

FEMINICÍDIO AUMENTOU NO PRIMEIRO SEMESTRE E AS MULHERES NEGRAS SÃO AS PRINCIPAIS VÍTIMAS

Uma mulher é morta a cada nove horas durante a pandemia no Brasil
 Monitoramento mostra que há subnotificação e ausência de dados sobre raça, orientação sexual e identidade de gênero

Na pandemia, três mulheres foram vítimas de feminicídio por dia

1,2 milhão de mulheres foram vítimas de violência no Brasil em 7 anos

Por dia cinco mulheres foram vítimas de feminicídio em 2020, aponta estudo

Dados são da Rede de Observatório da Segurança e somam registros de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco

430 denúncias foram recebidas pela Ouvidoria da mulher desde maio de 2020

Violência doméstica atinge mais de 82 mil mulheres este ano em Minas Gerais

Armas matam mulheres, não as protegem
 A política de flexibilização do acesso a armas de fogo ao invés de proteger as mulheres, as vulnerabiliza ainda mais

Uma mulher é vítima de feminicídio a cada 9 horas durante a pandemia no Brasil

No RJ, vítima de violência doméstica percorre 20km até delegacia da mulher

VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES
JUIZA É MORTA PELO EX-MARIDO NA FRENTE DAS FILHAS
 Feminicídio: 90% cometidos por maridos e ex-maridos

Quase **40%** dos casos de violência doméstica no Brasil acontecem na residência comum da vítima com o agressor.



Feminicídio
 Entre 2009 e 2011, estima-se que 16993 mulheres foram assassinadas em razão de seu sexo.

- 6 em cada 10 mulheres assassinadas são negras
- 1 mulher morre a cada 1h30 minutos
- No Brasil, cerca de 5664 mulheres morrem assassinadas a cada ano. São aproximadamente 516 mortes por dia.
- 40 em cada 100 homicídios de mulheres são cometidos por um parceiro íntimo.
- Merece destaque a elevada proporção de óbitos de mulheres **NEGRAS** nas regiões:
- Nordeste: em cada 10 mulheres assassinadas, 9 são negras.
- Norte: são 8 mulheres negras em cada 10 mulheres assassinadas.



116 inquéritos no Cadastro Nacional de Feminicídio. A maioria deles aponta que cônjuges e ex-cônjuges das vítimas são os autores desse tipo de crime.

Mulheres sofrem em silêncio com violência doméstica durante a pandemia no Brasil

Mulheres enfrentam alta de feminicídios no Brasil da pandemia e o machismo estrutural das instituições

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER DURANTE A PANDEMIA
 primeiro semestre de 2020

648 vítimas de feminicídio aumento de 1,9%

147.379 chamados para o 190

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEXUAL EM 2019

- uma agressão física a cada DOIS MINUTOS
- um estupro a cada OITO MINUTOS
- 266.310** registros de lesão corporal dolosa em ocorrência de violência doméstica
- 1.326 VÍTIMAS DE FEMINICÍDIO** aumento de **7,1%**
- 66,6% das vítimas foram negras
- 56,2% tinham entre 20 e 39 anos
- 89,9% acrias pelo companheiro/ex

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020



Assassinatos de mulheres em casa dobram em SP durante quarentena por coronavírus

Homicídios de mulheres trans: 77% são praticados com requintes de crueldade

Em 92% das cidades do país, não há delegacia de atendimento à mulher

Quando as mulheres terão acesso à Justiça? mulheres já sofreram

Mesmo com Lei Maria da Penha, somente 2,4% dos municípios oferecem casas-abrigo

Conservadorismo da população afeta proteção a mulheres violência no trabalho

Desde o início do ano, o Brasil registra, em média, 4 feminicídios por dia. Pandemia agrava situação

Estudo mostra que 76%

#PAREM DE NOS MATAR

Dossiê feito por ONGs aponta 175 assassinatos de transexuais e travestis no Brasil em 2020: população trans fica fora das estatísticas oficiais

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

MICHELLE DOS SANTOS LOMBA

**MULHERIDADES, TEATRO DAS OPRIMIDAS E ESCOLA:
EXPERIMENTOS, ERRÂNCIAS E PRÁTICAS POLÍTICAS ARTÍSTICAS
PEDAGÓGICAS**

CURITIBA

2021

MICHELLE DOS SANTOS LOMBA

**MULHERIDADES, TEATRO DAS OPRIMIDAS E ESCOLA:
EXPERIMENTOS, ERRÂNCIAS E PRÁTICAS POLÍTICAS ARTÍSTICAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada à banca de Defesa do curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes, Linha de Pesquisa Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes, da Universidade Estadual do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof. Dra. Amabilis de Jesus da Silva

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Mary Tomoko Inoue-CRB-91020

Lomba, Michelle dos Santos

Mulheridades, Teatro das Oprimidas e escola :
experimentos, errâncias e práticas políticas artísticas
pedagógicas. / Michelle dos Santos Lomba, 2021.

154f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do
Paraná – Programa de Pós-Graduação em Artes, Mestrado
Profissional em Artes.

Orientadora : Profª Drª Amabilis de Jesus da Silva

1.Escola. 2. Pedagogia Teatral. 3. Teatro das Oprimidas.
4.Feminismo. 5. Violência contra as mulheres. I. T.
II. Universidade Estadual do Paraná.

CDD : 792

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
TURMA 2019

DATA DA DEFESA: 28/04/2021

TITULO DO TRABALHO: Mulheridades, Teatro da Oprimidas e Escola: Experimentos, errâncias e práticas artísticas políticos pedagógicos

MESTRANDO: Michelle dos Santos Lomba

ORIENTADOR: Amábilis de Jesus da Silva

MEMBROS DA BANCA: Amábilis de Jesus da Silva; Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi;
Alessandra Vannucci

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora encontra-se na pasta do/a discente na Secretaria do Programa de Pós Graduação em Artes - Mestrado Profissional - PPGARTES

Dedico essa pesquisa à minha mãe, Maria de Fátima dos Santos Camargo, mãe solo, nordestina, que mesmo sem concluir o Ensino Médio sempre me ensinou o valor da Educação. À minha filha e grande parceira, Mariah Silva dos Santos Lomba, por sempre me abraçar apertado e dizer por diversas vezes: “Você consegue, mamãe! Não desista! Escreve bastante de madrugada”. À minha madrinha, Josefa Bernadete Bispo dos Santos, à Tia Bel, que estudou até o 5º ano, aposentou-se como operadora de máquinas em chão de fábrica e nunca mediu esforços para me apoiar nos estudos. Às mulheres estudantes da EJA, no ano de 2019, no CEU EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini, que retalho a retalho, costuramos coletivamente essa experiência artística política pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Às mulheres da minha família, que vieram antes de nós, à mulher que me deu a vida, minha mãe Maria de Fátima, minha filha Mariah, pelo apoio, paciência e força nas minhas ausências, às minhas amadas tias, Bel, Gisa, Bia e Emília, pelos cuidados e carinhos constantes;

Ao meu pai Luís, por me contar muitas histórias e me ensinar o prazer de descobrir o conhecimento, e ao meu pai, Júnior, que mesmo contrariado, me incentiva e apoia a seguir em frente;

Ao meu companheiro de vida, arte e educação, meu amor Rodrigo Luís de Oliveira, pela incansável parceria cotidiana, as longas escutas reflexivas sobre a pesquisa e a todos os colos amorosos que confortaram em momentos de angústias;

Às amigas irmãs Lisânia Suelen e Mailane Junkes, pela amizade, companheirismo mesmo com as distâncias e vibrações;

Às amigas Lígia Helena Almeida e Thaís Póvoa, pelo incentivo, inspirações e parcerias;

Ao grande amigo irmão, Cléber Pereira Borges, o Clélindo, por todas as parcerias de longa data, por tanta troca e amor;

Aos amigos Frank Souza, Cris Castro e Marluce Oliveira, pelas acolhidas, comidinhas e boas risadas;

À professora e amiga Titi Souza pela inspiração e amorosidade aguerrida;

À poeta Maria Nilda de Carvalho Mota, a Dinha, por me fazer acreditar na minha potência literária e acadêmica;

Às mulheres batuqueiras integrantes da coletiva Mulheres do ABC, o bloco! Pela cura nos tambores;

Às jovens artistas Letícia Vituriana, Victória Barros e Thainá Silva por compartilharem da criação de *Nós*;

Aos artistas que construíram a trajetória do Coletivo EITA Ação Cultural;

