, muitas vezes incomuns nos lares de outros colegas:

— O homem pode fazer tarefa de mulher. Meu pai lava louça e faz comida em casa! (aluna)
— O meu pai ajuda a minha mãe a cuidar do meu irmão! (aluno)

Para Auad (2003), no dia a dia, as pessoas sabem que não se pode dizer que existem atitudes só de mulher ou só de homem, mas na prática prevalece o discurso estabelecido no sistema patriarcal, tal como as atividades dos alunos deixam transparecer a seguir.

Para reforçar esta argumentação, trago para esse momento a atividade a aluna docente, quando esta solicitou à turma a realização de desenhos sobre os debates para desta forma, ampliar a reflexão sobre o assunto[51]. Por meio dos desenhos essas crianças evidenciam a disposição de buscarem alternativas de convivência entre as pessoas, para além dos padrões estabelecidos pelo sistema patriarcal. Contudo, chamou-me a atenção o fato de todos os desenhos representarem pais solitários em seus afazeres domésticos. Por exemplo, em apenas uma página uma criança desenhou o mesmo pai lavando a louça, estendendo roupas cuidando do filho, varrendo a casa, preparando a comida, e desta forma sobrecarregado. Acredito que

[51] Os desenhos realizados pelos estudantes da professora Mariana, estão anexos a esta pesquisa.

só não desenhou mais, porque o tamanho do papel assim não o permitiu. Neste sentido, essas crianças representaram por meio do desenho o cotidiano da vida em família, em que só uma figura é responsável pela vida privada, invertendo-se apenas o gênero:

> A ruptura da dicotomia e da idéia de unidade, a emergência da pluralidade do sujeito não resolveram os dilemas das desigualdades e diferenças entre distintas categorias de homens e mulheres e tampouco eliminaram a divisão sexual do trabalho, sobretudo na esfera doméstica. (VAITSMAN, 2001, p.20)

Diante de tais circunstâncias, no contexto macro-histórico, destacando-se as transformações ocorridas na divisão social do trabalho e a participação das mulheres no mundo público, em circunstâncias marcadas por mobilidade social e espacial, permanece inalterada a cultura familiar. Cultura esta construída em uma hierarquia entre os sexos que, ainda hoje, designa, às mulheres, funções privadas na esfera da família, em contraposição, e de forma subordinada, às práticas públicas. Cabe lembrar que, na atualidade, muitas mulheres sustentam famílias numerosas com salários baixos e desiguais.

Na segunda fase do seu trabalho pedagógico com seus alunos, a professora deu início à sua ação pedagógica, retomando o questionamento anterior, quando um dos deles argumentou nos primeiros momentos da aula: "*Um homem feminino é veado*!", ao que as demais crianças utilizando-se dos mais variados termos — não especificados pela professora — comuns na sociedade, para classificar um homem com traços femininos. Segundo a professora, principalmente nesta etapa de seu projeto, foi possível constatar um alto nível de agressividade destas crianças em relação ao assunto abordado. Neste sentido, ela considerou oportuna uma nova discussão sobre a discriminação relativa aos gêneros.

Em seguida, mostrou à turma uma caixa que havia trazido com diferentes roupas e adereços a serem utilizadas no processo de improvisação teatral, explorando situações da vida cotidiana no contexto familiar. Solicitou a subdivisão da turma em grupos menores, solicitando que os meninos representassem a figura feminina e o inverso às meninas. Também, utilizando-se do sistema de Spolin, ela lembrou a todos o estabelecimento dos focos QUEM, ONDE e O QUÊ, para a maior concentração no jogo. Sob algumas contestações, por exemplo — "Vou me vestir de mulherzinha? — os grupos formaram-se. Ressalto aqui a expressão "mulherzinha" como um xingamento, termo associado, na maioria das vezes, à fragilidade, ao gênero que não age, se desespera e chora por ajuda. Por esta razão, "que todo mundo trate de ser muito obediente, pois ninguém quer ser chamado de maricas, ou de

mulher-macho. É justamente contra esse tipo de preconceito que o feminismo luta". (AUAD, 2003, p 58)

Contudo, poucos instantes após a proposta da professora Mariana, o espaço da sala de aula transformou-se: as carteiras foram colocadas ao lado, possibilitando um espaço central para apresentações cênicas. Após alguns minutos de discussão sobre a improvisação teatral, a turma, que foi subdividida em cinco grupos, utilizou-se dos elementos cênicos levados pela docente. Com base na metodologia desenvolvida por Viola Spolin, cada um dos grupos se apresentou, procurando demonstrar para a platéia quem eram, onde estavam e o papel que desempenham na apresentação cênica. Todos os grupos exerceram também a função de espectador observando o trabalho apresentado pelos colegas.

Figuras 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.

De acordo com a professora Mariana, os estereótipos se sobressaíram na cena, assim como determinadas reações machistas representadas pelas meninas. Por meio desta ação

pedagógica orientada pela professora Mariana, a submissão da mulher foi levada para a cena por uma das estudantes que ao longo de sua improvisação teatral reagiu com agressividade contra os colegas integrantes do grupo. No relato dessa professora, pode-se ler o seguinte:

> — Quando da minha intervenção, a aluna informou que estava apenas imitando o seu pai que falava com a mãe, sempre lhe dando uns empurrões de ombro. (Mariana)

Além de propor, sistematicamente, um trabalho comprometido com as melhores soluções estéticas que possam conferir singularidade ao processo cênico criativo, ao docente faz-se necessário também o investimento no desenvolvimento da percepção do estudante sobre os conteúdos de sua realidade. Ou seja, especialmente o teatro proporciona a capacidade de intervenção, imediata ou não, deste cidadão sobre a própria realidade circundante, com base na reflexão crítica de todos os sujeitos, professor/alunos e estudantes/estudantes envolvidos no processo teatral: "O conteúdo expresso espontaneamente, através de qualquer meio artístico, está direta e intimamente ligado ao ambiente que cerca o indivíduo". (LOPES, 1981, p.38) Esta argumentação pode ser evidenciada nos desenhos e nas encenações desenvolvidas pelos educandos, e até mesmo nos depoimentos da professora quanto à reação dos participantes em relação à canção *Masculino e Feminino*.

Com o término de todas as apresentações, a professora estimulou a discussão sobre as cenas realizadas pela turma, enfatizando a importância da diminuição das atitudes discriminatórias. Acrescentou ainda, a relevância do teatro por possibilitar a vivência de situações diferentes daquelas compreendidas como inquestionáveis na sociedade.

A aluna docente acrescenta ainda que, fundamentada na experiência desenvolvida neste trabalho, elaborou um novo projeto sobre gênero, sob o tema *Luz, câmara, ação...* . que foi encaminhado e aprovado pelo Projeto "Escola & Universidade" e será orientado ao longo de cinco meses, por um dos responsáveis pela sua proposta pedagógica na Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR[52]:

---

[52] O Projeto *Escola & Universidade* (2007), é uma ação da Secretaria Municipal da Educação para a qualificação profissional continuada, dentro do Programa de Qualidade na Educação de Curitiba. É um projeto desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior (IESs), que se associam, nesta empreitada, trazendo sua contribuição científica e técnica para o aprimoramento do trabalho docente. No "Escola & Universidade", professores e pedagogos de uma unidade da Rede Municipal de Educação de Curitiba reúnem-se, em grupos de dois a três profissionais, para elaborar um projeto pedagógico, que deve necessariamente ser focado numa das áreas temáticas definidas pelo projeto, dentre elas a área de Artes.

> — Desta maneira, será possível dar continuidade a esse trabalho na própria escola onde atuo, e assim, contribuir novamente para a formação de novos cidadãos com pensamentos e atitudes fundadas nos princípios democráticos. (Mariana)

O processo pedagógico desenvolvido pelo professor Felipe, com base em seu projeto de ensino, também proporcionou o questionamento de questões abordadas na ação docente da professora Mariana. Este professor é licenciado em Teatro e vem desenvolvendo a sua ação docente no Ensino Básico e no Curso Técnico em Artes Cênicas no Colégio Estadual Senador Correia, situado na área central da cidade de Ponta Grossa, com base em área específica de formação[53]. Durante o Curso de Extensão, este professor, assim como os demais participantes, contribuiu com os seus depoimentos, e também com uma entrevista concedida para esta pesquisadora.

4.3.3 O teatro na escola e as intervenções sobre a subjugação de corpos

Considero importante mencionar determinados aspectos abordados pelo professor Felipe, relacionados à sua vida acadêmica, pois entendo como significativos para esta pesquisa. De acordo com o docente, quando chegou a Curitiba, em 1998, para estudar Artes Cênicas na FAP, era movido por uma série de valores pautados no senso comum, e por isso mesmo, movido por um discurso excludente e discriminatório em relação à sexualidade, etnia, religião, enfim modo de pensar e de viver!. Contudo, ao ingressar no Curso de Artes Cênicas, passou a conviver com pessoas com outros valores, muitas vezes, diferentes daqueles que há muito conduziam o seu comportamento e a sua visão de mundo.

No seu processo de convivência com o diferente, incluíam-se sujeitos com uma orientação sexual oposta àquela considerada normal e natural. Em um dos seus depoimentos, este professor considerou a importância desta convivência para melhor compreender que a identificação de gênero, de sexualidade nada tem a ver com o caráter do sujeito, tal como compreendia até então. Ao retornar à sua cidade, já graduado em Licenciatura em Teatro e, com o olhar distanciado e movido por novas concepções, lhe foi possível uma percepção mais ampla dos desafios a serem enfrentados como professor naquele espaço social, marcado por valores sócio-culturais que, em nada contribuem para uma sociedade mais democrática. Ao

[53] Ponta Grossa é a 5ª maior cidade do Estado do Paraná e fica a 100 km de Curitiba. Este professor não atuava em Curitiba ou em suas Regiões Metropolitanas, tal como a proposta inicial do projeto elaborado para esta pesquisa. Contudo, em função do seu interesse no sentido de ampliar as discussões sobre a temática gênero, abriu-se uma exceção.

contrário, fortalecem conceitos que discriminam, excluem, submetem os sujeitos, especialmente aqueles taxados como desviantes da norma.

Ao assumir a sua regência, nos espaços formais de educação de sua cidade, o professor Felipe passou a trabalhar, dentro de suas possibilidades, questões relacionadas à sexualidade. Ele ressaltou que a sexualidade está presente no interior do espaço escolar, sendo alvo de discriminação e de exclusão de estudantes, e também dos próprios colegas de trabalho.

> — Ninguém quer ver, passam por cima de qualquer situação que possa haver dentro da escola, quando o tema é sexualidade. Desde que eu me entendo por gente, é muito comum ver as pessoas defendendo aquilo que acreditam! Até porque ninguém vai gastar sua energia defendendo algo que não acredita! Mas quando o assunto se refere à sexualidade...Um certo dia eu falei em um Colégio aqui da cidade, que nós professores deveríamos respeitar e não marginalizar a identificação sexual dos alunos. Neste momento, uma das professoras fez o seguinte comentário com a pedagoga da escola: — Ele deve estar defendendo a sua própria maneira de pensar e o seu próprio estilo de vida! Eu sei perfeitamente qual é o meu papel dentro da escola, tenho muito respeito pela minha profissão e alunos! Mas uma coisa eu posso garantir. Quando resolvemos falar sobre o assunto passamos a ser visados na escola. (Felipe)

Reforço que ainda hoje, convivemos com a seguinte ideia: “Se uma pessoa manifesta-se contrário ao discurso heteronormativo ela se torna suspeita de estar atuando a partir dos próprios interesses, dos próprios desejos”. Especialmente na escola, esses sentimentos acabam dificultando o debate sobre o assunto entre docentes/docentes, docentes/estudantes e estudantes/estudantes.

No ano de 2004, durante a sua ação pedagógica em uma determinada escola da periferia de Ponta Grossa, o professor Felipe estimulou a discussão sobre sexualidade com estudantes da 8ª série, com vistas a uma encenação cênica a ser apresentada às demais turmas daquela escola. Ele deu início à sua proposta que, após algumas improvisações e jogos dramáticos, acabou por ganhar o título “*Todos somos um”*, aceito por todos os participantes. Contudo, no percurso do trabalho, a direção da escola solicitou que o professor interrompesse o seu processo pedagógico, temerosa do tumulto que o trabalho poderia causar para a escola, principalmente ao ser levada para a cena:

> — Contrariado, eu acatei a sugestão da diretora, interrompendo a minha proposta, até porque naquele momento, não tive qualquer apoio da equipe pedagógica. (Felipe)

Questiono-me: Onde estão as possibilidades para o fortalecimento do professor sobre o seu compromisso ético com a educação para a diversidade?

Segundo esse professor, os processos discriminatórios comuns na escola e, também a falta de conhecimento dos professores para lidarem com essa realidade foram determinantes em sua decisão, no sentido de ampliar o seu conhecimento sobre o assunto, na sua formação continuada. Concordo com o docente, quando argumenta sobre a necessidade de um estudo sistemático e continuado sobre o tema na formação docente.

> — A escola e o professor precisam perceber a importância de um maior conhecimento sobre o tema gênero e sexualidade. Primeiramente, é necessário que a "equipe pedagógica" trabalhe essas questões com o corpo docente, para que a partir daí se trabalhe com os alunos em sala de aula. Pois, no cotidiano da escola, posso perceber que a falta de informação dos professores é muito grande sobre este assunto. (Felipe)

Diante da oportunidade de participar do Curso de Extensão, esse docente optou por desenvolver um projeto de ensino com abordagem sobre a sexualidade com uma turma daquele Curso Técnico em Artes Cênicas, ofertado pelo Colégio Estadual Senador Correia. A turma é composta por quatorze estudantes inseridos no 3º semestre do Curso, com uma faixa etária que varia entre 17 a 65 anos e oriundos de várias regiões da cidade.

Para este docente é necessário este trabalho na escola, independente da faixa etária; porém ele optou por trabalhar com jovens e adultos por entender que todos nós devemos compreender outras possibilidades de viver a sexualidade. Alguns deles já haviam concluído o Ensino Médio quando o aluno professor Felipe aplicou as propostas lançadas em seu projeto de ensino do Curso. Em relação à classe social dos mesmos, o professor esclareceu que atende estudantes de todas as classes sociais, e que determinados alunos realizam o curso com a ajuda da Associação de Pais e Mestres – APM da escola e que outros já estavam cursando o nível superior ou já eram graduados em variadas áreas de conhecimento.