À Bárbara Santos e a todas as mulheres que fomentam a *Red Ma(g)dalena Internacional*, agradeço esforços para a sistematização de experiências estéticas feministas bem como pelo cuidado em publicar e compartilhar, em especial, à Bárbara Santos, que me desejou que seu livro *Teatro das Oprimidas* fosse provocativo, inspirador e estimulante;

Às mulheres que integraram, em 2020, o Núcleo Mulheres em Movimento - Teatro e Sociedade da ELT - Escola Livre de Teatro de Santo André, em especial à orientadora Fernanda Azevedo. Agradeço as trocas criativas, as provocações geradas pelas referências teóricas e pelos diálogos profundos;

Às parceiras e aos parceiros da turma do Mestrado em Arte, pelas trocas, provocações e convivência, em especial, à Patrícia Machado, à Tatiana Asinelli, ao Odair Rodrigues e à Isabel Oliveira;

À coordenação e ao corpo docente do PPGARTES, sobretudo, às professoras orientadoras Dra. Guaraci da Silva Lopes Martins e Dra. Amabilis de Jesus da Silva, pela dedicação e parceria na concretude dessa pesquisa escrita a seis mãos;

Às professoras convidadas da banca Dra. Stela Regina Fischer, Dra. Alessandra Vannucci e Dr. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, pelas contribuições para o crescimento da pesquisa;

Ao Professor Ms. Eduardo Walger e aos estudantes de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, que cursaram a disciplina Estudos em Artes Cênicas I em 2020, na qual eu concluí o estágio docência no ensino superior. Gratidão pela disponibilidade, pelas provocações e pelos encontros experienciados.

Ao Centro de Educação em Direitos Humanos/UNESPAR e à psicóloga Dra. Sandra Suely Soares Bergonsi, pela acolhedora escuta curativa;

Ao LEP - Laboratório de Estética e Política (ECO/UFRJ - Escola de Comunicação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro), orientado pela Professora Dra. Alessandra Vannucci e as/os integrantes do grupo, pelas leituras trocadas e pelos debates frutíferos;

Ao GESTO - Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido - pela promoção das edições da JITOU - Jornadas Internacionais do Teatro do Oprimido e Universidade, em especial, à Ms. Helen Sarapeck e ao Dr. Licko Turle, pelo incentivo à pesquisa acadêmica;

Ao Projeto Raízes, à Globo Dikulu, ao Coletivo de Teatro Ombaka, à Escola Viva Paz, à escola SOS Aldeia, ao Lucas Katimba, ao Paulo Tatório e a todas/os angolanos/as pela receptividade, articulações, participações nas ações propostas e todas as trocas vivenciadas no Cazenga e em Benguela;

Às comissões organizadoras do VQV - Vamos que Venimos, Festival de Teatro Adolescente, edições Brasil e Argentina, pelo convite para ministrar as oficinas de Teatro do Oprimido e me proporcionar experiências latino-americanas;

À UNA - Universidad Nacional de Artes da Argentina, por me receber para o intercâmbio;

À RBTR - Rede Brasileira de Teatro de Rua, pelos encontros, pelas mostras e inspirações de cada grupo que compõe a rede e compartilha narrativas de resistências;

Por fim, não menos importante, agradeço à comunidade escolar do CEU EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini/ CEU São Rafael, à gestão escolar, ao corpo docente, às intérpretes em libras e, particularmente, às estudantes do EJA, às funcionárias da limpeza, da cozinha, da segurança e à ATE - agente de rotina escolar Tati, por compartilharem dessa pesquisa;

E a todas as mulheres que contribuíram com a minha formação como artista, educadora e pesquisadora, fomentando afetos, resiliências e (r)existências múltiplas;

Gratidão, acompanhada de desejo profundo por abraços apertados, sorridentes e esperançosos por dias melhores com vacina gratuita para todas, todos e todes. Equidade de gênero, raça, classe em prol dos Direitos Humanos e da Democracia.

**Todos nós, na academia
e na cultura como um todo,
somos chamados a renovar
nossa mente para transformar
as instituições educacionais - e
a sociedade - de tal modo que
nossa maneira de viver, ensinar
e trabalhar
possa refletir nossa alegria
diante da diversidade cultural,
nossa paixão pela justiça e
nosso amor pela liberdade
(HOOKS, 2017, p.50).**

RESUMO

Esta pesquisa se propõe ao aprofundamento da reflexão sobre as contribuições do teatro no âmbito escolar, sobretudo no processo de desestabilização de discursos voltados para as violências contra mulheres. Para tanto, esta investigação se fundamentou em autoras com estudos dedicados à Pedagogia do Teatro, à Educação, aos Estudos de Gênero e Feminismo. O escopo teórico se associou à pesquisa de campo, mais precisamente no Centro Educacional Unificado Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Dora Pino Pretini, localizado na região Leste da capital de São Paulo. Nesta instituição escolar, participaram mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA em processos cênicos distintos com enfoque nas violências contra as mulheres. Ao longo deste trabalho, recorreu-se a improvisações e jogos teatrais pautados no Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal, cabendo destacar as técnicas baseadas no Teatro Imagem e no Teatro Fórum. A sistematização do Laboratório das Madalenas Oprimidas, criado por Alessandra Vannucci e Bárbara Santos, com ênfase nas opressões de gênero e na emancipação feminina, também fez parte da metodologia utilizada nas atividades teatrais realizadas com as participantes. Considera-se fundamental a criação de espaços de permanentes debates associados à criação individual e coletiva comprometida com o questionamento de processos institucionais e discursivos fundantes nas relações sociais marcadas pelas desigualdades de gênero, raça, classe e sexualidade.

Palavras-chave: Escola. Pedagogia Teatral. Teatro das Oprimidas. Feminismo. Violências contra as mulheres.

RESUMEN

Esta investigación propone profundizar la reflexión sobre los aportes del teatro en el ámbito escolar, especialmente en el proceso de discursos desestabilizadores dirigidos a la violencia contra las mujeres. Para ello, esta investigación se basó en autores con estudios centrados en Pedagogía Teatral, Educación, Estudios de Género y Feminismo. El alcance teórico estuvo asociado a la investigación de campo, más precisamente en el Centro Educativo Unificado Escuela Municipal de Educación Primaria Maestra Candida Dora Pino Pretini, ubicada en la región oriental de la capital de San Pablo. En esta institución escolar, participaron mujeres estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos – EJA en distintos procesos escénicos con foco en la violencia contra las mujeres. A lo largo de este trabajo se utilizaron improvisaciones y juegos teatrales basados en el Teatro de los Oprimidos desarrollados por Augusto Boal, destacando las técnicas basadas en Teatro Imagen y Teatro del Foro. La sistematización del Laboratorio de la Magdalena Oprimida creado por Alessandra Vannucci y Barbara Santos, con énfasis en la opresión de género y la emancipación femenina, también fue parte de la metodología utilizada en las actividades teatrales realizadas con las participantes. Se considera fundamental generar espacios de debates permanentes asociados a la creación individual y colectiva comprometidos con el cuestionamiento de los procesos institucionales y discursivos fundamentados en relaciones sociales marcadas por la desigualdad de género, raza, clase y sexualidad.

Palabras-clave: Escuela. Pedagogía Teatral. Teatro de las Oprimidas. Feminismo. La violencia contra las mujeres.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - ISSO NÃO É NORMAL! CRIAÇÃO ESTUDANTIL..... | 27 |
| FIGURA 2 - PERCEPÇÕES DAS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES NA EJA..... | 29 |
| FIGURA 3 - POEMA CRIADO POR ESTUDANTE DA EJA..... | 31 |
| FIGURA 4 - DESENHO PRODUZIDO POR ESTUDANTE DA EJA..... | 39 |
| FIGURA 5 - RASTROS DA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE UMA MULHER | 41 |
| FIGURA 6 - CENA VIDA EM VIDAS | 54 |
| FIGURA 7 - CENA MARIAS SILENCIADAS..... | 55 |
| FIGURA 8 - NÓS - INTERVENÇÃO URBANA..... | 57 |
| FIGURA 9 - MULHER ÁRVORE..... | 81 |
| FIGURA 10 - MULHERES NA MÍDIA..... | 82 |
| FIGURA 11 - MÃOS QUE CONTAM COM HELEN SARAPECK..... | 84 |
| FIGURA 12 - CURSO COM BÁRBARA SANTOS..... | 85 |
| FIGURA 13 - EXPERIMENTAÇÕES COLETIVAS NA EJA..... | 112 |
| FIGURA 14 - TRAÇOS DE RECONHECIMENTOS DE ABUSOS..... | 113 |
| FIGURA 15 - MULHERES NA CENA..... | 119 |
| FIGURA 16 - MANIFESTE-SE!..... | 127 |
| FIGURA 17 - RODA DE SABERES..... | 132 |
| FIGURA 18 - TEATRO FÓRUM EM BENGUELA..... | 132 |
| FIGURA 19 - POESIA ENTRE GAROTAS..... | 134 |
| FIGURA 20 - LEITURA DE CARTA PARA TODAS AS MULHERES..... | 136 |
| FIGURA 21 - CARTA PARA TODAS AS MULHERES..... | 137 |