Para dar início à proposta de trabalho, este professor desenvolveu uma exposição oral sobre conceitos relacionados ao sexo, gênero e a sexualidade, com base em textos específicos sobre o tema. Antes, porém, esclareceu à turma sobre a sua proposta pedagógica referente ao projeto de ensino relacionado ao Curso de Extensão, proposição que, segundo o professor, foi aceita pela turma com interesse, tal como é possível constatar abaixo:

> — Para a minha felicidade, a reação foi muito positiva, todos ficaram muito empolgados com a proposta do trabalho. São alunos envolvidos com um Curso de Teatro e, muitas vezes, eles procuram esta área movidos por novos desafios. (Felipe)

Quando o processo teatral é respeitado, esta área da arte transcende os limites de uma brincadeira criativa e proporciona às pessoas nele envolvidas, efetivos questionamentos e análise sobre si e sobre o seu cotidiano, ampliando a percepção dos problemas vivenciados. Por isso mesmo, é lícito afirmar que esta área de conhecimento permite aos sujeitos, a elaboração de novas proposições do próprio contexto histórico e existencial. Quando desenvolvido com base em projetos norteados pela transformação individual e coletiva, o Teatro requer a vivência de emoções, sentimentos, desejos, valores e questões que envolvem a complexa relação humana.

Algumas discussões teóricas relacionadas ao tema foram realizadas na disciplina Sociologia, pela professora responsável e interessada em problematizar a questão em sala de aula. As aulas práticas de Teatro aconteceram na disciplina Prática da Interpretação Teatral ministrada pelo aluno professor Felipe. Para melhor esclarecimento, a grade curricular daquele curso compreende duas horas/aula semanais para a disciplina de Sociologia e 6 horas/aula semanais para a disciplina de Prática de Interpretação Teatral.

4.3.4 A homossexualidade: uma indigesta mistura de pecado, crime e doença

Na continuidade da proposta pedagógica desenvolvida pelo professor Felipe, foi proporcionada uma relevante discussão sobre os discursos relacionados ao gênero e à sexualidade. Particularmente à AIDS, geralmente associada à enfermidade a determinadas práticas sexuais foram abordadas naquele momento. Este docente levou para a sala de aula o filme *Priscila, a Rainha do Deserto* sob a direção de Stephan Elliot. Concordo com o professor quando argumenta ter escolhido este filme em função da seriedade com a qual aborda o tema relacionado ao gênero, ao contrário de outros que muitas vezes reforçam estereótipos.

> — Assistimos ao filme, todos juntos, na escola, em 2 horas aula. Na seqüência, eles assistiram novamente nas suas casas. E, no final de semana, todos se encontraram na casa de uma das alunas para assistirem novamente. (Felipe)

Cabe aqui desenvolver uma breve análise do filme para melhor entendimento da sua relevância como um recurso pedagógico para todos aqueles docentes comprometidos com a questão.

Priscila, a Rainha do Deserto nos mostra as aventuras de duas *drag queens* (vividas por Hugo Weaving e Guy Pearce) e uma transexual (Terence Stamp), contratados para a apresentação dos seus *shows* homoeróticos em um retiro isolado no meio do deserto australiano. Com o *trailer*, batizado de *Priscila,* eles partem de Sydney em viagem pelo deserto, momento em que experimentam diversas situações de discriminação e de violência em função da sua prática identitária.

Ou seja, foram vítimas de reações homofóbicas daqueles que não aceitavam outra forma de exercer a sexualidade senão a heterossexual. Em uma determinada cena, essas personagens são expulsas pela comunidade logo após a apresentação do seu *show*. As três personagens partem daquele local com o seu *trailer* pixado com a seguinte frase: "Vão embora, não queremos AIDS em nossa cidade"! Esta é uma associação da AIDS à prática homoafetiva:

> Muitas pessoas, e não apenas na imprensa sensacionalista, apresentam a AIDS como um efeito necessário do excesso sexual, como se os limites do corpo tivessem sido testados e não tivessem passado no teste da 'perversidade sexual'. De acordo com os mais óbvios comentaristas, era a vingança da natureza contra aqueles que transgrediam seus limites. (WEEKS, 2001, p.37)

De fato, durante um longo período a construção social da epidemia associada ao debate sobre as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo esteve centrada em uma abordagem discriminatória e excludente. As ações estiveram orientadas para a culpa e a responsabilidade individual, norteadas, portanto, por conceitos equivocados e desfavoráveis à promoção da saúde e da cidadania. Weeks (2001) salienta que a sociedade dos dias atuais entende que o vírus HIV, responsável pelo colapso das imunidades do corpo que causa a AIDS, não é seletivo no seu efeito, pois ele afeta indiscriminadamente, hetero e homossexuais, mulheres e homens, jovens e velhos. Por outro lado, embora a mobilização e a atuação da sociedade civil conjugadas com as políticas públicas nacionais tenham alterado significativamente esse cenário, ainda há muitos desafios que precisam ser superados para a produção efetiva de mudanças.

Em 17 de maio de 1990, a homossexualidade foi retirada da lista de doenças mentais na Assembléia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS). Contudo, formas de

representações de mulheres e homens divergentes dos arranjos sociais estabelecidos nesta sociedade, ainda permanecem sob o estigma da doença, do anormal, impróprio e nocivo,

> [...] levando, consequentemente, aqueles e aquelas que se identificam como homossexuais a se refugiar no segredo e no silêncio. Ao conceber a identidade heterossexual como normal e natural, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, ética, de classe ou de gênero) sejam uma construção social, que toda identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta, fixa. Pretende-se que as identidades sejam — em algum momento mágico — congeladas. (LOURO, 1999, pp.139-140)

Para reforçar a argumentação acima, trago um dos depoimentos do professor Felipe. Este docente informou que o *trailler* pixado com "Vão embora, não queremos AIDS em nossa cidade" acabou por estimular um debate entre os alunos, principalmente quando um deles relatou que foi chamado de aidético em uma festa de aniversário. Segundo ele, as pessoas ali presentes assim o chamaram em função de sua orientação sexual. Este fato deixa transparecer que ainda hoje particularmente a AIDS está associada à enfermidade, a determinadas práticas sexuais em especial à prática homossexual e, em casos extremos, "chega-se a afirmar que, se alguns sujeitos escolhem formas 'impróprias' de sexualidade, eles *merecem a doença*!" (LOURO, 1999, p.140)[54] Diante deste contexto, informações sobre a prevenção da AIDS e de outras doenças precisam necessariamente ser divulgadas e integrar as atividades educativas. É preciso considerar, porém, que na construção curricular o cuidado com a manutenção da saúde acaba por vincular a sexualidade a uma aura de perigo e de doença.

Ao longo da história, a homossexualidade passou de pecado e crime a ser taxada como doença. Saliento que no ano de 1869, a homossexualidade até então caracterizada como uma doença passou a ser nomeada como homossexualismo para caracterizar um comportamento desviante entre pessoas do mesmo sexo. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia redigiu em março de 1999, uma resolução estabelecendo normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Texto este baseado na consideração de que a homossexualidade não constitui doença, distúrbio ou perversão e proíbe que pacientes homossexuais sejam considerados, por essa razão, portadores de patologia pelos psicólogos.

---

[54] [54] Segundo o Programa Nacional de DST e AIDS, no ano de 2004[54], no Brasil, foram registrados 55.060 casos de AIDS entre jovens menores de 24 anos, sendo 32.116 do sexo masculino e 22.944 do sexo feminino, representando 15.2% dos casos notificados de AIDS no país, desde o início da epidemia. Entre os jovens, porém, a transmissão sexual não tem sido a única forma de exposição ao HIV. Na população entre 13 e 24 anos, a via sanguínea responde por 315 dos casos notificados — sendo que, em 94,3% desses casos a infecção foi decorrente do uso indevido de drogas injetáveis. A transmissão sexual representa 59,3% e a fonte de infecção é ignorada em 9,7% dos casos

Alegava-se que o homossexual deveria receber tratamentos para se “curar” de tal patologia. O sufixo “ismo” refere-se à anormalidade, algo patológico; mas, a partir do séc. XX, houve a (re) significação deste termo para homossexualidade com referência a um tipo de orientação sexual, a uma das possibilidades de as pessoas viverem a sexualidade e seus prazeres. No dia 15 de dezembro de 1973, a Sociedade Americana de Psiquiatria determinou a retirada da homossexualidade da lista oficial das doenças psiquiátricas, pois até então ela era considerada como uma doença psíquica. Contudo, ainda hoje o estigma da doença é um fator comum na vida de determinadas pessoas, como se pode verificar no depoimento do aluno docente:

> Na infância fui um menino extremamente educado e sentimental, e por conta disso, meus pais decidiram que eu deveria freqüentar uma psicopedagoga. Nas consultas, eu era observado enquanto fazia exercícios de matemática e português, e algumas vezes, a psicopedagoga assistia-me em minhas brincadeiras. Ela confirmou o que meus pais temiam – “Seu filho têm tendências homossexuais!” Desde então, meus pais fizeram de tudo para impedir que esse fato se concretizasse. Por exemplo, separaram-me de minha irmã (dividíamos o mesmo quarto até mais ou menos os 6 ou 7 anos), proibindo-me de entrar no quarto dela, ou de brincar usando os seus brinquedos. Sempre atentos à minha postura, muitas vezes, meus pais falavam que eu teria algum problema de saúde se ficasse com as pernas cruzadas ou quebrasse muito o punho. Doença? Não tenho conhecimento médico nem psicológico para definir se somos doentes ou não. Mas sei que não “peguei” a minha homossexualidade de ninguém. Já nos primeiros sinais de um desenvolvimento sexual, fui atraído por meninos. Qual o motivo disso? Não acho necessário, justificar. Será que algum hetero já se perguntou “por que eu sou hetero e não gay?”. (Ramon)

Penso que no exercício da psicologia, é preciso apoiar a luta por uma teoria que não reforce o pré-conceito, a discriminação, a violência física e velada, as proibições sociais contra todos aqueles sujeitos que fogem daquilo que a sociedade definiu como normal. Mas, que reconheça e garanta os direitos de todos os cidadãos de viverem a sua sexualidade e os seus desejos independente de sua orientação sexual. Enquanto as pessoas que escolhem seus iguais biológicos como parceiros afetivossexuais permanecerem sob o estigma doença-pecado-crime, o monopólio do desejo, do amor, continuará restrito à relação homem-mulher. Desta maneira, excluem-se as outras formas de viver as práticas e os desejos sexuais que não correspondem aos padrões de comportamentos heterossexuais porque tidas como anormais, antinaturais.

De acordo com Bento (2006), inicialmente a desnaturalização das identidades de gênero – avançando-se também para o terreno da sexualidade, do corpo e das subjetividades - esteve centrada na compreensão dos processos históricos que legitimaram a subordinação das mulheres fundamentada em conceitos universalizantes do sujeito. Porém, são os estudos *queer* que radicalizam o projeto feminista, e extrapolam esses estudos, habilitando as travestis, as *drag queens*, os transexuais, as lésbicas, os *gays*, os bissexuais...

Em suma, aqueles designados "pela leitura médica como sujeitos transtornados, enfermos, psicóticos, desviados, perversos — como sujeitos que constituem suas identidades mediante os mesmos processos que os considerados normais". (BENTO, 2006, p.70) Daí a importância da teoria *queer*, cuja proposta não se restringe à inclusão de informações corretas sobre a sexualidade no currículo escolar. Esta teoria/pedagogia está centrada "numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais". (SILVA, 2005, p.108)

Em especial, o Teatro é uma área de conhecimento privilegiada no processo de estímulo à reflexão sobre o deslocamento do eu para e com o outro. Nesta perspectiva, mediado pelas contribuições da teoria/pedagogia *queer*, o Teatro pode contribuir efetivamente para o avanço de estratégias férteis e criativas para pensar outras dimensões da existência, rumo à efetivação de uma pedagogia libertária.

O sistema educacional inserido no processo de transformação da realidade econômica, política e histórico-cultural requer uma parcela significativa de responsabilidade na formação de sujeitos de direitos. Neste sentido, é indispensável o desenvolvimento de novas abordagens relacionadas à AIDS e à sexualidade em geral. Neste sentido, trata-se de entender que a sexualidade é uma construção social e histórica que se dá segundo padrões socioculturais e políticos. Por conseguinte, é necessário que a escola desenvolva efetivas estratégias para o questionamento de normas fundamentalmente baseadas na heterossexualidade. A construção de uma lógica, na qual não existe um espaço para a desigualdade pode parecer utópica ou até mesmo impossível. Por outro lado, vale o desafio à superação de processos que transformam a diferença em desigualdade, lembrando que o fenômeno da exclusão atinge os diferentes segmentos da sociedade.

Creio ser oportuno lembrar uma notícia que no início 1998 chamou a atenção dos mais diversos veículos de comunicação e gerou discussão em nossos encontros no Curso de Extensão. Tratava-se de um homem que estaria grávido de cinco meses, e de acordo com

alguns artigos de jornais, revistas e *Internet* ele estaria sendo alvo de muita polêmica especialmente entre aqueles pertencentes às alas conservadores.[55]

O fato tratava de Thomas Beatie, um transexual, juridicamente masculino, que vive nos Estados Unidos. Ele nasceu mulher, mas há dez anos passou pela cirurgia de readequação genital (mastectomia, retirada dos seios) e na ocasião manteve os seus direitos reprodutivos. Atualmente está casado com Nancy, que no passado submeteu-se a uma cirurgia de retirada de útero após ter engravidado pela segunda vez durante o seu primeiro casamento. O casal decidiu formar uma família e diante da incapacidade de a esposa de conceber coube a Thomas engravidar. Diante dessa perspectiva, ele interrompeu suas injeções hormonais e seus ciclos menstruais retornaram.

O casal teve acesso a um banco de esperma, porém teve que optar pela inseminação caseira, pois as clínicas de fertilização procuradas pelo casal alegaram não se sentirem confortáveis em atendê-los. Beatie fez inseminação artificial com doador anônimo. Para Thomas "querer ter um filho biológico não é um desejo feminino ou masculino, é um desejo humano". (A CAPA, 29.03.2008) Acrescentou que é um transexual, legalmente homem e legalmente casado com Nancy. Por esta razão, deve contar com todos os direitos federais de um casamento. Em julho do mesmo ano, Thomas deu à luz uma menina, quando foi alvo de notícias em todos os meios de comunicação, fato que nos faz repensar na própria reprodução tal como a conhecemos.

Cabe ressaltar que o filme *Priscila, a Rainha do Deserto* também estimulou a discussão entre professor/estudantes sobre uma situação semelhante à de Thomas e que foi vivenciada por uma das personagens. Neste filme, uma das *drag* tem um filho, resultado de uma relação hetero-afetiva, subvertendo a lógica do binarismo que supõe apenas uma possibilidade de desejo ao longo de toda a vida das pessoas normais.[56] Este personagem gerou discórdia entre os alunos envolvidos no processo teatral proposto pelo aluno professor Felipe, o qual informou que "nem todos" conseguiram transcender o senso comum relativo ao tema. Ainda que compreendendo a possibilidade de sujeitos relacionarem-se afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo, alguns estudantes foram resistentes diante de experiências contrárias à suposta coerência do desejo.