LISTA DE SIGLAS

- CEU - Complexo Educacional Unificado
- CTO - Centro do Teatro do Oprimido
- EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- GESTO - Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido
- JITOU - Jornada Internacional do Teatro do Oprimido e Universidade
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PPP - Projeto Político-Pedagógico
- RMI - Rede Ma(g)dalena Internacional
- SME - Secretaria Municipal de Educação
- TO - Teatro do Oprimido

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1 INQUIETUDES E PERCEPÇÕES EM MOVIMENTO..... | 23 |
| 1.1 O INQUIETANTE CORPO FEMININO MARCADO PELAS OPRESSÕES.... | 24 |
| 1.2 RESTRIÇÕES E EMPODERAMENTO DOS CORPOS FEMININOS..... | 27 |
| 1.2.1 Formas específicas de violências contra as mulheres..... | 32 |
| 1.3 RASTROS DA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA DE UMA MULHER..... | 41 |
| 1.4 REENCONTROS COM BOAL..... | 47 |
| 1.5 PERCURSOS DE UMA PEDAGOGA DO TEATRO..... | 51 |
| 1.6 ESTÉTICA DO TEATRO DO OPRIMIDO EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO..... | 60 |
| 1.7 TEATRO DAS OPRIMIDAS E ESTÉTICAS FEMINISTAS..... | 68 |
| 1.8 PARTICIPAÇÕES NOS LABORATÓRIOS MADALENAS..... | 78 |
| 2 COLCHA DE RETALHOS: ARTISTA DOCENTE PESQUISADORA..... | 88 |
| 2.1 PERCALÇOS NA EJA..... | 88 |
| 2.1.1 Uma escola pública periférica..... | 91 |
| 2.1.2 Campos de batalhas: corpos atravessados pela Arte e Educação..... | 95 |
| 2.1.3 Projeto Político-Pedagógico: Legislação..... | 98 |
| 2.1.4 Fragmentos sobre o Ensino da Arte na escola..... | 101 |
| 2.2 METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS..... | 103 |
| 2.3 UM ESTUDO DE CASO..... | 104 |
| 2.3.1 Um caso à parte..... | 121 |
| 2.4 TEATRO DOS OPRIMIDOS E DAS OPRIMIDAS EM DIFERENTES CONTEXTOS: ANGOLA, ARGENTINA E BRASIL..... | 128 |
| 2.5 APRENDENDO A APRENDER ENTRE ELAS: NOSOTRAS..... | 139 |
| 3 CAMINHOS CONSTRUÍDOS AO CAMINHAR: CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO..... | 145 |
| REFERÊNCIAS..... | 149 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca o aprofundamento da reflexão sobre a importância de práticas teatrais do Teatro do Oprimido e do Teatro das Oprimidas, especialmente no ambiente escolar, na Educação de Jovens e Adultos, para questionamento, percepções, reflexões e ações acerca dos diversos tipos de violências contra mulheres. Para melhor compreensão, nesta investigação científica, associei os estudos de gênero e a pedagogia teatral à pesquisa de campo, mais precisamente em uma escola da rede pública do extremo leste da cidade de São Paulo, no Centro Educacional Unificado Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Dora Pino Pretini, instituição escolar na qual faço parte do quadro docente.

Diante de tal perspectiva, envolvi, no primeiro bimestre do ano de 2019, estudantes concluintes do Ensino Fundamental II do Ensino Regular da Educação de Jovens e Adultos – EJA na disciplina Arte. Esta turma foi composta por 35 estudantes, dos gêneros feminino¹ e masculino com faixa etária entre 16 a 68 anos de idade, todas elas em situação de vulnerabilidade social, ou seja, trabalhadoras de baixa renda, desempregadas ou mulheres sem renda econômica. Esta ação pedagógica ocorreu semanalmente, de acordo com a distribuição das aulas de Arte, totalizando uma carga horária de 20 horas. Vale informar que tratavam-se de aulas geminadas, cada qual com carga horária de 40 minutos.

Sempre movido pela concepção da importância do teatro na escola, o projeto inicial da pesquisa associou o teatro às violências contra mulheres, com estudantes do gênero feminino da Educação de Jovens e Adultos – EJA - em processos cênicos com enfoque na mesma temática. O intuito foi criar um laboratório no período extracurricular para inserir as participantes em atividades fundamentadas no Teatro das Oprimidas, para ampliar as possibilidades das mesmas de se manifestarem e expressarem, no espaço da cena, as variadas formas de violência contra este gênero. Contudo, o contexto atual marcado pela pandemia de coronavírus (COVID 19) impôs determinadas modificações, especialmente no que se refere à pesquisa de campo, tal como já explicitado.

¹ A turma de estudantes da EJA com as quais a autora desenvolveu seu exercício docente no ano de 2019 foi composta majoritariamente pelo gênero feminino.

Na elaboração desta pesquisa optei pela utilização de artigos e pronomes femininos, contrariando o emprego usual da utilização dos recursos gramaticais no masculino, prática esta que evidencia a dimensão da exclusão histórica à qual a mulher é submetida na escrita e nas ações cotidianas. A fim de preservar a identidade das estudantes envolvidas, utilizei nomes fictícios para cada uma delas, sempre femininos, ao contrário do que ocorreu em relação à identificação dos participantes do gênero masculino, pois, neste caso, optei por nomes estabelecidos socialmente a este mesmo gênero.

Justifico a relevância do desenvolvimento desta pesquisa pela necessidade de um estudo sistematizado com enfoque nas violências contra as mulheres e na emancipação feminina. Esta ocorreu, efetivamente, a partir de práticas teatrais e com a participação de estudantes do gênero feminino, socialmente identificadas como mulheres, em busca de novas possibilidades de ser e de estar no mundo. Neste sentido, proponho-me à análise descritiva de processos cênicos realizados pelas estudantes, quando recorri às investidas artísticas, políticas e pedagógicas, inspiradas pelo Teatro do Oprimido, o Teatro das Oprimidas e pela pedagogia freireana, que culminaram em experiências de práticas teatrais que trouxeram à tona as violências contra mulheres.

No que se refere aos objetivos específicos, proponho-me a:

- Evidenciar as contribuições do teatro no processo de desestabilização de discursos que permeiam as violências contra as mulheres;
- Contribuir com o processo de questionamento relacionado às violências contra mulheres, a partir de processos cênicos baseados no Teatro das Oprimidas;
- Estimular o debate sobre distintas situações marcadas pelas opressões e submissões das mulheres na vida cotidiana, como opressões estruturais que envolvem as violências de gênero, raça, classe e sexualidade;
- Ampliar a vivência das participantes inseridas na EJA com práticas artísticas de criação coletiva emancipatórias;
- Trazer à tona, no contexto escolar, o direito da prática artística dialógica no ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos;
- Propiciar a ampliação do repertório estético das participantes nas criações artísticas;
- Colaborar para a percepção dos direitos humanos, principalmente, os direitos das mulheres;

- Democratizar o acesso ao fazer artístico de forma coletiva e colaborativa;
- Refletir, analisar, fundamentar e registrar experiências teatrais no âmbito escolar, a partir da ótica da atuação de uma artista docente pesquisadora;
- Refletir sobre as interfaces entre a formação artística e pedagógica como fator que auxilia nos processos emancipatórios;

O teatro é arte educativa por excelência, sobretudo ao unir entretenimento e conscientização política, ao promover descobertas pessoais e coletivas com vistas a ampliar os espaços de problematização de modelos opressores. Ao longo do trabalho cênico-pedagógico realizado na disciplina Arte, as estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar, no espaço da cena, variadas situações de opressão contra as mulheres, panorama este sofrido cotidianamente na vida da maioria destas participantes, muitas delas mulheres pardas e negras. Mulheres estas que tiveram grande parte dos seus direitos negados e que buscaram na continuidade da formação escolar, outrora interrompida, a satisfação pessoal e profissional.

Especialmente, na rede municipal de ensino de São Paulo, onde atuo como docente, a EJA é ofertada a estudantes acima de quinze anos, de forma regular e modular, no CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, nas EMEF's - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos/MOVA².