---

[55] A Capa. *Transexual masculino está grávido de cinco meses e reclama de rejeição médica.* Site: *www.acapa.com.br*. Março de 2008. (anexo)

[56] Na viagem, as personagens descobrem que a pessoa que contratou o *show* é a ex-mulher de uma das *drag.*

> — Eu não me lembro de detalhes! E isso foi uma falha grave da minha parte, pois deveria ter gravado ou escrito todos os comentários que eles fizeram na sala de aula. É importante que o professor repense a sua prática em sala de aula e muitas vezes, esses registros podem ajudar. Uma das coisas que me lembro bem é que houve discordância entre eles com relação ao personagem que tem um filho. Mas, como já comentei, essas discussões praticamente são inexistentes dentro da escola. Embora eu tenha falado que as pessoas não precisam necessariamente ser e desejar sempre da mesma forma, eu sei que nem todos aceitaram. Mas vou continuar com este trabalho. Na turma do Curso Técnico, tenho duas alunas graduadas em Pedagogia. Elas argumentaram que, essas questões, discutidas no Curso Técnico de Ator, deveriam também fazer parte do currículo referente aos cursos de Pedagogia. Os alunos curtiram muito, os ensaios, as discussões teóricas, as apresentações! (Felipe)

Na aula seguinte, após o debate sobre o filme assistido, o professor orientou os estudantes em um processo de encenação, recorrendo a jogos dramáticos, todos norteados pelo processo de construção dos sujeitos. Os jogos de Boal utilizados foram: Teatro-imagem, quando os alunos intervinham diretamente na cena utilizando-se de composições corporais com os demais participantes; o Teatro-debate ou Teatro-fórum em que os alunos/espectadores também atuavam, com novas propostas indo ao palco e mostrando-as por meio da atuação cênica.

Em uma dessas atividades, o professor subdividiu a turma em três grupos, sendo que cada qual escolheu uma determinada cena do filme para improvisarem. Para os ensaios foram reservadas três horas/aula, momento em que os grupos se utilizaram de figurinos e adereços para a criação cênica. Após as apresentações — *Sou Casado*, *Ônibus Detonado* e *O nome dela é Ralph* — foram orientados no debate sobre as cenas e os temas específicos abordados.

Figura 44: Cena com base no filme *Priscila, a Rainha do Deserto*, sob a orientação do aluno docente Felipe no Curso Técnico em Artes Cênicas do *Colégio Estadual Senador Correia* no ano de 2008.

Na sequência, o grupo decidiu apresentar o trabalho aos docentes do Curso e demais profissionais daquela escola, incluindo-se uma das Coordenadoras do período da manhã, que solicitou ao professor que o grupo levasse o resultado do trabalho também para os estudantes da 8ª série, por compreender a importância do tema abordado nesta faixa etária. Contudo, segundo o aluno professor Felipe, os professores desses alunos, jamais discutiram esta temática com os mesmos. Assim sendo, segundo o professor, um dos alunos do curso elaborou uma exposição sobre o trabalho antes do início da apresentação. Contudo, aqueles estudantes tumultuaram o ambiente com brincadeiras ao longo do trabalho cênico, revelando a discriminação relacionada ao tema ali exposto.

Ainda segundo o professor, não somente os alunos foram desrespeitosos naquele momento, mas também os próprios docentes que, destituídos de conhecimento sobre o assunto, acabaram fazendo "piadinhas" e comentários maldosos, tais como: "*Esses alunos de teatro são todos gays...*" e, acrescentando, uma professora da área de Matemática fez o seguinte comentário: "*Eles ficam fazendo apologia aos homossexuais*"! Diante destas circunstâncias, o professor Felipe esclareceu:

> — Na verdade, todos nós professores devemos ler e nos informarmos sobre esta questão para que, depois, possamos cobrar dos nossos alunos atitudes diferentes! Cheguei a falar sobre o assunto com a Coordenadora da escola que, concordou comigo, quando argumentei que, antes de se trabalhar com os alunos de todas as séries do Ensino Básico, é preciso trabalhar com os professores para que possam desenvolver um trabalho pedagógico de forma correta, ética. Depois de nossa conversa decidimos elaborar um projeto pedagógico para novamente desenvolver este assunto em sala de aula no próximo ano, inclusive com os alunos do Ensino Fundamental. (Felipe)

Entendo que o teatro associado a uma pedagogia e um currículo *queer* poderia contribuir para que os espaços de educação ofereçam uma abertura para novos olhares sobre o próprio contexto refletido na cena. Ou seja, uma proposta pedagógica, por meio da qual os alunos possam desenvolver processos criativos propícios à novos olhares sobre as inter-relações sociais, tal como argumentam os professores abaixo:

> — A utilização do teatro para fomentar a discussão dos papéis de gênero, além de ter sido uma estratégia bastante facilitadora do aprendizado, foi de demasiado valor para despertar o interesse dos alunos para questões polêmicas sobre sexualidade e gênero. (André Lucas)

> — A experiência em sala de aula envolvendo a questão de gênero e sexualidade pelo teatro foi uma forma interessante de trabalhar com os alunos, especialmente por ser um tema polêmico, que, de outra forma, talvez não fossem tão facilmente abordado. (Nair)

Diante das afirmações acima, foi possível constatar que os alunos docentes compreenderam a importância do teatro na escola para a problematização do gênero e da sexualidade para além da prevenção e da saúde, ao questionarem discursos que tendem a fixar e a estabilizar as identidades dos sujeitos com base em uma marca anatômica. Concordando com Santos (2004), esses discursos partem de uma diferença biológica que constrói diferenças sociais marcantes que se encontram ainda hoje presentes nas mais avançadas sociedades. Por outro lado, "entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica, necessariamente, na inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca". (FREIRE, 2004, p.55)

Considerando a aproximação das categorias etnias/raça, classes sociais e gênero/ sexualidade, lembro que as normas baseadas na biologia também marcaram profundamente o tratamento cultural sobre o negro, por exemplo. Para o psicanalista Frantz Fanon, o projeto colonizador é fundado a partir da construção do complexo de inferioridade do colonizado. Complexo montado a partir da noção biologizante de raça que tem na epiderme a marca da negritude. Fanon revela, no entanto, que a condição de discriminação da subalternidade iguala negros e brancos quando vistos como colonizados. Da mesma forma, pensar sobre gênero e desejo é pensar sobre corpos colonizados, a partir de um discurso biológico gerador de desajustes sociais. A seguir buscarei analisar a trajetória percorrida ao longo desta pesquisa. Para tanto, voltarei o meu olhar sobre as etapas resultantes do exercício da associação teórico-prática. Desta forma, pretendo melhor entender as intervenções sociais e políticas inerentes à esfera de processos sociais que marcam e discriminam determinadas pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando volto o meu olhar para cada uma das etapas percorridas, me deparo diante de um processo de trabalho repleto de inquietações e indagações, dinamizados pelo desejo de um encontro. O encontro com novos saberes. Dessa experiência, constato que o objeto de estudo não se revela de imediato. Ao contrário, requer do pesquisador a disponibilidade para recomeçar, rever, reconstruir... para melhor atingir os seus objetivos. Durante toda a trajetória desta pesquisa constatei que o aprendizado aumenta na ordem direta das dúvidas e certezas.

Cada uma das etapas percorridas culminou em reflexões que me conduzem à determinadas considerações que tentarei explicitar a seguir. Considero importante ressaltar que recorri à pesquisa participante com abordagem qualitativa, aqui compreendida como um campo de investigação fértil, especialmente para um trabalho impulsionado pela teoria crítica em torno dos direitos humanos, da democracia.

O estudo sistematizado com enfoque no teatro mediado pelo tema sexo/gênero e sexualidade revelou que as pessoas consideradas “desviantes” da heteronormatividade permanecem à margem das discussões em sala de aula e demais espaços não-formais de educação. A pesquisa viabilizou a percepção de que os discursos excludentes estão instalados no ambiente escolar, assim como em outros espaços sociais, especialmente nas diferentes comunidades nas quais os alunos desenvolveram os seus estágios.

Com base no processo cênico voltado para as abordagens sobre a sexualidade é possível afirmar que as exigências sociais, mesmo que não evidentes, sobre como devem ser homens e mulheres em uma sociedade pautada pela heteronormatividade ainda fazem parte do imaginário da grande maioria das pessoas. Por outro lado, foi possível perceber, entre os professores envolvidos neste trabalho, uma profunda indignação diante de processos excludentes vivenciados no próprio ambiente escolar por conta de ideais regulatórios que regem a construção do sujeito.

Ou seja, evidenciou-se o interesse desses docentes no processo de elaboração de novos conhecimentos para tratarem do assunto em sua ação pedagógica. Esse empenho foi determinado pelo desejo de contribuir qualitativamente sobre um contexto sociocultural marcado por uma compreensão patriarcal e heteronormativa de mundo. Tal fato denota a necessidade de um maior investimento em políticas públicas e pedagógicas voltadas para a formação contínua do professor interessado na contestação de esquemas tradicionais baseados em oposições binárias: homem/mulher, masculino/feminino, heterosexual/homossexual. Se a pesquisa demonstrou que os espaços de educação podem ser espaços de produção e

reprodução de discursos, também evidenciou que as Artes Cênicas nesses ambientes são profícuos para a reflexão, troca de informações e negociações entre sujeitos.

Compreendi que o primeiro passo para lidar com as questões de gênero, seja na escola, no teatro ou na sociedade, requer uma proposta que nos permita pensar em termos de pluralidades e de diversidades. Ela precisa partir de uma epistemologia capaz de contribuir para a subversão de esquemas que impedem as pessoas de se expressarem ou vivenciarem suas relações, seja dentro ou fora dos padrões da heterossexualidade. Afinal, as diferenças baseadas em conceitos naturalizados e hierárquicos resultam de uma construção sócio-histórica e cultural, construção criada desde o nível simbólico, que determina a própria constituição do indivíduo enquanto sujeito.

Saliento que, gradativamente, as improvisações e os jogos dramáticos mediados pelas discussões a elas articuladas intensificaram o meu entendimento de que tais conceitos envolvem relações de poder legitimadoras de determinadas identificações e práticas sexuais, assim como repressoras e marginalizadoras de outras. Isto porque, nos diferentes espaços educacionais onde o processo de encenação sobre a construção do corpo foi estimulado, o binarismo hierarquizado entre os gêneros marcou a sua presença.

Os debates desenvolvidos na trajetória do processo de estágio, com os licenciados em Teatro, e também do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* revelaram que, mesmo uma atuação militante movida pelo interesse de uma política representativa capaz de renovar o feminismo, por exemplo, precisa ter como ponto de partida uma teoria que problematize as operações políticas reificadoras de uma concepção das “mulheres” genericamente compartilhadas. Cabe lembrar que o trabalho de pesquisa envolveu muitas pessoas do sexo feminino de variadas faixas etárias, etnias, classes sociais e gênero, enfim, cada qual com a sua história de vida. Essa diversidade levada para a cena, pelos participantes deste trabalho científico, foi um convite para se pensar que os debates universalistas sobre a mulher, persistentemente movidos pela coerência e unidade da categoria das mulheres, acabam por negligenciar a multiplicidade dos componentes socioculturais e políticos que se integram no processo de construção da mulher: sujeito social.

O processo dos trabalhos cênicos revelou que as subjetividades guardam questões subliminares que constituem as identificações. Nesta pesquisa foi possível constatar a importância das Artes Cênicas em propostas que se propõem ao desenvolvimento de concepções que integram a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina. Especialmente a improvisações e os jogos dramáticos viabilizaram aos participantes, a vivência de situações que denunciam as rígidas noções demarcadoras dos

limites de fronteira entre os sujeitos. Acredito que essa constatação evidencia o urgente investimento em procedimentos teórico-metodológicos que problematizem e coloquem em xeque os processos sociais envolvidos na construção das identidades.

As Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Paraná estão atentas ao tema relacionado a esta pesquisa, no sentido de investir em políticas públicas e pedagógicas para melhor preparar os professores para trabalharem com os processos de discriminação, de violência contra o aluno por conta do seu gênero, do seu desejo. Nesse sentido, é possível perceber o interesse de diretrizes e técnicas de ambas as Secretarias no sentido de tratar o tema a partir de novas perspectivas para atingir o espaço das teorias feministas, da teoria gay e lésbica. Contudo, esta pesquisa revelou a necessidade de um maior investimento em propostas pedagógicas e curriculares voltadas para o jogo político presentes nas questões de sexo, gênero e sexualidade ainda hoje alvo de processos de exclusão.

É oportuno salientar a arte da *performance* como um terreno fértil para se pensar no caráter fragmentado, inconcluso, ilógico, incoerente, instável... das subjetividades. Pela *performance*, os corpos se desprendem das amarras sociais, para se colocarem em contato, para se questionar, questionando. A criação artística de Luiz Reikdal denominada *Sou E (.)* contribuiu para o fortalecimento da convicção sobre a importância da *performance* na discussão reflexiva sobre a construção identitária. Com base nas performances desenvolvidas pelos alunos estagiários enfatizo que este gênero artístico ocupou o espaço do inusitado, da aproximação e incorporação da obra à vida dos alunos/*performers*.

Trato performance aqui como um gênero artístico carregado pelo seu caráter político, que desde os anos 50 transformou a arte pela sua capacidade de transpor limites e residir nas fronteiras de conceitos e lógicas delimitadoras. Tal gênero artístico se refere a um amplo campo conceitual e teórico que reúne os vários campos de saber voltados para a reconstrução de discursos tais como os Estudos Pós-Coloniais, a Teoria *Queer*, Estudos Culturais e de Gênero e Sexualidade.

Foi exatamente por essa transdisciplinariedade, capaz de reunir os vários campos de saberes voltados para a releitura de discursos construídos a partir de um pensamento hegemônico e colonizador, que desenvolvi meu trabalho na linha de pesquisa *Corpo (em) Performance*. Essa linha propõe um amplo campo epistemológico capaz de questionar definições, atuando na zona das fronteiras que diluem os clássicos limites de gênero e padrões culturais. Campo teórico-artístico que atua em zonas de tensão entre culturas dominantes e marginalizadas.

Percebo o quanto as propostas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal e Viola Spolin têm o potencial da *performance* por transformar a cena em espaço político de reconstrução da realidade através do jogo com atores sociais. Ambos estão interessados em operar transformações individuais e coletivas através do Teatro, com base no entendimento de que todos os sujeitos nele envolvidos — independentemente de serem ou não profissionais da área — podem levar para a cena variados temas e questões sociais. Os jogos e as improvisações teatrais deixam de ser uma técnica ou um domínio de especialistas, e o seu fazer é compreendido como uma relação de trabalho a ser construida coletivamente no processo de criação, o que deixa os sujeitos livres para atuarem e se inter-relacionarem, inclusive, reinventando-se para além de definições impostas por uma realidade estável e imutável. A pesquisa revelou o quanto Boal e Spolin, assim como a *performance* podem romper fronteiras tais como palco e platéia, ficção e realidade. E, assim, potencializam a cena como espaço privilegiado de revisão e criação de outras possibilidades de "ser".

Com a memória voltada para os debates elaborados, pautados na associação da teoria com a prática, constato a relevância das artes cênicas na educação para o debate sobre os diferentes efeitos de discursos excludentes e discriminatórios. As pessoas envolvidas neste trabalho se lançaram na cena para a vivência de situações protagonizadas pela opressão exercida em diferentes níveis: classe, raça/etnia, religião, gênero, desejo; desencadeando, portanto, reflexões sobre questões concretas.

Por essa razão, as propostas de Boal e Spolin merecem destaque como uma estratégia pedagógica de grande valia nesta pesquisa norteada pelo comprometimento de ver até que ponto o jogo, inclusive a sua presença nos espaços educacionais, pode contribuir para a desestabilização de conceitos excludentes. Não aquele teatro que fixa estereótipos já existentes no tecido social, mas o que desafia generalizações porque o movimento, a transitoriedade da vida. Esta que é fugaz, multifacetada... caracterizada pela pluralidade!

Por meio das atividades desenvolvidas foi possível pensar na cena como um espaço de mudança, já que propõe vivências que podem fomentar alternativas no cenário social. Orientados pelos jogos de Boal e Spolin, os alunos estagiários e os professores puderam representar as suas vivências em sala de aula de fora dela; identificar diferentes formas de opressão e debater coletivamente sobre convenções de hierarquização e exclusão e, vislumbrar espaços de transformação social.

Assim, quando fundamentados pela teoria crítica, o teatro e a *performance* configuram-se como espaços profícuos de contestação dos padrões de normalidade que atuam na construção do sujeito. Concordando com Rauen (2005), o engajamento político desses

gêneros artísticos tem em comum o desejo de intervenção e negociação cultural e política para contestar e rever a sociedade, com vistas à construção da cidadania muito além de quaisquer fronteiras. Ou seja, uma Arte cuja compreensão sobre a vida deveria caminhar de mãos dadas com a proposta de um currículo *queer*. Este termo que pode ser traduzido por estranho, ridículo, excêntrico, raro e extraordinário, mas que também se refere a uma política e a uma teoria pós/identitária, que reconhece o poder das linguagens, do discurso e das disputas que perpassam as práticas discursivas socialmente construídas.

Nesta perspectiva, acredito que estratégias cênico-pedagógicas mediadas pelo tema gênero e sexualidade pelo viés da crítica são sempre bem vindas em propostas que visam contribuir para o empoderamento de determinados sujeitos nos espaços formais de educação e fora deles. Lembro que, em seu dinamismo, o jogo teatral e a *performance* oferecem variadas possibilidades de encaminhamentos metodológicos para que as pessoas possam se manifestar por meio da cena.

Inicialmente, o objeto de estudo desta pesquisa, norteado por uma metodologia de trabalho com o teatro para abordar questões de sexo/gênero e sexualidade nos espaços educacionais me pareceu um desafio a ser enfrentado. Nesta caminhada, encontrei parceiros envolvidos com a educação, interessados no desafio de se interrogarem, talvez pela consciência da importância de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido. Cabe ressaltar a ativa participação dos professores em formação continuada, assim como dos licenciandos, todos dispostos ao questionamento da fixidez das identidades com as contribuições das atividades teatrais.

Juntos concordamos sobre os riscos do professor levar para a sala de aula conceitos pautados em seus próprios padrões de comportamento e de atitude. Com unanimidade, os depoimentos dos alunos professores ressaltaram que os cursos de formação não tratam da diversidade sexual. Nesta perspectiva, raramente eles desenvolvem esse tema de uma forma sistematizada durante o seu curso de graduação, culminando com a abordagem sobre a temática sem um conhecimento aprofundado.

Os docentes participantes denunciam ainda que, em sua maioria, as escolas não investem no teatro como área de conhecimento, tampouco possuem propostas pedagógicas que tratem sobre a sexualidade e quando levado para a sala de aula este tema se restringe às ciências biológicas e/ou opiniões fundamentadas em crenças religiosas e pré-conceitos que reforçam práticas geradoras de exclusão, violência e evasão escolar. Desta maneira, subtraem a possibilidade da reflexão sobre os processos sócio-culturais que produzem formas de

vivência da sexualidade e do prazer, os quais percorrem em direções diferentes e, às vezes, opostas.

Todavia, esses mesmos depoimentos demonstraram que, não somente os alunos estagiários, mas também os professores têm o interesse em dar continuidade aos estudos sobre a mesma temática. Eles manifestam o interesse em manter a mesma abordagem em sua ação docente. Reputo esse comprometimento pelos próprios desafios encontrados em suas práticas pedagógicas, onde as atividades teatrais e os respectivos debates evidenciaram a importância de estratégias que possam melhorar os conflitos em torno dos limites do discurso do sexo. Limites estes marcados por sua concepção naturalizada, a-histórica, e consequentemente imutável.

Nesta pesquisa também me propus a uma análise da relação dos estudantes do Ensino Básico, e também de crianças e adolescentes envolvidos com o teatro em espaços não formais de educação com metodologias articuladas aos processos de construção do sujeito. As representações de modelos legitimados socialmente são levadas para o espaço da cena por todas as pessoas, desde os seus primeiros anos de vida. Contudo, não apenas os adultos, mas também a grande maioria das crianças e adolescentes, sempre abertos à relação dialógica estimulada pelos alunos estagiários e docentes atuantes no Ensino Básico, participaram ativamente das propostas cênicas que buscaram apresentar as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças. Tal disponibilidade registrada durante as atividades teatrais propostas, revela a possibilidade do professor trabalhar com as questões de gênero e sexualidade dentro e fora da escola, em busca de outras percepções.

A temática vinculada aos papéis de gênero nas improvisações e nos jogos teatrais ganhou um amplo espaço nas propostas pedagógicas dos alunos estagiários e professores. O mesmo não aconteceu no tocante às práticas, desejos e sexualidades, ainda que os projetos de ensino desenvolvido pelos mesmos tratassem das construções culturais, linguísticas e institucionais sobre o sexo, corpo e gênero no interior das relações de saber-poder-prazer. Interessante lembrar que essas construções são alicerçadas, sobretudo pelos limites do pensamento ocidental moderno, que para Foucault tem a sua data de nascimento no final do século XVIII. A pesquisa demonstrou que a sexualidade ainda hoje convive sob o estigma do tabu.

Diante da constatação da importância do tema sexo/gênero e sexualidade na formação na formação inicial de licenciandos em teatro, evidenciou-se ao longo da pesquisa a relevância da inclusão dessa temática na grade curricular nos cursos de formação. É fundamental uma proposta pedagógica que possa ocorrer, por meio de uma disciplina com

caráter optativo fundamentada em teorias específicas. Ressalto como prioridade das instituições superiores, o investimento em Cursos de Extensão e de Pós-Graduação em Arte com vistas à formação contínua de professores para incrementar os estudos de gênero. Também, os grupos de pesquisa e as respectivas linhas são estratégias significativas para o efetivo desenvolvimento da investigação sistematizada entre docentes e alunos no ambiente acadêmico. Como resultado direto desta pesquisa desenvolvo um projeto referente a um Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gênero, curso para o qual contarei com o apoio da Faculdade de Artes do Paraná para a sua efetiva realização. Esta proposta terá como público alvo bacharéis e licenciados em Arte e demais graduados nas Ciências Humanas e Sociais.

Tais propostas têm uma relação com o meu desejo de manter uma contínua investigação sobre o teatro e a *performance* mediados pela representação das subjetividades, e assim contribuir para ampliar o espaço de uma educação inclusiva capaz de levar para a cena de aula, sujeitos que, até então, permanecem fora dela. Entendo que as Artes Cênicas com enfoque nas relações sócio-culturais que permeiam a construção do sujeito podem suscitar amplas e enriquecedoras reflexões entre os pesquisadores interessados no aprofundamento dos estudos específicos sobre o tema.

Consciente de minhas limitações como sujeito em constante busca de novos saberes, jamais pretendi com esta pesquisa sanar todas as mazelas de discursos que supõem e instituem a coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. O mesmo não poderia se esperar de projetos de ensino tal como ocorreu no processo de trabalho dos alunos docentes ao longo do Curso de Extensão, quando do desenvolvimento das dez horas/aula em suas atuações profissionais. Os esforços somados tampouco dariam conta do processo de discriminação, exclusão e de violência física e moral contra determinados sujeitos, porque envolvem conceitos estrategicamente estabelecidos e cristalizados no imaginário das pessoas. Seria ingênuo conferir apenas à instituição escolar o combate às situações de homofobia e misoginia, mas é inegável que a escola assume lugar privilegiado na formação de sujeitos, lembrando que crianças e adolescentes passam grande parte de suas vidas no espaço da escola. Por esta razão, valores, idéias e concepções encontram, na escola, um fértil terreno para a formação de subjetividades processadas por identificações.

Assinalo a fundamental importância de uma educação escolar com qualidade atenta aos processos de produção cultural do seu próprio contexto. Esta pesquisa envolveu alunos estagiários, alunos docentes, estudantes do Ensino Básico para pensar a prática da liberdade. Vale a consideração de que o silêncio e o efetivo enfrentamento sobre alternativas de desejo têm garantido a manutenção da normatividade/heterossexualidade nos espaços institucionais,

especialmente na escola. Os dados desta pesquisa confirmaram a fundamental importância do papel do docente no desafio que se apresenta como forma de enfrentamento da violência, física e moral, e que muitas vezes culmina na evasão escolar sob a face da sexualidade. Este desafio pressupõe um conhecimento das disposições do professor que, por sua vez, precisa adentrar em uma nova lógica do (des) conhecer. As mudanças não acontecem, a partir do acaso. Em um dos seus depoimentos no vídeo *Ser Mulher*, ouvimos as seguintes palavras de Maitê Schneider:

> — Antes da minha readequação...eu mesma me boicotava. Mas hoje em dia não. Eu me olho no espelho e falo: Está aí uma mulher que tem potencial para ser porreta! Entende? Quero que um dia ser lembrada por alguém que diga: Essa eu conheci e valeu a pena. Essa me acrescentou alguma coisa na vida! Entende? Eu me descubro a cada dia mais. Eu estou me permitindo a cada dia mais. Imagine... eu não paro nunca! Eu quero sempre mais, mais e mais. Quero estar passando. Quero estar trocando porque eu penso que a vida é isso. É troca: afetiva, amorosa, de amizade. Eu acho que é essa coisa. Eu quero permuta. Eu tenho muita trocar, muito a receber. Eu tenho muito espaço dentro de mim. Muita lacuna que precisa ser preenchida. Eu tenho muita coisa querendo explodir, querendo acontecer. Entende? Então eu quero que não pare nunca. Eu quero mais e mais....

Acredito que, em sua fala, de alguma forma Schneider reproduz as expectativas de todas as pessoas movidas pelas mais diversas formas de conhecimento. Neste sentido, compactuo com ela o desejo de conhecer mais e mais... Também anseio pela permuta. Quero aprender mais, aprofundando-me dia a dia na reflexão do impacto de discursos produzidos historicamente, para definir, distinguir, educar os nossos corpos. Quero poder olhar-me no espelho e acreditar que, assim como Schneider, também tenho potencial para ser “porreta”, porque capaz de contribuir, ainda que minimamente, com propostas de intervenções cênicas associadas às práticas discursivas que permeiam as inter-relações sociais. Contribuição esta que pressupõe o contínuo estudo do teatro e da *performance* associados à temática sexo/gênero e desejo, que implica no investimento da pesquisa... no permanente movimento da relação dialógica... no constante encontro com o outro, num avanço para novas e qualitativas possibilidades de existência.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Currículo, Gênero e Esportes. In: **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. (orgs.) Paula Regina Costa Ribeiro, Méri Rosane Santos da Silva e Silvana Vilodre Goellner. Rio Grande: FURG, 2009, p. 57-65.

ARAÚJO, Geraldo Salvador. A peça didática e o ensino do teatro. In: **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro.** (org.) Renan Tavares. Rio de Janeiro: Yendis, 2006, p. 1-11.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas & GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: AVERCAMP, 2006**.**

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELELI, Iara. Amores gentis, amores febris...gênero e experiência nos anos 70-90. In: **Diálogos: revista do Departamento de História***:* Universidade Estadual de Maringá. Paraná: UEM, 2000. V.04 – N.04 - ISSN 1415-9945, p. 125-143.

BENTO. Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BÍBLIA SAGRADA. 74 ed. Trad. dos originais mediante versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. São Paulo: ed. Ave-Maria Ltda., 1993.

BOAL, Augusto. **A tempestade; As mulheres de Atenas**. Série: Coleção Teatro Vivo. Lisboa: Plátano, 1976.

_____. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOLOGNESE, Ruth. O auto-retrato de um drama pessoal. Folha de Londrina, 24 dez.1995 s/p.

BOREK, Vinicius Direitos Humanos: Transexual pode trocar de nome sem fazer cirurgia. Curitiba: **Gazeta do Povo**, 08 jan. 2009, p.8

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacional: Terceiro e Quatro Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais.** Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.Secretaria de Educação do Ensino Médio e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC, 1999.

BRASÍLIA. **Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006: Coíbe a violência doméstica e familiar contra a Mulher**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e Presidência da República, 2007.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. (Org.) Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 83-111.

BROWNING, Barbara. Desorientação. In: **Repertório Teatro & Dança**. Salvador, Bahia, Ano 4, n. 5, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: **O corpo educação: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity**. New York and London: 1990; 1999; Routledge Classics, 2006 (rpt. 2007).

CARVALHO, Carla. **Currículo de arte: as escolhas dos conteúdos sob o olhar dos professores.** Santa Catarina: 2003. Dissertação de Mestrado em Educação — Universidade do Vale do Itajaí.

CASTILHO, Katia. Interrelações da mídia, do design do corpo e do design da moda. In: **Corpo e subjetividades, estudos contemporâneos.** Wilton Garcia (org). São Paulo: Factash Editora, 2006, p. 86-96.