Na Escola onde esta investigação científica se realizou, a EJA se insere na modalidade regular, ou seja, as estudantes cursam uma etapa do ensino a cada semestre. Sendo assim, este segmento está dividido em Etapa Alfabetização, que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental I, a Etapa Básica, referente às séries finais do Fundamental I, a Etapa Complementar, relacionada às séries iniciais do Fundamental II e a Etapa Final, que visa à conclusão do Fundamental II, garantindo o diploma para o ingresso no Ensino Médio.

Historicamente, a EJA se refere a um campo marcado por lutas populares, articulações de movimentos sociais, entidades religiosas e movimentos sindicais que exigem do poder público políticas públicas mais eficazes contra o analfabetismo e o direito à escolarização pública, gratuita e de qualidade. Logo, esta modalidade de ensino pode ser compreendida como um segmento da Educação Básica que visa

² O MOVA, criado por Paulo Freire, tem como finalidades a inclusão social, a garantia do direito humano à educação, a redução do analfabetismo, a geração de trabalho e renda, além de, contribuir para a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

garantir a formação escolar de jovens, adultos e idosos, excluídos dos processos educacionais na idade correta da formação escolar.

Durante as etapas de escrita desta pesquisa percebi que, para a descrição das atividades realizadas, eram necessárias algumas contextualizações referentes à minha própria trajetória como docente e artista da cena. Primeiramente porque meu repertório artístico-pedagógico está intrinsecamente ligado aos diversos cursos, oficinas, projetos, e grupos teatrais, nos quais atuei, além de muitos estudos que foram organizados desde a graduação em Licenciatura em Teatro, na UNESPAR – FAP. Depois, porque sendo esta investigação uma afirmação da importância de assegurar o direito de todas as mulheres à prática artística dialógica no ambiente escolar, e em atividades extracurriculares, parece justo que se compreenda meu percurso como reconhecimento disto que se intenta promover.

Assim, o Capítulo I refere-se às indagações e inquietações que foram se somando desde a adolescência, a partir das oportunidades advindas com as práticas artísticas ofertadas nas escolas ou em cursos livres, ou mesmo do contato com mulheres que fizeram a diferença no meu trajeto. Início pontuando meu lugar de fala, reconhecendo meus indicadores sociais, e o que me estimulou, ainda muito cedo, a perceber as opressões sofridas pelos corpos femininos. Este primeiro item já faz indicações do tema que se desdobra no item seguinte, sobre as restrições vividas pelas mulheres nos mais diversos setores da vida e a luta pela desnaturalização das condutas de subordinação e obediência associadas a elas. Estabeleço diálogos com os estudos de gênero e feminismo das autoras Carmela Soares, Virgínia Despentes, Nanci Luz, Luciana Santos Silva, Guacira Lopes Louro e Daniela Aua. E para uma maior aproximação sobre as informações das violências causadas contra mulheres, trago no próximo item alguns levantamentos estatísticos e mapas de violências realizados por órgãos estatais, associações, como a *Associação de Parentes e Amigos de Vítimas de Violência (APAVV)*, leis federais, e outros, em diálogo com os apontamentos das autoras Bell Hooks e Marlene Tamanini, para ressaltar os quadros drásticos vividos ainda nos tempos recentes.

Feita a introdução aos problemas que se pretende defrontar, no item seguinte relato sobre algumas das práticas artísticas que realizei com diferentes mulheres, em diferentes contextos, salientando as formas de abordagem deste tema em poéticas variadas, com soluções cênicas ancoradas em diferentes estratégias e procedimentos. Durante os relatos, são citadas as atividades experienciadas a partir

do conjunto de técnicas do Teatro do Oprimido assim como as participações nos laboratórios do Teatro das Oprimidas. Então, no item seguinte, trago um breve resgate de anotações teóricas sobre Augusto Boal, feitas em sala de aula, ou já posteriormente, mas, sobretudo, aquelas que ocorreram com base nas discussões surgidas nas salas de aula da UNESPAR-FAP, com as professoras Guaraci da Silva Lopes Martins, Margie Rauen, Francisco de Assis Gaspar Neto e Robson Rosseto. Encerro o capítulo mostrando a difícil decisão de estar em sala de aula, com todos os percalços encontrados no cotidiano. Mantenho nesse item o diálogo mais aproximado com os estudos de Bell Hooks.

No Capítulo II - Colcha de Retalhos: Artista docente pesquisadora, destinado a um estudo de caso, que também serve como estudo exploratório, início com apontamentos sobre a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, as apropriações e correlações feitas por Augusto Boal de tais princípios pedagógicos políticos na criação e de estratégias teatrais. Observo no arsenal de técnicas e procedimentos do Teatro do Oprimido as premissas fundadoras do pensamento emancipatório na cena, as tomadas de decisões no coletivo, a participação mais efetiva de todas as mulheres em estudo, os debates que se organizam com base em dados trazidos pelas participantes e outros. O recorte estabelecido neste item está vinculado às estratégias experienciadas nas atividades propostas com as estudantes da EJA, para depois destacar o quanto foram aproveitadas e os ajustes realizados a partir das realidades das participantes. O mesmo acontece com a explanação, nos dois itens seguintes, dos modos de experimentações dos laboratórios do Teatro das Oprimidas, e das minhas participações em dois deles, que também serviram como referência para as abordagens em sala de aula. Nestes itens, aproximo-me dos estudos de Taís Ferreira, Ricardo Japiassu, Bárbara Santos e Alessandra Vannucci. Em seguida, busco esclarecer sobre os contextos históricos da EJA, da sua formação, de como é organizada nos complexos CEUs e das estruturas físicas. Também discorro sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e as relações com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os diferentes decretos nacionais, estaduais e municipais e suas incongruências e desacordos. Sobre o ensino da Arte, a discussão se estende às leis que garantem o direito à formação especializada e a não vigência destes direitos no cotidiano das escolas municipais. Na sequência, faço o relato do estudo de caso, sempre ressaltando as questões que

tangem o dia a dia no ambiente escolar, condicionadas às leis e a outros fatores de ordem maior assim como aos procedimentos políticos, pedagógicos e artísticos.

O Capítulo III, Caminhos construídos no Caminhar, capítulo conclusivo, traz o relato de experiências ocorridas nas cidades de Cazenga e Benguela, em Angola, e na cidade de Buenos Aires, na Argentina, que ocorreram em concomitância e diálogo aos experimentos propostos com as estudantes da EJA - CEU EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini. O objetivo é mostrar as implicações dos diferentes contextos que influenciam nas formas de violência contra as mulheres; as diferentes estratégias para as abordagens dos temas; as respostas recebidas e as diferentes soluções cênicas encontradas nestes eventos. Por isso, destaca-se esta oportunidade como comprovação da importância da criação de redes de trabalho entre as mulheres, a exemplo da rede internacional estabelecida a partir dos Laboratórios das Madalenas, que fortalecem vínculos e se constituem em formas de apoio nos muitos âmbitos.

Na trajetória da práxis pedagógica, muitas vezes convivo com o desinteresse das estudantes para desenvolver as atividades específicas do teatro, com a falta de espaços adequados para as atividades práticas e com a incompreensão das profissionais em educação sobre a importância da pedagogia teatral, dentre outros aspectos que dificultam o efetivo processo de ensino e aprendizagem em Arte. Contudo, a resistência se faz necessária para o exercício da docência norteadas pelo ensino dialógico da Arte. Especialmente com a pesquisa em desenvolvimento, almejo contribuir com o processo de desenvolvimento das potencialidades expressivas e criativas, assim como da capacidade de questionamento de discursos que serviram (e servem) de suporte aos instrumentos utilizados para a manutenção do controle sobre os corpos femininos.

Por dia cinco mulheres foram vítimas de feminicídio em 2020, aponta estudo

CAPÍTULO I

1. INQUIETUDES E PERCEPÇÕES EM MOVIMENTO

Proponho-me a iniciar com um relato sobre a minha trajetória de artista-docente, entendendo aspectos da minha identidade como pontos basilares e disparadores das escolhas feitas ao longo dos anos. O objetivo de refletir sobre as contribuições do teatro no processo de dar visibilidade, pôr em discussão, trazer denúncias e estabelecer questionamentos sobre as violências contra as mulheres nos diversos espaços sociais encontra apoio em várias situações vividas, tanto como artista quanto como docente. É também com base no encontro destas duas atividades, como fortalecimento uma da outra, que intento correlacionar experiências, sejam as vividas por mim ou aquelas das quais fui testemunha, nos dois âmbitos - nas artes e nas escolas.