CASTRO, Mary Garcia *et al*. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

CENTRO PARANAENSE DE CIDADANIA - CEPAC. REIS, Toni (org.) Guia para educadores(as): **Educando para a diversidade: como discutir homossexualidade na escola?** Curitiba: Ciranda, 1999.

COEN, Renato. Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação. 1 ed. São Paulo. Perspectiva, 2002.

COLLING, Ana Maria. Relações de poder e gênero no currículo escolar. In: **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. (orgs.) Paula Regina Costa Ribeiro, Méri Rosane Santos da Silva e Silvana Vilodre Goellner. Rio Grande: FURG, 2009.

CONRADO, Mônica Prates. A fala de vítimas e indiciados em uma delegacia da mulher. In: **Diálogos – Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá.** Maringá: 2000. V. 04 – N. 04 – 2000 – Anual/ ISSN 1415-9945.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio: mulheres ricas também sofrem violência.** Bahia: Edições UESB, 2007.

CURITIBA. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Vol. 3. **Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16 ed. (org. e trad.) Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Ética, sexualidade, política.** (org.) Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda. 2004a.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramalhete. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. Um diálogo sobre os prazeres do sexo: Nietzsche, Freud e Marx, theatrum philosoficum. Trad. Jorge Lima Barreto e Maria Cristina G. Cupertino. São Paulo: Landy, 2005.

_____. História da Sexualidade: a vontade de saber. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18 ed. Rio de Janeiro: ed. Graal, 2007.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUSARI, Maria F. de Rezende & FERRAZ, Maria C. de T. Ferraz. 3 ed. **Arte na educação escolar.** 3 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1993.

GARBER, Marjorie B. Dress Codes, or the theatricality of difference. In: **Vestid interests:cross dressing and cultural ansciety**. Trad. livre de Vitor Rios. New York: ed. Routledge, Chapmanand Hall, 1992.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e política cultural**. Trad. Dagmar M.L. Zibas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** (Org. e Trad. Tomaz Tadeu da Silva). 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 85-103.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAPIASSU, RICARDO. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____ e SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens metodológicas do teatro na educação. In: **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. (orgs.) André Carreiras *et all.* (MEMÓRIA ABRACE: IX), Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.63-76.

LAURA, Cristina. Alunos acusam colégios de discriminação sexual. Salvador: Jornal: **A Tarde**, p.13, 30 agosto de 2006.

LISPECTOR. Clarice. **Um sopro de vida (Pulsações)**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil.** Mary Del Priore (org.) São Paulo: Contexto, 2007, p.443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Teoria *Queer* – uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas, v. 9, n.2 Florianópolis, 2001a.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. (org.). LOURO, Guacira Lopes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e a teoria *queer***. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MALUF, Sônia. **Corporalidade e desejo: Tudo sobre minha mãe e o gênero na margem**. Revista Estudos Feministas. v. 1/2, 2002.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Por uma história da mulher.** São Paulo: EDUSC, 2000.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2 ed. (Trad. Lucia Pellanda Zimmer *et all),* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, Luiz. **Novas familias. Conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MORENO, Newton. Agreste. In: **SALA PRETA**. Revista do Departamento de Artes Cênicas – ECA/USP. nº 04, São Paulo: 2004.

MOTTA, Flávia de Mattos. Gênero, sexualidade e educação. In: Gênero na educação: espaço para diversidade. (Org.) Ari José Sartori & Néli Suzana Britto. 3ed. Florianópolis: Genus, 2008, p. 48-62.

MOTT, Luiz. **Crônicas de um *gay* assumido**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. (org.) António Nóvoa. 2 ed. Portugal: Porto Editora Ltda., 1995.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – DCE.** Curitiba: SEED, 2006.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. (org.) Guacira Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PARO, Denise. Entidades querem que escola use nome social. **Gazeta do Povo**, 08 jan. 2009.

PASSOS, Fernando Antonio de Paula. ***What a drag*! Etnografia, performance e transformismo**. Salvador: Tese de Doutorado-Universidade Federal da Bahia, 2004.

Patrice Pavis. **Dicionário de teatro**. Trad. L. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005B.

PELLEGRINI, Ann**. Psychoanalysis and performance**. (trad. livre) Vitor Rios. New York: Patrik Campbell & Adrian Kear, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** Revisão técnica: José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros**. Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

RAUEN, Margarida Gandara. Performance e engajamento político pela paz. In: **SALA PRETA**. Revista do Departamento de Artes Cênicas – ECA/USP. nº 05. São Paulo: 2005, p. 159-166

_____. Um percurso bibliográfico da teoria e crítica de gêneros não normativos. In: **CD VI Simpósio de Arte-Educação.** Guarapuava: Curso de Arte-Educação/UNICENTRO, 2008.

RODRIGUES, Nelson; MAGALDI, Sábato (Org.). **Teatro completo: tragédias cariocas II.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

ROMÃO, Lilian. **Uma história de Dignidade... contribuindo para a construção da cidadania de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).** Curitiba: Grupo Dignidade, 2008.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **Os paradoxos do imaginário**. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVATTI, Ideli. **Direitos da Mulher**. Brasília: Publicação do Gabinete da Senadora Ideli Salvatti (PT/CS), 2004.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos**. Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. The beast in the closet: James and the writing of homossexual panic. In: **Epistemology of the closet**. (trad. livre) Vitor Rios. Berkeley, University of Califórnia Press, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4 ed. (org.) Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 90-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (org. Tomaz Tadeu da Silva). 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: TAVARES. Renan (org.). **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro.** Rio de Janeiro: Yendis, 2006, p. 97-112.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. (trad.) Ingrid Dormin Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Trad. Grupo de estudos sobre ideologia, comunicação e representação sociais do Instituto de Psicologia da PURCS Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópicos dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

VAITSMAN, Jeni. Gênero, identidade, casamento e família na sociedade contemporânea. In: **Mulher: gênero e sociedade**. (Orgs.) Rose Marie Muraro & Andréa Brandão Puppin. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2001.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais**. Curitiba: Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná-UFPR, 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. (org.) LOURO, Guacira Lopes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WILDE, Oscar. **A tragédia de minha vida**. Rio de Janeiro: ed. BUP/Biblioteca Universal Popular S.A., 1964.

BIBLIOGRAFIA:

ANDRÉ, Carminda Mendes. O teatro pós-dramático na escola. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. **O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba, no ano de 2000.** Curitiba, 2001. Dissertação de Mestrado - Universidade Tuiuti do Paraná.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel: tratado de antropologia teatral**. Trad. Patrícia Alves. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais.** BARBOSA, Ana Mae (org.) São Paulo: Cortez, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BERTHERAT, Thèreze. **O corpo tem suas razões**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização. Brasileira, 2007.

BRAGA, Bya. Raspas e restos me interessam. In: **Metodologia de pesquisa em artes cênicas.** André Luiz Carreira Neto (org), *et all.* (Memória ABRACE: 9). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Publicada no Diário Oficial da União, nº 191-A, de 05.10.1998.

BRASIL. Lei 9278, de 10.05.1996. **Regula o parágrafo 3º do art. 226 da Constituição Federal**. Publicada no Diário Oficial da União, de 13.05.1996.

BRASIL. Lei 10.406, de 10.01.2002, que instituiu o **Código Civil Brasileiro**. Publicada no Diário Oficial da União em 11.01.2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. **Diretrizes para Implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas: atitude pra curtir a vida**. Brasília: UNESCO & UNICEF, 2006.

BRILHANTE, André. Teatralidade e a pedagogia do ator horizontal. In: TAVARES. Renan (org.). **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro**. Rio de Janeiro: Yendis, 2006.

BUTLER, Judith. The lesbian phallus and the morphological imaginary. In: **Bodies that matter: on the discursive limits of "Sex".** (tradução livre) Vitor Rios. New York: ed. Routledge, 1993.

CAJAIBA, Luiz Cláudio. **A encenação dos dramas de língua alemã na Bahia.** Tese de doutoramento, PPGAC/UFBA, Janeiro de 2005, Cap. 1. pp. 49-61 e 68-74.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARDOSO, Cristina. **Projetos nas escolas do Município de Araucária: uma política de secundarização da especificidade do trabalho escolar.** Curitiba: 2007**.** Dissertação de Mestrado — Universidade Federal do Paraná – UFPR.

CENTRO PARANAENSE DE CIDADANIA - CEPAC. **Manual para gestores de direitos humanos: "Rede Comunitária de Direitos Humanos".** REIS, Toni (org.) Curitiba: SESA, 2007.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate á violência e á discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DININI, Ângela *et all*. (org.) **Plano nacional de enfrentamento da epidemia de AIDS e das DST entre *gays*, hsh e travestis**. Brasília**:** Programa Nacional de DSD e AIDS, 2007.

FARIAS. Sergio Coelho Borges. O espetáculo como recurso pedagógico. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas: Como Pesquisamos?** GTTV – Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação: Comunicações. (Memória ABRACE V). Salvador, Outubro de 2001. pp. 720-727.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA. Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. São Paulo: Papirus, 2001.

FERREIRA. Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FISCHER-Lichte, Erika. **Performance e cultura performativa.** Revista de Comunicação e Linguagens, Edições Cosmos, Lisboa, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. António Ramos Rosa. Lisboa: Portugália Editora, 1966.

_____. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola,1996.

FREIRE, Antonio. **O Teatro Grego**. Braga/Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia,1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, 18 (2): 63-72, jul/dez, 1993.

FRY, Peter e MAcRAE, Edward. **O que é homossexualidade.** 5 ed. São Paulo: Brasiliense S/A, 1986.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMES, Nilma Limo. Cultura negra e educação. In: **CD Anais do II Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2008.

GREENBERG, David F. **The construction of homosexuality**. Chicago & London: University of Chicago Press, 1988.

GREENE, Gayle e KAHN, Coppelia, eds. **Making a Difference: Feminist Literary Criticism.** London: Methuen, 1985.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Trad. Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Trad. Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** (Org. e Trad. Tomaz Tadeu da Silva). 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HART, Lynda. **Fatal women: lesbian sexuality and the mark of aggression**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1994.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Lições das coisas, o enigma e desafio da educação patrimonial. In: **Museus: antropofagia da memória e do patrimônio**. Mário Chagas (org.). Revista do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional, nº 31. Rio de Janeiro: IPHAN Ministério da Cultura, 2005.

IBSEN, Henrik. **Casa de Bonecas.** Trad. Cecil Thiré. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. **Arte, escola e cidadania: um prêmio e seus premiados**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. ISBN 85-98605-13-1 (978-85-98605-13-5).

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** São Paulo: Papirus, 2001.

JÁUREGUI, Ben Sifuentes. **Transvestism, masculinity, and latin american literature: genders share flesh**. New York: Palgrave, 2002.

KAISER, Charles. **The gay Metropolis: the landmark history of gay life in america since world war II**. San Diego, New York: & London: Harcourt Brace & Company, 1997.

KONDZIOLKOVÁ, Mônica. **Arte e midia: A Gestão da Comunicação no Arte na Escola *on line*.** São Paulo: 2006. Monografia em Gestão da Comunicação – Departamento de Comunicação e Artes da USP.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 6 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KULICK, Don. **Travesti: Sex, gender and culture among brazilian transgendered prostitutes.** Chigado & London: The University of Chicago Press, 1995.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método.** 3 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987.

LEPECKI, André. Masculinity, solipsism, choreography: Bruce Nauman, Juan Dominguez, Xavier Le Roy. (Trad. livre) Vitor Rios. In: **Exausting dance**. New York: Madison Ave, 2006.

_____. The impossible body: queering the nation in modern portugueses dance. (Trad. livre) Vitor Rios. In: **Lusosex: gender and sexuality in the portuguese-speaking world.** QUINLAND, Susan Canty and ARENAS, Fernando. Ed. University of Minnesota Press, Minneapolis, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

LOPES. Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. 1 ed.. São Paulo: CTEP, 1981.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento**.** In: **II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH)**, 16-19/6/2004. Brasília: Revista Estudos Feministas. nº 6, dezembro de 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Irley & ARANTES, Luiz, Humberto Martins (org.*)*. **Perspectivas teatrais: o texto, a cena, a pesquisa e o ensino.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

MACHADO, Maria Angela de Ambrosis Pinheiro. O processo de criação do ator: uma perspectiva semiótica. In: **Metodologia de pesquisa em artes cênicas.** (org.) André Carreira *et all.* (MEMÓRIA ABRACE: 9) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação do teatro**. São Paulo: Buriti, 1965.

MARTINS, A. P. Marcia (org.). **Visões e identidades brasileiras de Shakespeare**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, Maria Celeste *et all.* **A linguagem do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MATERNO, Angela. **O olho e a névoa: considerações sobre a teoria do teatro. Sala Preta.** nº. 3, 2003, pp. 31-41.

MAZZETTI, Maria. **Fantoches: humor, festa, poesia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

MEDINA. José. **Linguagem: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Armed, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. (Orgs. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner). 3 ed. Rio de Janeiro: ed. Vozes, 2007.

MIZUBUTI, Satie. Mulher e política – Um relato de caso. In: **Mulher, Gênero e Sociedade** (orgs.) Rose Marie Muraro e Andréa Brandão Puppin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 73-81.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: Políticas e Práticas.** São Paulo: Papirus, 1999.

MURRAY, Stephen O. **Latin american homosexualities**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1995.

PARKER, Richard. **Corpos, Prazeres e Paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. (trad.) Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Ed. Best Seller, 1991.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHELAN, Peggy**. A ontologia da performance: representação sem produção**. Trad. livre de Vitor Rios. Lisboa: Cosmos, 1998.

PIMENTA, Garrido Selma. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Luiz Fernando. Método de pesquisa e formação de pesquisadores: os desafios específicos das artes cênicas. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Memória ABRACE V, Salvador: 2002, p. 35-39.

RIOS, Roger Raupp. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In. **Em defesa dos DIREITOS SEXUAIS**. (Rev.) Rosane Marques Borba. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica.** Florianópolis: Insular, 2005.

ROSENFELD, Anatol. O teatro épico. São Paulo: São Paulo Editora S.A., 1965.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral: 1880-1980**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura.** 2 ed. São Paulo: Paulus, 2006.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Teatro e a formação de professores**. São Luis: EDUFMA, 2000.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SANTOS, William Soares dos. A identidade feminina em Otelo. In: **Visões e identidades brasileiras de Shakespeare**. (org.) Márcia A.P. Martins. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SARTORI, Ari. Origem dos estudos de gênero. In: **Gênero na educação: espaço para a diversidade**. Ari Sartori & Néli Suzana Britto (orgs.). 3ª ed. Florianópolis: GENUS, 2008.

SAVIANI. Demerval. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **A escola normal catharinense de 1892: profissão e ornamento.** Florianópolis, 1999. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. O ensino de teatro no terceiro setor: um estudo sobre a prática pedagógica em uma organização social comunitária. In: **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE X)**. Rio de Janeiro: 2006.

SILVA FILHO, Antonio Carlos Pacheco. **As origens psicológicas da homossexualidade masculina**. São Paulo, 1971. Tese de Doutorado – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

SMIERS, Joost. **As Artes sob pressão: promovendo a diversidade cultural na era da globalização.** Trad. Adelina França.São Paulo: Escritura editora; Instituto Pensarte, 2006.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e linguagem: **Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6 ed. São Paulo: Papirus: 2001.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **A construção da personagem**. Trad. Pontes de Paula Lima. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

TREVISAN, João Silvério. **Seis balas num buraco só: a crise do masculino.** 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VALVERDE, Monclar (org.) **As formas do sentido**. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SITES CONSULTADOS:

Minha vida em cor-de-rosa. Direção de Alain Berliner. Produção: Carole Scotta. Bélgica, 1997. 98 min.
Ser Mulher. Oficina de Vídeo do Projeto Olho Vivo. (Coord.) Luciano Coelho. Curitiba: 2007. www.projetoolhovivo.com.br
XXY. Direção de Lucía Puenzo. Produção: Wanda Vision. Argentina: 2007. 86 min.

Secretaria etnia matéria. **A lei Maria da Penha está em vigor**. Disponível em: http://www.contee.org.br/secretarias/etnia/materia. Acesso em: 0l de março de 2009.
OBSERVE. **Observatório Lei Maria da Penha**. Disponível em: www:/observe.ufba.br/ lei_mariadapenha. Acesso em: 01 de março de 2009.

ACAPA. **Transexual masculino está grávido de cinco meses e reclama de rejeição médica**. Disponível em: http:/www.acapa.com.br/site/noticia.asp. Acesso em: 29.03.2008.
Empresa Jornalística Diário do Vale Ltda. **Cachorros amáveis merecem livro**. Disponível em www2.uol.br/diariodovale/arquivo/2000/dezembro/09/page/fr-lazer5.htm. Acesso em 14.04.2009.

Regina Navarro Lins. **Conversa na varanda – sexo plural II: a bissexualidade.** Disponível em www.athosgls.com.br/noticias_visualiza.php?contcod=16828. Acesso em 14.04.2009.

Marcos Xavier Vicente. **Estudante sofre ataque homofóbico**. Disponível em http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=872689&tit=Estudante-sofre-ataque-homofobico. Acesso em 16.04.2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Questinário elaborado no primeiro encontro com os professores participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* no dia 10 de maio de 2008. Os depoimentos desenvolvidos neste documento fizeram parte integrante da coleta de dados desta pesquisa.

Este documento refere-se à coleta de dados para a pesquisa de doutorado em processo de desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia/UFBA

Nome da Pesquisadora: Guaraci da Silva Lopes Martins

Instituições: Universidade Federal da Bahia e Faculdade de Artes do Paraná

Tema da Pesquisa: "Encontro Marcado": Um Experimento Pedagógico em *Performances* Teatrais para a Discussão das Sexualidades nos Espaços de Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando A. de Paula Passos

IDENTIFICAÇÃO

Nome _____

Nome da escola em que atua: _____

_____

Rede Estadual: ( ) Rede Municipal ( )

Tempo de docência: _____

Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série ( ) 5ª a 8ª série ( ) Ensino Médio ( )

Área de formação: _____

1) Para você o teatro na escola tem a função de:

( ) sensibilização/expressão

( ) conhecimento/linguagem ( ) socialização/transformação

Escolha uma das alternativas e justifique-a:

_____
_____
_____
_____
_____

2. De que modo o teatro ocorre na sua escola:

( ) comemorativo – em datas específicas

( ) valorização do produto final

( ) recreativo

( ) processo reflexivo/construção de conhecimento

3. Quando estudante, como o teatro ocorria na sua escola**?**

_____
_____
_____
_____
_____

4. Quem ocupa os cargos abaixo na escola em que você atua? Assinale com M para a mulher, H para homem e HM para ambos

( ) professor ( ) secretário ( ) pedagogo

( ) inspetor ( ) aluno ( ) diretor

5. Você já percebeu alguma forma de violência ou discriminação contra a mulher no seu ambiente escolar? Em caso afirmativo descreva abaixo.

_____
_____
_____

_____
_____

6. Você já presenciou alguma violência física contra o aluno gay, bissexual, lésbica, travesti ou transexual na sua instituição escolar?

( ) SIM ( ) NÃO

7. Você já percebeu a violência moral contra o estudante: gay, bissexual, lésbica, travesti ou transexual na sua instituição escolar?

( ) SIM ( ) NÃO

8. Qual foi a sua atitude diante da violência física sofrida contra o aluno?

_____
_____
_____
_____

9. Diante da violência moral contra o educando qual foi a sua atitude?

( ) interferi e continuei a aula
( ) interferi e problematizei a questão
( ) interrompi e não sabendo como proceder prossegui a aula
( ) interrompi e encaminhei o caso à coordenação pedagógica

10. Você já presenciou algum tipo de agressão no ambiente escolar contra o aluno GLBT por parte de membros do corpo docente?

( ) SIM ( ) NÃO

11. Para você a homossexualidade e a transexualidade

( ) Doença ( ) Genética ( ) Natural ( ) Construção

12. Você se sente preparado para trabalhar com a diversidade sexual em sala de aula?

( ) SIM ( ) NÃO

13. Você já trabalhou questões relacionadas à sexualidade em sala de aula?

( ) SIM ( ) NÃO

14. Caso já tenha trabalhado essa questão qual foi a abordagem?

( ) Gravidez ( ) Prevenção contra a AIDS ( ) Outros

Faça uma breve descrição:

_____
_____
_____
_____
_____

15. Na sua opinião qual o papel do professor diante da violência e da discriminação contra o estudante?

_____
_____
_____
_____
_____

16. Qual o papel da escola diante do contexto de violência contra o estudante?

_____
_____
_____
_____
_____

17. Qual o papel da mídia neste contexto?

_____
_____
_____
_____

18. Você já leu o tema que trata sobre a Orientação Sexual nos Temas Transversais?

( ) SIM ( ) NÃO

19. Caso você já tenha lido qual a sua opinião sobre este assunto específico nos Temas Transversais?

_____
_____
_____
_____
_____

20. O que você espera ao fazer parte de um grupo que vai abordar a questão relativo ao sexo/gênero e sexualidade mediada pelo Teatro?

Se você autoriza a divulgação das informações aqui expostas por favor assine abaixo:

Assinatura: _____

Data: ____/___/___

APÊNDICE B — Questinário apresentado aos professores após o término do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*. Após o seu encerramento no dia 19 de julho de 2008 voltei a procurar os docentes para novas entrevistas, pois no primeiro encontro a maioria deles deixou de preencher várias perguntas, ao contrário do que aconteceu posteriormente. Os depoimentos desenvolvidos neste documento fizeram parte integrante da coleta de dados desta pesquisa.

Este documento refere-se à coleta de dados para a pesquisa de doutorado em processo de desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia/UFBA

Nome da Pesquisadora: Guaraci da Silva Lopes Martins

Instituições: Universidade Federal da Bahia e Faculdade de Artes do Paraná

Tema da Pesquisa: "Encontro Marcado": Um Trabalho Pedagógico com *Performances* Teatrais para a Discussão das Sexualidades em Espaços de Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando A. de Paula Passos

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO *CURSO DE EXTENSÃO GÊNERO E AS MÚLTIPLAS SEXUALIADES*

Nome :_____

Nome da escola em que você atua: _____

_____

Rede Estadual: ( ) Rede Municipal ( )

Tempo de docência: _____

Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série ( ) 5ª a 8ª série ( ) Ensino Médio ( )

Área de formação: _____

Nome da Instituição: _____

1. Disciplina em que atua: _____

2. Por que fazer o curso de extensão?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3.Você já sofreu algum tipo de violência ou discriminação em função do seu gênero?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Algum contato com a violência, discriminação e violência contra uma aluna ou colega de trabalho em função do seu gênero?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Você já teve contato com estudantes homosexuais ou lésbicas?
Qual era o comportamento dos demais estudantes em relação a sua identificação de gênero e sexual?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. Você já trabalhou com o teatro em sala de aula?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. De que forma o teatro é trabalhado em sua escola? Quantos professores de Arte?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. O tema gênero e sexualidade já foi trabalhado em sua ação docente?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

09. O professor pode contribuir? De que forma?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. A escola pode contribuir? De que forma?

_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____

11. O Curso de Extensão Contribuiu? Por quê?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Se você autoriza a divulgação das informações aqui expostas por favor assine abaixo:

Assinatura: _____

Data: ____/___/___

APÊNDICE C — *Especificações relativas às seis organizações que compõem a Aliança Paranaense da Cidadania.*

AS ORGANIZAÇÕES QUE COMPÕEM A *ALIANÇA PARANAENSE DA CIDADANIA* SÃO AS SEGUINTES:

— **Grupo Dignidade** fundado no ano de 1992 em Curitiba, é uma organização não governamental e sem fins lucrativos. Pode ser considerado um pioneiro no Estado do Paraná no exercício da promoção da cidadania da população LGLBT (lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais. Este grupo representa a primeira organização LGBTT no Brasil a receber o título de Utilidade Pública Federal, por decreto presidencial em 05 de maio de 1997.

— **Centro Paranaense da Cidadania (CEPAC)** é uma organização social que tem como objetivo promover os direitos humanos e o acesso à educação e à saúde à população LGBTT. A partir do ano de 1995, passou a desenvolver cursos e projetos de sensibilização e capacitação nas áreas de saúde, sexualidade, relacionamento humano e voluntariado. Os serviços são prestados a indivíduos, empresas, entidades governamentais e não-governamentais, especialmente do Paraná;

— **Dom da Terra** atua em questões de direitos humanos, cidadania e prevenção, integrando as comunidades LGBTT e afrodescendentes**;**

— **APPAD** criada para fortalecer a organização das "Paradas da Diversidade"**,** é coordenada por diversas instituições do Estado**;**

— **Ártemis** tem como meta desenvolver ações, integrar e fortalecer a comunidade lésbica no estado;

— **TransGrupo Marcela Prado** - Associação de Travestis e Transexuais de Curitiba, que atua na defesa dos direitos humanos e trabalha na prevenção de DST/HIV/AIDS entre a população de travestis e transexuais.

APÊNDICE D — Tragédia da mulher Maria da Penha Fernandes e as suas conquistas.

Por quase vinte anos, a mulher Maria da Penha Fernandes — que deu nome à lei especial contra a violência doméstica — lutou para que seu agressor fosse punido de fato pela justiça oficial, pelos crimes cometidos. Essa biofarmacêutica cearense transformou a sua tragédia pessoal em uma bandeira de luta política pelos direitos da mulher. Ou seja, o seu agressor, o professor universitário de economia Marco Antonio Herredia Viveiros, era seu marido e pai de suas três filhas. Na época, 1983, esta mulher, que tinha 38 anos e filhas com idade entre 6 e 16 anos, sofreu uma primeira tentativa de assassinato por parte do marido.

Ou seja, ele atirou em suas costas, enquanto ainda dormia, alegando que ela tinha sido alvejada num assalto. Ele foi encontrado em sua casa, gritando por socorro e, alegando, inveridicamente, que os ladrões haviam escapado pela janela. Maria da Penha foi hospitalizada e permaneceu internada durante quatro meses, voltando ao lar paraplégica, quando passou a ser mantida em regime de completo isolamento. Entretanto, o marido agressor não se conteve e, após algum tempo, a vitimou com uma segunda tentativa de homicídio, quando a empurrou da cadeira de rodas, tentando eletrocutá-la embaixo do chuveiro.

Esse agressor foi a júri popular duas vezes, sendo que, na primeira, em 1991, seus advogados anularam o julgamento. Na segunda vez, em 1996, o réu foi condenado a dez anos e seis meses de prisão, mas, novamente recorreu. Em função da demora injustificada em obter uma decisão sobre o caso, com a contribuição do *Centro pela Justiça e o Direito Internacional* (CEJIL) e o *Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher* (CIADEM), Maria da Penha encaminhou a sua denúncia para a "Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA. Em 2001, o órgão internacional condenou o Brasil pela omissão, tolerância e impunidade com que tratava os casos de violência doméstica e recomendou ações tais como: mudar a legislação para coibir a violência contra a mulher e pagar reparação financeira a Maria da Penha. Contudo, Viveiros só foi preso em 2002, graças às pressões internacionais. Sua pena: dez anos - menos de dois cumpridos em regime fechado.

Após ter sobrevivido às duas tentativas de homicídio, Maria da Penha passou a atuar em movimentos sociais contra a violência e a impunidade e, hoje, exerce no Ceará, a função de coordenadora de estudos, pesquisas e publicação da *Associação de Parentes e Amigos de Vítimas de Violência* (APAVV). Também atua junto à Coordenação de Políticas para as Mulheres da Prefeitura de Fortaleza, considerada um símbolo contra a violência doméstica.

Essas informações foram obtidas nos seguintes espaços: Delegacia da Mulher em Curitiba; Centro de Referência e Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CRMulher); *Cartilha Lei Maria da Penha*. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República. Brasília, 2007 e, também nos *sites*:
http://www.contee.org.br/secretarias/etnia/materia_23.htm. acesso em março de 2009.
www.observe.ufba.br/lei_mariadapenha, acesso em 0l de março de 2009.

APÊNDICE E - Políticas Públicas desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Curitiba; Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Centro de Referência e Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CRMulher).

Na trajetória desta pesquisa, busquei ampliar por meio de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise de documentos o meu conhecimento sobre as políticas públicas e pedagógicas desenvolvidas nos seguintes órgãos públicos: 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). Esta investigação partiu principalmente, do meu interesse em aprofundar a compreensão sobre os investimentos públicos no sentido de contribuir para a diminuição de processos discriminatórios contra determinados sujeitos. Considero a urgência de estratégias eficientes para a diminuição de situações geradas pela homofobia e misoginia e, em oposição aos pressupostos de uma sociedade democrática.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: FORMAÇÃO DE DOCENTES MULTIPLICADORES

Na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba entrei em contato com as professoras Ana Lúcia Mathias e Lílian Costa Castex, as quais atuam neste órgão público, especialmente no setor responsável pelas questões relativas à diversidade étnico-racial onde se insere a temática de gênero.[57] Estas docentes fazem parte da comissão criada no ano de 2006, por essa Secretaria para o debate sobre o assunto.