Sou mulher, jovem, registrada como parda, de origem materna pataxó e nordestina, além de ter sido reconhecida por uma família paterna espanhola e portuguesa somente a partir dos dezessete anos. Sou mãe, artista de rua, ativista, batuqueira brincante, professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e arrisco fazer da vida poesia.

A compreensão advinda, com o passar do tempo, de que ser mulher parda me coloca mais próxima das mulheres pretas, todavia, significa maior vulnerabilidade, entre outros diversos fatores, mas vem sendo decisiva para assumir uma posição político-pedagógica engajada e comprometida com proposições no campo da pedagogia teatral antirracista e antimachista, já que, “Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia” (RIBEIRO, 2019, p. 89).

Embora esta pesquisa busque justamente transitar entre os postos exercidos até aqui para mostrar a integração entre eles, por questão de organização, será feita uma divisão para abarcar duas etapas: a formação escolar e a formação teatral. Isto não significa evitar os entrecruzamentos, mas tão somente ter espaços mais estruturados destes dois patamares, e assinalar os repertórios adquiridos como facilitadores para proposições em sala de aula.

1.1 O INQUIETANTE CORPO FEMININO MARCADO PELAS OPRESSÕES

Em uma das disciplinas ofertadas no Mestrado Profissional em Artes, um dos colegas de turma solicitou para que algumas pessoas descrevessem seu quarto aos dez anos de idade. Naquele momento, lembrei-me que meu quarto naquela idade específica era também a sala, o quarto da minha mãe e o meu espaço de brincar. Aquele pequeno espaço era a minha casa, o meu universo composto por apenas dois cômodos. Era ali o meu ambiente de aprendizagem, no qual realizava as tarefas escolares sem jamais imaginar que um dia ocuparia uma cadeira na aula de mestrado, privilégio de alguns, mas que prefiro chamar, lugar de direito.

Durante a vida constatei a profundidade dos ensinamentos de minha mãe, segundo a qual “o conhecimento é a única coisa que ninguém te tira, estude sempre, só os estudos vão mudar seu futuro”. Sempre acreditei naquela mulher portadora apenas do diploma de Ensino Fundamental (8ª série). Não sabia, ainda, que a história de vida da minha mãe em muito se assemelha à da grande maioria das mulheres que viriam a ser minhas alunas, anos mais tarde, no EJA. Minha mãe, certamente, foi fundamental no processo de reconhecimento das dificuldades vividas pelas mulheres, sobretudo, das classes sociais menos favorecidas.

Por esta razão, tornei-me a única da numerosa família a cursar uma universidade pública. A segunda a fazer mestrado e a primeira a cursar um mestrado público. Concordando com Silveira (2013, p. 29-30), “é impossível falar em identidades sem considerar a diferença; em cada afirmação do que ‘somos’ (mulher, branca, heterossexual, canhota, idosa, por exemplo) está implícito o que não somos: a fronteira entre o ser e o não ser”. Entendo que todas as experiências e relações com o mundo são vivenciadas através, pelo e com o corpo e suas subjetividades. Neste sentido, os procedimentos que adoto como artista-docente-pesquisadora estão em constante diálogo com a minha percepção de mundo, minhas narrativas pessoais formadas dos emaranhados de narrativas coletivas, como colcha de retalhos que a cada quadrado de tecido, de cor, de vida, alinhavada em outro quadro forma-se o todo, completando-se em estrutura, em existência na individualidade e na coletividade, ambos com a sua importância na beleza da colcha de retalhos.

Minha primeira experiência na Educação formal, além de ser estudante de escola pública periférica, ocorreu aos treze anos de idade, quando minha mãe, sempre interessada na minha formação, me inseriu em uma escola comunitária para

atuar como assistente das professoras da educação infantil de forma voluntária. Minha mãe, uma mulher retirante nordestina, mãe solo, impossibilitada de comprar livros, levava-me aos sábados à tarde para levar-me à biblioteca do bairro, lugar este que se tornou um dos meus preferidos na infância. Uma mulher que, assim como tantas outras, teve pouco acesso aos estudos em detrimento dos cuidados com as famílias e as urgências da vida. Contudo, sempre movida pela convicção dos seus valores, afirmava que “o melhor espaço para aprender era a escola, e quem ensina aprende mais, por esta razão, eu deveria sempre ensinar para outras pessoas as coisas que eu sabia, porque assim eu saberia cada vez mais”. A seguir, complementava: “valorize sempre a Educação e suas professoras. Professora é a profissão mais bonita do mundo. Quero ter uma filha professora”.

Sempre estimulada a frequentar os bancos da escola, graduei-me em Licenciatura em Teatro na UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP, no ano de 2010, mas por alguns anos resisti ao ingresso como docente na educação formal, sobretudo em função de relatos sobre a falta de espaços adequados para as aulas de teatro, da carga horária extensa do trabalho docente, do elevado número de estudantes em sala de aula, das inúmeras burocracias, intermináveis papeladas a preencher, do desinteresse e desvalorização da Arte por parte das estudantes e de profissionais da Educação, até mesmo das professoras habilitadas em demais áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular da escola. Carmela Soares discorre sobre os sentimentos suscitados nesta empreitada:

Sob tal perspectiva, ensinar teatro na escola pública é uma atitude paradoxal de amor e ódio, de prazer e desprazer, de vida e morte, de luz e sombra, de possibilidades e impossibilidades. Vivemos neste mundo complexo de relações, muitas vezes com o sentimento de impotência diante de tanto (SOARES, 2006, p. 99).

Por outro lado, o teatro concorre para os processos de constituição da estudante-cidadã e, por isso mesmo, amplia a capacidade de compreensão e intervenção da realidade dentro de uma perspectiva autônoma e democrática. Esta arte tem o potencial de borrar na cena da vida cotidiana determinadas intervenções que ainda hoje marcam os nossos corpos e conferem a eles diferentes lugares sociais. E, novamente em diálogo com Soares (2006), quando esta infere que, na relação com o objeto estético, cada estudante aprecia e interpreta as imagens poéticas de acordo com seu repertório, com a própria subjetividade. Neste aspecto, a experiência teatral evidencia sua potencialidade no sentido de direcionar o olhar do indivíduo para além de uma visão pré-determinada e estabelecida da realidade. No ato de deslocamento do olhar, “o aluno passa a ver o mundo e a si próprio com outros olhos, ampliando o seu campo de experimentação criativa da realidade”. (Ibid. p. 41).

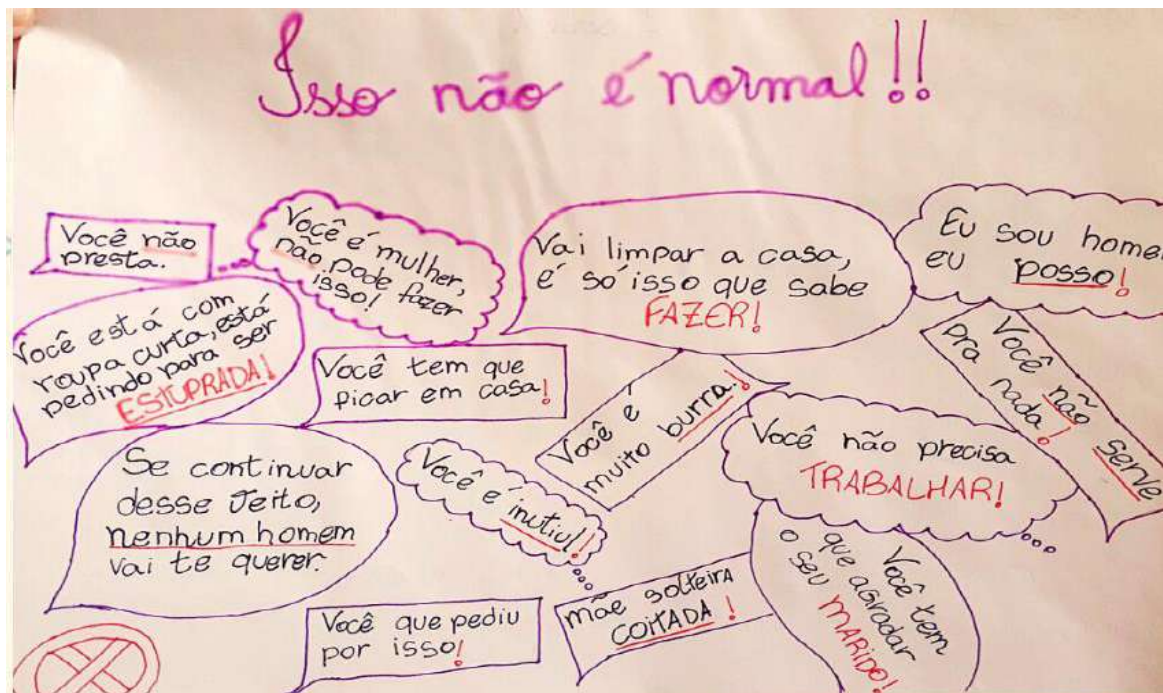


FIGURA 1 – ISSO NÃO É NORMAL! CRIAÇÃO ESTUDANTIL
 FONTE: A autora (2019).