De acordo com as professoras Mathias e Castex, vários trabalhos já foram realizados nas gestões anteriores relacionados a esses temas. Segundo as professoras, essas abordagens são trabalhadas em conjunto com o envolvimento dos profissionais de educação vinculados às dezessete escolas desta rede de educação. Cada escola possui uma comissão formada por docentes e outros profissionais da educação para debater e realizar trabalhos e projetos

[57] Atualmente a docente Ana Lúcia Mathias trabalha no Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e a docente Lílian Costa Castex é professora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

relacionados à diversidade étnico-racial, incluindo-se gênero e sexualidade, de acordo com o contexto específico da cada realidade escolar.

As docentes integrantes dessa comissão encontram-se, uma vez ao mês, com pesquisadores interessados nessas áreas, em busca de novos conhecimentos. Com tal iniciativa, a Secretaria Municipal da Educação tem a proposta de investir na formação de futuros multiplicadores, na medida em que os docentes participantes da comissão podem contribuir no processo de elaboração e implementação de projetos de ensino com abordagem nesta temática e realizados pelos educadores da escola onde atuam.

No ano de 2005, aconteceu o primeiro *Fórum Permanente Estadual sobre a diversidade Étnico Racial* no qual se debateram também as relações de poder relativas ao sexo, gênero e sexualidade. Este fórum aconteceu no Estado do Paraná, promovido pelo Ministério da Educação–MEC, em conjunto com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação e o Movimento Negro.

Atualmente, as equipes pertencentes às gerências de Educação de Jovens e Adultos, Pedagógica e Gestão Escolar estão desenvolvendo um trabalho cuja ação pedagógica se refere a uma adaptação da Cartilha Maria da Penha de forma a estimular entre os alunos a abordagem da problemática da violência contra a mulher.[58] Este trabalho será elaborado em forma de uma Cartilha didaticamente adequada aos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com as entrevistas são poucas as pessoas com conhecimento da *Lei Maria da Penha*, por esta razão, esse trabalho tem como meta difundir as informações ali contidas sobre a violência contra a mulher. Para tanto, as professoras da Secretaria consideram de fundamental importância que a escola contribua no processo de leitura desta Lei, assim como da compreensão dela e da reflexão sobre tal norma pelos estudantes, desde cedo cidadãos com direitos e deveres. Após a sua edição, a cartilha será distribuída aos docentes, aos educandos e demais sujeitos da comunidade.

[58] A Secretaria Municipal de Educação mantém cinco gerências. São elas: *Educação de Jovens e Adultos*, a qual trabalha com estudantes de alfabetização e ensino fundamental do 5º ao 8º ano; *Educação Integral* que trabalha com os Centros de Educação Integral (CEI's), cuja primeira proposta pedagógica foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná em 1992. (Parecer nº172/92) No CEI's os estudantes permanecem na escola ao longo de oito horas, espaço no qual recebem o café da manhã, almoço e café da tarde; *Pedagógica* que trabalha diretamente com professores e assuntos pedagógicos relacionados às Diretrizes Curriculares da Rede**;** *Gestão Escolar* que atua sobre os assuntos administrativos e a de *Projetos*, responsável pelos eventos da Rede. Cada gerência conta com uma equipe que desenvolve um trabalho contínuo segundo as demandas específicas de cada uma das instâncias. Esses gerentes são professores que não atuam em sala de aula, apenas no Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.

> — A escola deve investir em ações educativas que envolvam, inclusive, os pais, pois, uma ação conjunta é o primeiro passo para a minimização da violência contra a mulher. Uma questão que é histórica e culturalmente construída, pois não podemos nos esquecer que vivemos em uma sociedade patriarcal. Esta cartilha é uma ação que tem como um dos objetivos envolver as mães e os pais dos estudantes. Assim como os educandos, também os seus responsáveis poderão apropriar-se, via escola, das informações contidas na Lei Maria da Penha. Somente por meio do conhecimento é possível minimizar esta questão que ofende a dignidade da mulher. (Castex)

Na atual gestão, a Secretaria Municipal de Educação mantém uma estreita relação com as Secretarias do Estado e demais instituições. Ela busca realizar ações conjuntas para trabalhar com as diversas comunidades. Para exemplificar, a partir de 2005, este órgão público atua no *Projeto Mulher de Verdade* em parceria com outras instituições, tais como: *Ordem dos Advogados do Brasil – OAB*, *Delegacia da Mulher*, *Secretaria da Saúde* e o *Centro de Referência da Mulher (CRMulher)*, para questionarem a condição da mulher na sociedade atual.

As instâncias reunem-se para tratar especialmente deste assunto, buscando ações que possam contribuir com novas perspectivas da mulher nos diversos espaços sociais. Segundo as professoras, esses encontros mensais têm como proposta atender às necessidades específicas da mulher. Portanto, nestes encontros, ativistas representantes de diferentes comunidades têm uma ativa participação, porque informam e cobram ações que garantam a cidadania da mulher, quando entendidas as suas diferenças e suas necessidades específicas.

Desde o ano de 1995, o *Ministério da Saúde* e o *Ministério da Educação* têm empreendido esforços para que os temas sobre a saúde sexual e sobre a saúde reprodutiva sejam trabalhados nas escolas. A exemplo disso, no ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria da Saúde, lançou o *Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*: *Atitude pra curtir a vida*. Após uma reformulação ocorrida em 2005, este programa passou a incorporar diretrizes para que as ações lançadas no Projeto pudessem atingir os estudantes desde as primeiras séries do ensino fundamental. Essas duas secretarias elaboraram para as instituições da saúde e organização da sociedade civil, as diretrizes norteadoras do referido Projeto, visando a sua implantação no currículo e também a sua implementação nas escolas.

A partir das novas Diretrizes, a sexualidade é apontada como uma construção social e histórica que se dá segundo os padrões e injunções sociais, culturais e políticas. De acordo com o documento, a abordagem da sexualidade deve “superar o enfoque historicamente

vinculado às questões reprodutivas, para adquirir uma abordagem que também a relacione ao prazer". (BRASIL, 2006, p.12) Segundo o mesmo documento, a sexualidade deve ter suas diferentes expressões consideradas à luz da cultura dos direitos humanos. Por isso, a todo cidadão deve ser assegurado o direito ao livre exercício de sua sexualidade. E tal exercício tem a iniciação sexual como fato social de importância individual e coletiva, porque ganha dimensões variadas nos diferentes contextos históricos e culturais.

Recebi como presente das professoras uma cópia do CD de entrevistas, produzido pela Secretaria, intitulado "*Gênero na Educação: espaço para a Diversidade"*, no qual fica evidente a preocupação do órgão em ampliar a discussão sobre noções clássicas de identidade, para além do discurso de prevenção e saúde. Esta abordagem merece um espaço de discussão na escola; mas, tal como já foi apontada nas Diretrizes (2006), a problemática envolvendo a sexualidade transcende estes aspectos.

Uma das participantes do trabalho, Guacira Lopes afirma que existe uma tendência a explicar a subordinação e a obediência aos homens com base em discursos naturalizantes, muito vinculados à Biologia. No senso comum estas explicações são encontradas na natureza feminina, "*as mulheres são mais frágeis, elas têm o período de gestação, elas menstruam, elas reproduzem...*".

Desta forma, fica como que tatuado no corpo delas as justificativas de estarem em uma posição secundária, subordinada na sociedade. Neste sentido, muitas estudiosas feministas vão tentar desgrudar da natureza as justificativas para as condições sociais. Ainda, por meio da contextualização histórica do gênero, Louro aborda o caráter construído do gênero, no seguinte trecho de sua fala, dentre outras:

> Na história de gênero, houve um certo deslocamento quando as estudiosas deixam de falar, exclusivamente, das mulheres para falar das relações entre mulheres e homens, passando a examinar os jogos de poder existentes nessas relações. Ou seja, inicialmente os estudiosos feministas estavam muito preocupados em discutir a condição feminina: uma expressão que se mantém no singular. Esse discurso gerou o questionamento por parte de muitas mulheres participantes deste movimento, por sentirem-se excluídas neste termo tão universal. Em seguida, o movimento passou a generalizar um pensamento—que pareceu ser e, depois foi denunciado como sendo—de classe média e branca. Por conseguinte, feministas lésbicas, feministas negras, enfim feministas de outras etnias e classes sociais, passaram a questionar o próprio movimento feminista e a produção de conhecimento por ele desenvolvido, pois as suas questões, os seus problemas, a sua história não estavam sendo contempladas naquele movimento. (Depoimento de LOURO, 2008)

Assim sendo, se as representações, as classificações, a reciprocidade e tantos outros aspectos da cultura possuem grandes semelhanças, gerando, por isso mesmo, conceitos universais que nos identificam como humanos e sujeitos culturais, é de suma importância levar em conta suas particularidades. Nesta perspectiva, é fundamental pensar em mulheres e homens, no plural. Por exemplo, entender que não existe uma única condição feminina tendo em vista as inúmeras diferenças entre as mulheres. Um dos desafios está na necessária articulação do gênero a outros aspectos da identidade social dos sujeitos, como classe, etnia, faixa etária, sexualidade, religião, dentre outras.

Ainda sobre a discussão de gênero, é possível ouvir o interessante depoimento de Sayão (2008) sobre o mundo adulto que muitas vezes priva a criança das inúmeras possibilidades do exercício de construção de sua própria identidade. Em seu depoimento ela nos alerta que, muitas vezes, as crianças não aceitam a lógica da separação das roupas, principalmente nas brincadeiras e nas fantasias, momentos propícios para o mundo da imaginação. Por meio de sua fala, Sayão nos faz refletir que se pensarmos como um problema o fato de um menino colocar em sua brincadeira, em sua fantasia, ou mesmo eu seu jogo de faz-de-conta, um vestido de noiva, estaremos desconsiderando a idéia de gênero como construção social. Ainda nos lembra que, em nossas identificações com o mundo feminino ou o mundo masculino, precisamos necessariamente experimentar papéis.

Assim, quando o menino em seu jogo de faz-de-conta veste-se, por exemplo, de noiva, pode neste momento estar experimentando um papel feminino, mesmo sendo menino. Isso não significa que ele terá uma orientação sexual homossexual, pois a homossexualidade está intimamente relacionada com a sua identidade de gênero, por quem ele sente atração fisicossexual para ter uma relação afetiva.

Especialmente no ambiente escolar, a sexualidade do aluno fica do lado de fora para dar espaço à mente, aos aspectos restritos à cognição. Neste sentido, entendo que os cursos de formação de professores, que pouco ou quase nada falam sobre o assunto, devem buscar efetivos meios para a discussão sobre o assunto, para que os docentes possam melhor se instrumentalizar para as discussões sobre a temática. Dessa maneira, é fundamental abrir os portões da escola para receber a estudante na sua totalidade: corpo/mente/emoção/gênero/sexualidade/desejo.

Os professores participantes do curso *Gênero na Educação: Espaço para a Diversidade* passaram a ser multiplicadores dessa visão mais abrangente na Rede Municipal da Educação de Curitiba sempre sob a orientação da GENUS. Para melhor compreensão, cada um deles professores passou a ministrar aos demais docentes da própria escola onde

atuam um curso de capacitação com uma carga de horária de 20 horas. Esta estratégia pedagógica já atingiu um número circunscrito a 500 professores em toda a Rede desta Secretaria.

No momento, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba está investindo em um caderno com a abordagem de sexo, gênero e sexualidade na educação, já em vias de publicação. O documento será distribuído aos professores atuantes no Ensino Fundamental e deverá ser utilizado como um recurso didático a mais para os docentes no seu trabalho em sala de aula com estudantes do 1º ao 9º ano dessa etapa acadêmica.

Segundo o depoimento das professoras Mathias e Castex, as discussões abordadas nos variados eventos, cursos e debates promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba podem ser de grande relevância para uma educação e uma escola comprometida com a garantia dos direitos inerentes aos sujeitos nela atuantes.

Na mesma Secretaria, a professora Josilene Fonseca, responsável pela escrita e implementação do Currículo Básico da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba da década de 1990, concedeu-me uma entrevista importante para as discussões aqui abordadas. Segundo esta docente as situações de discriminação, exclusão, evasão escolar geradas pela visão naturalizada sobre o corpo é um assunto de máxima urgência para ser debatido nas escolas.

Foi com esta concepção que, ao longo do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* as alunas docentes Fonseca e Luciana, desenvolveram o projeto *Gênero e Múltiplas Sexualidades: uma questão de responsabilidade.* Ele foi fundamentado em teorias feministas, sociais e do teatro na educação. Este trabalho tem como proposta um programa de formação continuada, destinado aos profissionais atuantes no Ensino Fundamental dos Ciclos I e II da Rede Municipal de Educação de Ensino de Curitiba. No seu encaminhamento metodológico, essas professoras pretendem contribuir para a formação continuada por meio de processos teatrais e de dança, associados à questão da mulher na sociedade patriarcal. Além disso, este projeto visa estimular o debate sobre os padrões estabelecidos de sexo, gênero e sexualidade dos sujeitos inseridos em uma sociedade heteronormativa.

Destaco a importância do trabalho dessas alunas docentes que visam o investimento na formação continuada dos professores atuantes no Ensino Fundamental para que possam melhor compreender os processos de construção sociocultural da feminilidade e da masculinidade em diferentes sociedades e momentos históricos. Dessa maneira, poderão contribuir com mais eficiência em processos de mudanças sociais por meio da sua prática pedagógica.

A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED E A BUSCA DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO

No que se refere às políticas educacionais voltadas para a problemática pertinente ao sexo, gênero e sexualidade desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, percebe-se uma proposta ainda muito incipiente. A situação deve-se, sobretudo, ao fato de que tais questões ficaram, até o ano 1995, restritas à esfera dos temas transversais que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais. A ideia era que os temas transversais fossem amplos o bastante para traduzirem preocupações da sociedade brasileira atual relativas a questões importantes, urgentes e presentes na vida cotidiana. Isso quer dizer que a complexa temática do cerceamento da sexualidade deveria ser incorporada às áreas e disciplinas já existentes no currículo da escola.

A partir desse ano, uma sucessão de políticas foi implementada na SEED, na tentativa de abranger uma política específica voltada para a temática dos gêneros e a inclusão das diversidades nas escolas estaduais do Paraná, várias delas frustradas gerando, inclusive, divergências pedagógicas e políticas no órgão. Em 2005, foi criada uma Assessoria para Relações Interinstitucionais – AREI, na SEED que envolvia uma equipe responsável para trabalhar a sexualidade nas escolas, ainda norteada pela concepção anterior. No ano de 2007, foi criado o Departamento da Diversidade, constituído por cinco coordenações: Educação de Jovens e Adultos; Paraná Alfabetizado; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo e Desafios Educacionais Contemporâneos.

Nesse período, a Secretaria de Estado da Educação passou a atuar em parceria com a Saúde – SESA, desenvolvendo um trabalho sobre a sexualidade nas escolas. Através dessa parceria foram produzidos cadernos específicos sobre sexualidade, sendo que 56.000 foram destinados aos professores da Rede Estadual de Educação e 4.000 cadernos para os técnicos das regionais de saúde do Paraná.

Foi realizado ainda o curso: *Formação em Sexualidade* para os profissionais de saúde (representantes das 24 regionais de saúde do Estado do Paraná) e da educação (responsáveis pela discussão sobre a sexualidade nos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná). O curso foi realizado em Curitiba em três etapas: Vulnerabilidade e sexualidade, A influência da mídia na sexualidade e Violência relacionada à sexualidade.

No ano de 2008, os grupos de estudos vinculados aos Desafios Educacionais Contemporâneos foram incorporados pelo Departamento da Diversidade às ações de formação continuada: educação escolar indígena, educação do campo, história e cultura afro-

brasileira e africana, prevenção ao uso indevido de drogas, educação fiscal, enfrentamento à violência na escola e sexualidade.

O que se percebe é que, embora exista o desejo de implementação de um programa educacional que inclua as questões de gênero e sexualidade, o processo está em fase inicial. Para esta inclusão é necessária a assunção de que a educação efetiva sobre as relações de poder que envolvem as discussões sobre o gênero, deve partir de uma teoria crítica. Ou seja, uma epistemologia capaz de problematizar os discursos sobre os quais as políticas educacionais ainda estão pautadas.

CENTRO DE REFERÊNCIA E ATENDIMENTO À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA (CRMulher) E AS ARMADILHAS DAS CATEGORIZAÇÕES

Criado em Curitiba no ano de 1985 e inaugurado em 8 de março de 2006 — Dia Internacional da Mulher — o "Centro de Referência e Atendimento à Mulher em Situação de Violência" (CRMulher) é um projeto do Conselho Estadual da Mulher.[59] Ele foi custeado pela Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM), órgão vinculado à Presidência da República com contrapartida do Governo do Paraná. Subordinado à Secretaria de Justiça do Paraná, o CRMulher tem como objetivo a superação da realidade oprimida e o resgate da cidadania das mulheres vítima de qualquer tipo de violência. Este espaço tem como atual coordenadora Teresinha de Almeida Santos e conta com uma equipe de atendimento multidisciplinar (assistência social, psicologia, jurídica e saúde) que desenvolve serviços de orientação às mulheres que recorrem a este centro de profissionais em busca de apoio.

De acordo com informações obtidas, até o momento, este órgão público possui 844 usuárias, sem distinção de classe social e pertencentes às mais variadas faixas etárias. O perfil da grande maioria dessas mulheres é de um baixo nível de instrução, lembrando que a maior parte da procura ao CRMulher deve-se à busca de atendimento jurídico, social e psicológico, apresentando-se, em geral, com a auto-estima muito comprometida.

Os fatores de queixa mais recorrentes estão vinculados à violência física, principalmente enforcamento, sendo comuns os casos de mulheres com hematomas e dilaceramentos. Outros casos, tais como a violência verbal, psicológica, sexual, tortura emocional, ameaça do marido ou do companheiro e abandono material também compõem os registros do CRMulher. Contudo, muitas vezes a mulher não tem clareza do que é violência.

[59] Os representantes do Centro de Referência e Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CRMulher) concederam-me uma entrevista em 28 de janeiro de 2007.

Ou seja, ela não tem noção de que, além da violência física, existem outros tipos de violência como a psicológica e moral. Assim sendo, quando mulheres das diversas classes sociais procuram o centro de atendimento em virtude da violência física já experimentaram vários outros tipos de violência sem, no entanto, identificá-los como tais:

> Graças às exigências dos movimentos de mulheres da América Latina, a violência oculta atrás das paredes do lar começou a ganhar visibilidade. A pressão que as mulheres fizeram, tornou possível reavivar a polêmica sobre a responsabilidade do Estado para erradicar essa violência. (AUAD, 2003, p. 80)

Nesse processo de conquistas, foi fundamental a reunião ocorrida cujo tema central era a violência contra as mulheres. Essa assembléia com poder de modificar as leis do país e denominada "Convenção de Belém do Pará" foi proposta pela Organização dos Estados Americanos - OEA e pela Comissão Interamericana de Mulheres. Nessa convenção, pela primeira vez, definiu-se explicitamente como crime de violência contra as mulheres qualquer ato cujo resultado seja dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico, incluindo ameaças, coerções e privação arbitrária de liberdade, seja na vida pública ou na vida privada.

Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 7 de agosto de 2006, a Lei 11.340/06 entrou em vigor em setembro daquele ano e ganhou o apelido de Lei Maria da Penha em homenagem à biofarmacêutica Maria da Penha Fernandes (apêndice sobre a mulher Maria da Penha Fernandes). Refere-se a uma lei especial a ser aplicada em casos de violência doméstica e dá cobertura às mulheres vítimas de agressão pelo marido ou companheiro.

A referida Lei impede o encaminhamento de processos desta natureza ao Juizado Especial onde, muitos casos culminaram com o agressor pagando apenas cestas básicas. Ela também aumenta a pena para o réu, antes estabelecida de seis meses a, no máximo, um ano de prisão; passando a ser de três meses a três anos, para aquele que provocou a violência, podendo ser marido, companheiro ou aquele que convive sob o mesmo teto. Tal abertura abre margem para a inclusão da violência gerada por casais que fogem à normatividade das relações heterossexuais.

Até o ano de 2008, a aplicação da lei permanece restrita às relações heteronormativas, prova disso é que o CRMulher registrou o atendimento de apenas dois casos de mulheres lésbicas, sendo que uma delas foi agredida pela própria companheira e a outra pelo ex-marido, inconformado por ter sido trocado por uma mulher. Segundo as entrevistadas, a Lei

anterior não reconhecia as relações lesboafetivas por contrariarem a matriz heterossexual que só passaram a ser reconhecidas nas delegacias, a partir da promulgação da Lei Maria da Penha.

Tal fator deve-se a incipiência de ações públicas capazes de renovar conceitos sobre os quais, inclusive, o clássico feminismo foi montado e as leis foram criadas. Para a efetiva aplicalidade da Lei Maria da Penha, por exemplo, depende de uma política pública de violência contra a mulher que tenha como ponto de partida a teoria pós-crítica que problematize a coerência e a unidade da categoria das "mulheres". Desta forma, seria capaz de incluir outras formas de violência praticadas contra sujeitos que fogem dos padrões de gênero. Daí a necessidade de políticas públicas fundamentadas em uma militância pós-crítica para a qual "o significado da categoria está em permanente debate". (BUTLER, 2003, p. 36)

Ainda hoje o direito de mulheres desejarem outras mulheres se expressa hegemonicamente no cotidiano de forma 'jocosa' e é carregado de estereótipos nos intervalos do trabalho, nas piadas de humor, nas programações de rádio, TV e jornais impressos. As brincadeiras ainda são reveladas no não reconhecimento dos direitos sexuais desse gênero e que são traduzidos pela ausência de políticas públicas que os amparem. Segundo Foucault (2004), toda a reflexão moral sobre o comportamento sexual não é dirigida às mulheres, para as quais foi reservado um espaço extremamente restrito. Desta forma, "não são os seus deveres, nem as suas obrigações que lhes são relembrados, justificados ou desenvolvidos. Esta é uma moral de homens: uma moral pensada, escrita, ensinada por homens e dirigida aos homens, evidentemente livres". (FOUCAULT, 2004, p. 209a)

O CRMulher mantém uma casa de abrigo, com endereço não divulgado, com 40 vagas destinadas às mulheres vítimas de violência e sem opção de um outro teto para abrigá-las. Elas permanecem ali por até três meses e, nesse período, recebem apoio social, como emprego, moradia e demais recursos.

De acordo com documentos ali fornecidos, uma em cada cinco mulheres brasileiras declara espontaneamente ter sofrido algum tipo de violência por parte de algum homem, o que representa uma média de 19%. Diante da consciência, no entanto, de outras formas de agressão, o índice de violência alcança a marca de 43%. É válido salientar que a violência responde por aproximadamente 7% de todas as mortes de mulheres entre 15 e 44 anos no mundo todo.

> A maioria das mulheres mortas já sofria algum tipo de violência cotidiana, às vezes sutil ou psicológica, e que acabou em homicídio. Esses crimes se diferenciam de outros crimes, como roubo ou mortes em brigas de trânsito e de bar. A diferença é que as mulheres mortas em situação de violência doméstica são mortas pelo fato de serem mulheres. Trata-se de violência de gênero. (AUAD, 2003, p.79)

Importa mencionar ainda que, segundo as informações obtidas no CRMulher, a violência é mais perversa contra a mulher pobre e negra, tendo em vista que o acesso ao mercado de trabalho para as mesmas é ainda mais restrito, gerando uma maior dependência econômica. Essa circunstância fere radicalmente os direitos humanos, seguido dos direitos trabalhistas, porque:

> A Constituição Federal proíbe que se faça distinção de sexo, idade, cor ou estado civil no pagamento do salário, no exercício das funções ou na admissão de trabalhadores(as). Ou seja, para um mesmo trabalho, não pode haver diferença entre homens e mulheres, brancos(as) e negros(as), casados(as) e solteiros(as). (SALVATTI, 2004, p.11)[60]

Ainda de acordo com a autora, mulheres negras têm lutado pelo reconhecimento de suas próprias pautas de luta no interior do movimento feminista, em resistência aos pressupostos de um movimento de mulheres fundamentado em categorias universais da mulher branca. De fato, pesquisas realizadas pelo Departamento Intersindical de Estatística (DIEESE) revelam que a mulher negra tem o pior salário do País. Considerando-se que a violência comporta diversas expressões e se é normatizada visando punições, também requer que as pessoas sejam vistas nas especificidades e peculiaridades de sua condição social, evitando-se afirmações generalizantes sobre as pessoas. Afinal, realidades vividas, concretas em contraposição a normas estáticas e fixas transformam seres humanos abstratos e imóveis, em sujeitos que se movimentam e se desenvolvem em um contexto social determinado.

Em função do alto índice de violência verificado de homens contra as mulheres na década de 1980, foram criadas pelo Estado, em diversas regiões brasileiras, as Delegacias Especiais de Atendimento às Mulheres que, no entendimento de Tânia Rocha Andrade Cunha (2007, p.61), constituem referência mundial no campo das políticas públicas dirigidas a mulheres.

Já Mônica Prates Conrado (2000) afirma que a criação da Delegacia da Mulher contribuiu para que o fenômeno do espancamento e outras agressões, incluindo-se a violência

[60] Ideli Salvatti é a primeira mulher eleita para o Senado na história de Santa Catarina.

sexual, conquistassem uma maior visibilidade no cenário público. Entretanto, foi somente a partir da década de 1970 que a violência contra a mulher passou a ser alvo de atenção quando grupos preocupados com a questão passaram a divulgar nos meios de comunicação as arbitrariedades cometidas contra esse gênero em seus respectivos lares:

> Nessa época, essa violência que estava confinada ao espaço doméstico passa a fazer parte do senso comum e adquire visibilidade pública tornando legítimas as denúncias feitas pelo movimento feminista brasileiro sobre as mais diversas discriminações sofridas pelas mulheres. (CUNHA, 2007, p.61)

Essa foi uma luta que impulsionou a criação de serviços de atendimento a mulheres. O primeiro órgão criado para essa finalidade foi o "SOS Mulher", órgão não estatal, resultado do empenho e da luta de feministas ativistas. No ano de 1983, foram criados os conselhos estaduais da Condição Feminina e, posteriormente, as delegacias Especiais de Atendimento às Mulheres. Apesar de tais conquistas, o cenário de violência ainda se mantém, inclusive em Curitiba, onde uma pesquisa realizada entre outubro de 1999 e maio de 2000, pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC, em parceria com a Delegacia Especial da Mulher em Curitiba, registrou o índice de 3.960 mulheres que procuraram a delegacia.[61]

De acordo com Edison Divonzir Soares, superintendente da Delegacia da Mulher em Curitiba, a delegacia protocola uma média de 20 a 30 boletins de ocorrência por dia, todos tratando de mulheres que sofreram algum tipo de violência. Segundo a superintendente, em geral, a violência vem por parte do próprio marido ou do companheiro que age com total soberania dentro de casa, sem medo de uma retaliação:

> — Se um dia a senhora puder vir aqui em uma segunda-feira e, ficar sentada em uma das nossas cadeiras, poderá verificar todos os tipos de violência que por aqui passam. A coisa acontece muito nos finais de semana, quando os homens bebem. É lógico que não podemos culpar a bebida, pois ele não tenta bater em um vizinho, em outro homem, mas na própria mulher. Quer seja por ciúmes, insegurança ou qualquer outro motivo, ele se permite fragilizar, responsabilizando a bebedeira. (Soares, em 19.07.08)

Em diversos artigos de jornais, revistas e *internet* que abordam a violência contra a mulher assim como em relatos de pessoas que, de alguma forma, já tiveram contato com essa realidade, a bebida alcoólica e o ciume aparecem como atributos associados à violência, revelando-se como agentes facilitadores da agressão. Para Soares, os efeitos que a bebida

[61] A Delegacia da Mulher em Curitiba foi criada pelo Decreto nº 6.675 em 04.11.1985.

alcoólica pode ocasionar estão relacionados à expectativa do agressor que a consome e busca uma justificativa para seu ato criminoso: a perda temporária de controle, gerada pelo álcool.

Segundo Conrado (2000), a associação do consumo de álcool com a violência enquanto motivo do crime contribui para que a violência denunciada seja percebida de uma maneira superficial, destacando-se os seus efeitos mais diretos em uma negligência às verdadeiras causas. A pergunta que merece destaque é a seguinte: Os agressores agem de forma violenta porque estão bêbados ou se embebedam para conseguir, implicitamente, uma "permissão social" para continuar agindo de maneira violenta?

Esse questionamento me conduz à associação de masculinidades e feminilidades marcada pelo estreitamento dos limites norteadores dos padrões de comportamentos individuais — permeados pela dominação — de homens e de mulheres:

> **Macho-masculino-homem** é uma expressão que, além de criar uma identidade de gênero, cria uma identidade específica para o homem brasileiro, quase que apontando uma essência dentro daquilo que define pessoas do sexo masculino. (BELELI, 2000, p.133)

A definição tende à manutenção das diferenças e das hierarquias construídas por discursos que consolidam as representações de gênero regidas por uma dinâmica de relações de dominação e de exclusão, manifestadas em diferentes formas de opressão, de violência contra o feminino. Cabe salientar que as marcas de dominação e o poder do patriarcado podem não estar tão evidentes nas sociedades ditas democráticas, mas persistem e são base para o pensamento que culmina na violência.