1.2 RESTRIÇÕES E EMPODERAMENTO DOS CORPOS FEMININOS

Os elos entre os estudos acadêmicos, as minhas práticas artísticas e as de docente foram variados, mas vale ressaltar como algo definitivo a aproximação com os estudos e levantamentos estatísticos sobre as violências contra as mulheres, atreladas a práticas e estudos em TO e *performance*.

Frequentemente nos deparamos com explicações associadas à subordinação e à obediência aos homens com base em discursos naturalizantes vinculados à biologia, mais precisamente à natureza feminina, fonte de ideias cristalizadas que associam às mulheres estereótipos que remetem a concepções quanto ao papel subalterno da mulher nos distintos espaços sociais. Na sociedade patriarcal, as mulheres são educadas para submissão, para cumprir o papel de feminina, boa ouvinte, paciente, boa moça para casar, assim como constituir família e exercer a maternidade.

Quase sempre, trata-se de se habituar a se comportar como inferior. Entrar num cômodo, olhar se existem homens presentes, desejar agradá-los. Não falar muito alto. Não se expressar num tom categórico. Não se sentar com as pernas abertas, com mais comodidade. Não se expressar num tom autoritário. Não falar em dinheiro. Não desejar conquistar poder. Não desejar ocupar um posto de autoridade. Não procurar prestígio. Não rir muito alto. Não ser muito engraçada. Agradar os homens é uma tarefa complicada que exige que apaguemos tudo que faça referência ao domínio da potência (DESPENTES, 2016, p. 107).

Com base no discurso patriarcal que parte de uma diferença biológica para separar e subjugar, promovem-se desigualdades que marcam os corpos femininos nas mais variadas organizações sociais. Luciana Santos Silva (2005, p. 93) comenta que as análises feministas mais recentes destacam que o mundo social se organiza “de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento”. É sabido que variações de grau e intensidade podem ocorrer no contexto histórico-cultural, porém, com frequência nos deparamos com alguma forma de dominação masculina, evidenciando-se a manutenção das relações de gênero hierarquizadas e opressoras.



FIGURA 2 – PERCEPÇÕES DAS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES NA EJA
 FONTE: A autora (2019).

Gradativamente, as mulheres brancas passaram a trabalhar fora de seus lares, a ocupar funções consideradas extensão dos afazeres domésticos, e/ou lhes era imposta a profissão de professora, entendida como função materna e acolhedora. Ressalto que, no Brasil, as mulheres negras e indígenas já trabalhavam há muito tempo na condição de escravizadas.

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

longo período, para a sua contratação no mercado de trabalho, à mulher foi imposta uma declaração assinada pelo pai e/ou irmão mais velho, ou mesmo pelo homem responsável pela tutela feminina, aos quais cabia a autorização à prática profissional a ser exercida pela mesma. Ainda segundo Louro, no Brasil, até os anos de 1950, para o exercício como profissional da Educação, a apresentação de um contrato era exigida a este gênero específico, o qual estabelecesse a obrigatoriedade de se manter solteira enquanto se mantivesse no quadro docente.

O movimento feminista brasileiro representou uma importante força social para o fortalecimento da consciência das mulheres sobre os problemas e questões que afetam direta ou indiretamente sua vida nas mais diversas esferas privadas, públicas e políticas. “É comum ouvir que foi Getúlio Vargas, em 1934, que ‘deu’ direito de voto às mulheres. Mas ele apenas promulgou por decreto-lei o direito que já era exercido em dez estados do país e pelo qual as mulheres lutaram por muito tempo” (AUAD, 2003, p. 67). A luta pelo voto feminino neste país teve início no ano de 1910, quando a professora Deolinda Daltro fundou, no Rio de Janeiro, o Partido Republicano Feminino, movida pelo interesse em retomar o debate sobre o voto da mulher. No ano de 1927, o estado do Rio Grande do Norte inseriu em sua Constituição o artigo que admitia o exercício do voto às mulheres. A partir de então, por meio da luta feminista, o direito de voto foi gradativamente assegurado em todo o país.

Segundo Auad, as mulheres indígenas foram as primeiras a vivenciar situações discriminatórias em terras brasileiras, por isto, foram as primeiras a resistir contra a dominação religiosa e econômica dos homens brancos europeus invasores de nossas terras. E, em termos de resistência, destaco o manifesto realizado na 1ª Marcha das Mulheres Indígenas Brasileiras que ocorreu em Brasília no ano de 2019. Naquele momento, em média duas mil mulheres oriundas de cento e treze (113) povos indígenas distribuídos nos distintos territórios brasileiros marcharam em defesa dos seus direitos, tais como: ocupação das terras indígenas; proteção ao meio ambiente; conservação da cultura tradicional; atendimento diferenciado à saúde; aumento da representatividade das mulheres indígenas nos espaços políticos, dentro e fora das aldeias; alimentação saudável; educação diferenciada para as crianças e jovens indígenas; e a necessidade de uma legislação específica que combata as violências contra as mulheres indígenas.

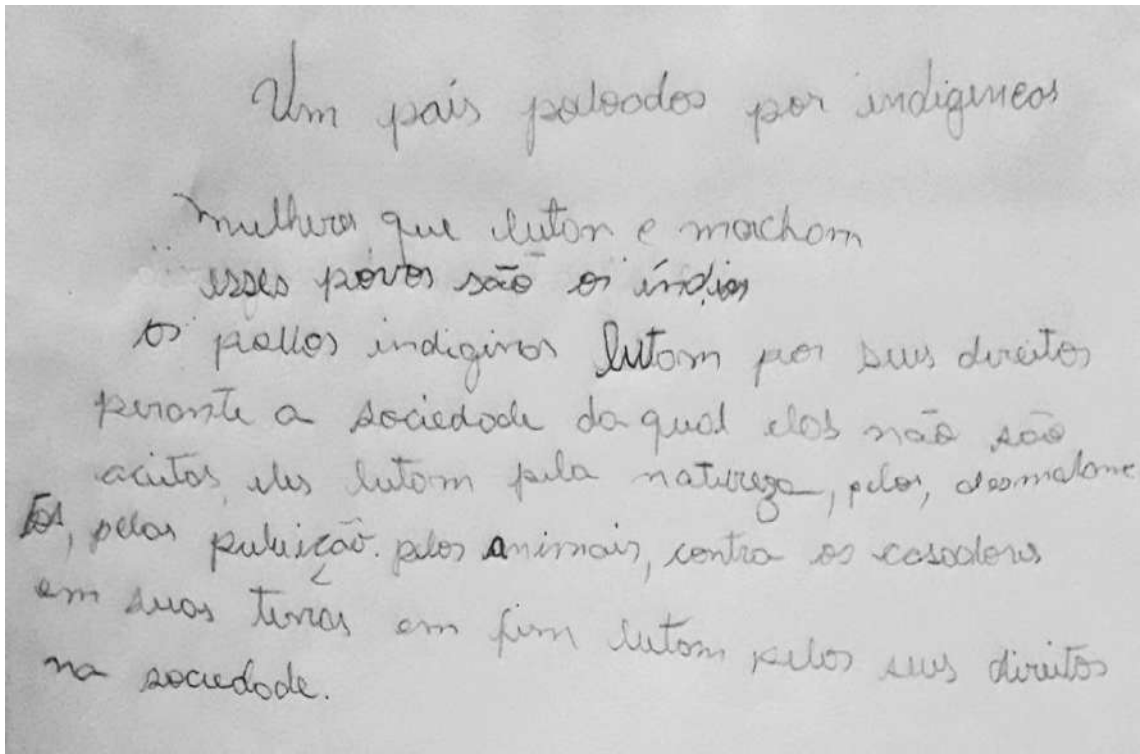


FIGURA 3 – POEMA CRIADO POR ESTUDANTE DA EJA
 FONTE: A autora (2019).

Nesta perspectiva, as mulheres indígenas são de extrema importância no processo de mudança, na medida em que suas falas se opõem à marginalização e à opressão social, às quais seus povos são submetidos. Muitas delas tornaram-se líderes, potencializando a luta na defesa por direitos básicos e pela reivindicação de políticas públicas que garantam a vida digna e cidadã de mulheres marcadas por forças de dominação de gênero.

Quanto às mulheres negras, por um longo período da história da escravização, cerca de 300 anos, elas amamentaram crianças brancas, deixando muitas vezes de amamentar os próprios filhos. Contudo, usadas como mercadorias, instrumento de trabalho e satisfação sexual dos senhores, assim como as mulheres indígenas, muitas delas também resistiram, organizando-se em fugas e criando quilombos.

Por outro lado, as lideranças negras femininas ampliam-se em trabalhos em diversos campos sociais com enfoque na garantia de direitos humanos voltados para as especificidades das mulheres negras. Mulheres que historicamente sofreram a dupla discriminação em decorrência da identidade de gênero e étnico-racial. A

obtenção e, sobretudo, uma boa colocação no emprego formal, assim como o ingresso no ensino superior permanece como um desafio, já que as mulheres negras e indígenas são mantidas na base da pirâmide social. Além de serem as mais exploradas, discriminadas e vulneráveis a todas as formas de violências. Os movimentos das mulheres negras contra as opressões de classe, gênero e raça contribuem para evidenciar especificidades de cada grupo feminino e enriquecem as discussões pautadas nas variáveis que caracterizam uma sociedade multirracial e pluricultural, assim, o feminismo negro amplia o debate sobre os privilégios sociais destinados à branquitude, ao gênero masculino e à cisheteronormatividade.

No que tange aos aspectos relacionados à concentração de riquezas, as mulheres permanecem sendo lesadas. No entendimento de Luz (2009), a participação das mulheres no mundo do trabalho cresceu nas últimas décadas, mas as desigualdades de gênero permanecem marcando a presença feminina em distintas profissões. Cabe especificar que no Brasil a mulher está próxima de representar a metade da população economicamente ativa. Contudo, “permanece enfrentando processos de segregação horizontal e vertical de gênero, caracterizados por discriminação, precarização e desvalorização profissional” (Ibid, p. 151).

A divisão sexual do trabalho ocorre pela naturalização das atribuições femininas e masculinas, com tendência à determinação do destino de cada um dos gêneros. E a associação da suposta natureza feminina com o “trabalho por amor”, muitas vezes, justifica os baixos salários em profissões como o magistério.

Contudo, na sociedade contemporânea, a empregabilidade e as rendas econômicas das mulheres se impuseram como uma necessidade na instituição familiar

Seja em função dos altos índices de desemprego ou remunerações masculinas insuficientes para o custeio familiar, ou porque a família depende exclusivamente do trabalho feminino ou ainda porque as mulheres querem e precisam de independência econômica (LUZ, 2009, p. 155).

Atualmente, são inúmeras as mulheres que lutam por políticas públicas de equidade, tais como os Conselhos Estaduais das Mulheres, as Secretarias da Mulher, os projetos com financiamento público em defesa da igualdade de gênero, representatividade política, visibilidade nas mídias impressas e digitais, e, pelo

empoderamento feminino. Contudo, nos últimos cinco anos, desde 2016, após o golpe e o impeachment da primeira presidenta do país, convivemos com o corte de verbas, o desmonte das poucas políticas públicas de proteção às mulheres e a perseguição aos movimentos sociais feministas. Mulheres que construíram e permanecem atualizando os movimentos feministas e as lutas por equiparação salarial, legalização do aborto, representatividade política, equidade, sororidade, garantia de direitos e a liberdade de expressão.

1.2.1 Formas específicas de violências contra as mulheres

De acordo com o *Atlas da violência (2020)* que trata sobre os homicídios no contexto brasileiro, a cada 2 horas uma mulher é morta no país e a cada 6 horas e 23 minutos, uma mulher é morta dentro de casa, ou seja, 38,9% dos casos de feminicídio ocorrem dentro das residências das vítimas, enquanto 45,1% dos homicídios foram praticados nas ruas. Em 2018, totalizaram 4.519 vítimas, 30% desse número teriam sido feminicídios, demonstrando alta de 6,6% em relação a 2017. Entre 2008 e 2018, houve um aumento de 4,2% nos assassinatos de mulheres, porém, entre 2013 e 2018, a taxa de homicídios na residência aumentou em 8,3%, logo, houve estabilidade entre 2017 e 2018. Somente no estado de São Paulo, em 2017, foram registrados 495 homicídios de mulheres. Além disso, somente em 2016, foram denunciados no estado, 4.088 casos de estupro e houve um aumento de 3,03 de homicídios entre mulheres de 15 a 29 anos.

Verifica-se que as mulheres, vítimas de homicídio, possuem baixa escolaridade, já que possuíam até sete anos de estudo e os dados mostram que a chance de uma mulher negra ser morta violentamente em comparação a uma pessoa não-negra em 2018 era de 2,7, ou seja, 68% do total de mulheres assassinadas no mesmo ano eram negras, mas, para as mulheres não-negras, houve uma diminuição de 12,9% na última década, de 2008 a 2018. O principal instrumento de agressão é a arma de fogo, utilizada em 53,7% da morte de mulheres.

Em média, 503 mulheres brasileiras são agredidas por hora, cabendo destacar que a cada onze minutos uma mulher é estuprada e por dia quinze delas são mortas. No ano de 2016, documentos elaborados e publicados por órgãos do

governo brasileiro e pelo Escritório de Direitos Humanos das Nações Unidas denunciaram que o Brasil estava em quinto lugar no *ranking* mundial de feminicídio (morte por gênero) e também aquele que mais mata pessoas transgêneros do mundo. Neste momento, questiono: de fato precisamos falar sobre violências sobre gênero e, especialmente nesta escrita, sobre as violências contra as mulheres? Infelizmente, sim! Afinal, a cada dois minutos uma mulher é vítima de violência doméstica.

Em geral, os distintos tipos de violências nem sempre são imediatamente identificados pelas mulheres vítimas de agressão, pois na maioria das vezes as violências físicas e os abusos sexuais, incluindo o estupro, ocorrem de uma forma mais explícita. O corpo da mulher é assediado e invadido diariamente, seja no campo privado ou público, cabendo ressaltar que “o estupro é um programa político preciso: esqueleto do capitalismo é a representação crua e direta do exercício do poder” (DESPENTES, 2016, p. 42). Esta prática é também compreendida em algumas culturas e contextos como corretiva, pois justificada diante de crimes de honra, tal como ocorre, por exemplo, em facções criminosas brasileiras.

Por mais que as estatísticas de violência doméstica, homicídio e ‘maus tratos a crianças indiquem que a família patriarcal idealizada está longe de ser um espaço “seguro”, que as vítimas de violência têm maior probabilidade de ser atacadas por pessoas semelhantes a elas que por estranhos misteriosos e diferentes, esses mitos conservadores se perpetuam. Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação (HOOKS, 2017, p. 44).

As violências psicológicas que ocorrem em distintos espaços e relações sociais, sobretudo nos âmbitos privado e público, são caracterizadas por falas e ações que subjagam e inferiorizam as mulheres. Muitas vezes, as violências psicológicas, simbólicas e morais culminam nas violências verbais, físicas e sexuais, como é o caso de assédios, prostituição infantil, pedofilia e estupros. As mulheres estão constantemente sob diferentes tipos de ameaça, seja nas relações familiares, seja nas relações afetivas, profissionais e no cotidiano midiático.

A ideia de que o corpo feminino é de âmbito público está associada ao pensamento de que este mesmo pertence ao macho que deve dominá-la e submetê-la aos seus próprios desejos.

Palavra de uma mulher que acusa um homem de estupro, é, antes de tudo, uma palavra da qual duvidamos. Por fim, acabei por admitir: estupros acontecem o tempo todo. Eis aqui um ato aglutinador, que conecta todas as classes sociais, idades, corpos e personalidades (DESPENTES, 2016, p. 29).

Em geral, os homens costumam proteger e defender atitudes de outros homens, pois há uma parceria em curso autorizada que legitima socialmente as violências contra as mulheres, “sempre vigiadas pelos homens, que continuam a se meter em nossas coisas para nos dizer o que nos convém ou não e, sobretudo, somos vigiadas por outras mulheres, através da família, das revistas femininas e do discurso dominante” (Ibid, 2016, p. 15). E quando a mulher tenta se voltar contra as violências sofridas, por meio da denúncia no campo público, ela sofre diariamente com embates sociais, pois já é sabido que o machismo é estrutural e atua em todas as esferas e relações sociais. De acordo com o Mapa da Violência (2018), muitas mortes poderiam ser evitadas, impedindo o desfecho fatal, caso as mulheres tivessem tido opções concretas, como apoio para conseguir sair de um ciclo de violência e políticas públicas eficazes de medidas preventivas.

As violências físicas são caracterizadas por agressões ao corpo das mulheres, como chutes, tapas, socos e espancamentos, enquanto as violências sexuais dizem respeito aos assédios, abusos, pedofilia e crimes de estupro. As violências psicológicas estão associadas aos xingamentos e principalmente às ameaças sobre a separação, retirada de bens, perda de guarda, entre outras situações, que ocorrem dentro e fora das famílias constituídas.

Todas essas violências culminam nos elevados índices de casos de feminicídio, crimes associados às identidades de gênero (nome dado a assassinatos cometidos por homens que, na maioria das vezes, são conhecidos das vítimas, tais como: esposo, namorado, noivo e homens que já tiveram relacionamentos íntimos com as vítimas). Os principais motivos do feminicídio são o ciúme e a separação indesejada, pois entende-se que o corpo feminino é posse, um objeto, uma mercadoria que pertence a um dono de gênero masculino.

A maioria das mulheres mortas já sofreram 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).

De acordo com Auad (2003), a morte não se refere ao último ato de violência à qual as mulheres são submetidas, pois frequentemente mesmo após a sua morte, elas permanecem sendo agredidas, na medida em que seu assassino, ao tentar justificar o crime, busca de todas as formas desmoralizá-las, tratando-as como culpadas. Em determinados casos, a defesa do assassino se empenha em provar uma possível infidelidade para justificar a tese do crime passionai e da legítima defesa em nome da honra.

Conrado (2000) infere que a criação da Delegacia da Mulher contribuiu para que o fenômeno do espancamento e outras agressões, incluindo-se a violência sexual, conquistassem maior visibilidade no cenário público. Entretanto, foi somente a partir da década de 1970 que a violência contra as mulheres passou a ser alvo de atenção quando grupos feministas preocupados com esta questão passaram a divulgar nos meios de comunicação as arbitrariedades cometidas contra este gênero nos seus respectivos lares e espaços públicos.

Em diversos artigos de jornais, revistas e *internet* que abordam sobre as violências contra as mulheres assim como em relatos de pessoas que, de alguma forma, já tiveram contato com essa realidade, a bebida alcoólica e o ciúme aparecem como atributos associados às violências, revelando-se como agentes facilitadores das agressões.

A violência contra as mulheres e, particularmente, a doméstica, nem sempre foi punida, além de, muitas vezes, ser justificada como de menor poder ofensivo. “A hierarquia entre os gêneros, aliada a uma cultura que naturaliza e justifica a violência, possibilitou uma verdadeira democratização desse mal social” (LUZ, 2009, p. 56). A Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, assim chamada em homenagem à farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes, uma das vítimas da violência doméstica, representa um grande avanço no combate a este tipo de violência. Tem como fim específico combater as violências contra as mulheres e assegurar o exercício dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, dentre outros direitos fundamentais única e exclusivamente às mulheres. Esta lei garante atendimento especializado em Delegacias das Mulheres bem como abrigos para as vítimas de violências, medidas protetivas, ações preventivas, cursos de reabilitação e acompanhamento psicossocial ao agressor e à vítima, além das penas de crimes contra homens agressores.

A 'Lei Maria da Penha' é um microsistema legislativo que alberga normas dos diversos ramos do Direito, tais quais: Direito Penal, Direito Trabalhista, Direito Civil e Direito Administrativo, percebendo a violência contra a mulher e sua superação como fenômeno multidisciplinar, regulando a criação de juizados específicos para julgamento das causas e a intervenção de equipe formada por profissionais de diversas especialidades com vistas à superação da violência (SILVA *et al.*, 2010, p. 48).

Em Martins (2009), lê-se que, por quase vinte anos, a mulher Maria da Penha lutou para que seu agressor fosse punido de fato pela justiça oficial, pelos crimes cometidos. Essa biofarmacêutica cearense transformou sua tragédia em uma bandeira de luta política pelos direitos das mulheres. Ou seja, o seu agressor, o professor universitário de economia Marco Antonio Herredia Viveros, 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 que lhe desferiu um tiro de espingarda que a deixou paraplégica. Logo após essa primeira tentativa de homicídio, ele tentou eletrocutá-la no banho, por meio de uma descarga elétrica.

A luta de Maria da Penha foi essencial para que este agressor fosse condenado à pena de 20 anos de prisão, ainda que, após dois anos de prisão, ele tenha sido colocado em liberdade. A partir de então, esta mulher passou a atuar em movimentos sociais contra as violências e a impunidade, atuando no Ceará como coordenadora de estudos, pesquisas e publicação da *Associação de Parentes e Amigos de Vítimas de Violência* (APAVV), e também junto à Coordenação de Políticas para as Mulheres da Prefeitura de Fortaleza, tornando-se um símbolo contra as violências cometidas às mulheres.

Outras formas de violências contra as mulheres se referem ao tráfico de pessoas, a escravização sexual de corpos femininos que ocorre no ambiente presencial e virtual, e a indústria da pornografia, a qual envolve também crianças e adolescentes e ocorre em distintos países da sociedade contemporânea. Infelizmente, o Brasil é um dos maiores consumidores de conteúdos pornográficos, inclusive de conteúdos vinculados a mulheres transexuais, ao mesmo tempo, que é o país mais violento para pessoas trans viverem.

Há um esquema perverso que envolve autoridades políticas, representantes de segurança pública e homens sedentos por mulheres, principalmente, virgens. Neste sentido, convive-se com uma rede de exploração sexual que opera sobre os

corpos femininos traficados por diversas fronteiras para servir os desejos sexuais masculinos.

A família, a virilidade guerreira, o pudor, todos esses valores tradicionais são concebidos para designar um papel a cada um. Os homens, em cadáveres gratuitos pelo Estado, as mulheres, em escravas dos homens. No final, todos muito bem servidos, nossas sexualidades confiscadas, policiadas, normatizadas. Há sempre uma classe social interessada em que as coisas permaneçam como estão, e que a verdade sobre suas motivações mais profundas não seja dita (DESPENTES, 2016, p. 91).

Nos espaços de prostituição, sejam eles privados e/ou públicos, quase sempre são pagos valores incrivelmente baixos, por exemplo, R\$ 5,00 por um serviço sexual. Nessas situações, ocorrem violências psicológicas, verbais, físicas e, conseqüentemente, sexuais, envolvendo vítimas das mais variadas faixas etárias, incluindo crianças e adolescentes.

A escravização sexual feminina mantém interesses econômicos e gera altos lucros, pois os corpos femininos escravizados, vendidos como mercadorias, também mantêm o sistema capitalista que, com tudo e com todas, objetiva lucrar. A prostituição no Brasil ocorre, sobretudo, em função da precariedade das famílias que, em algumas situações, por meio da venda de serviços sexuais das mulheres, mantêm condições econômicas mínimas, que garantem alimento, moradia e as necessidades básicas para a sobrevivência daquelas famílias.

Arelados à prostituição estão o abuso sexual de crianças e jovens e o consumo obrigatório de drogas ilícitas como parte da venda da mercadoria. Corpos mercadorias vendidos em casas, nas esquinas, paradas de caminhões, nas beiras de estradas, em casas ilegais, legalizadas pelo poder público, casas de prostituição de garotas de programa de luxo, as chamadas damas de companhia. E a economia segue lucrando com corpos femininos.

Cabe destacar ainda as violências cometidas em cárcere privado, com índices que aumentam a cada dia, principalmente em relação às mulheres afro-latinas que, muitas vezes, ali permanecem sem assistência médica adequada, apoio familiar, proteção do estado e julgamento em função da demora da defensoria pública e da falta de recursos próprios para pagamento de profissionais de advocacia.

De acordo com o último relatório do Infopen Mulheres (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias), publicado em 2018 pelo Ministério da Justiça, existem 38 (trinta e oito) mil mulheres presas, que em sua maioria

praticaram crimes não violentos, tais como o tráfico de entorpecentes. No período compreendido entre os anos 2000 e 2014, o número de mulheres presas no Brasil aumentou em 570% e seu envolvimento com a criminalidade, em geral está relacionado à sobrevivência e à necessidade de manter o mínimo de subsistência para a família, cabendo destacar que 2 a cada 03 mulheres em cárcere, são negras.

Para Giacomello (2014), a maior concentração de mulheres em cárcere ocorre nas prisões latino-americanas, que têm suas histórias marcadas pela exclusão, abandono, perda de direitos e cujos julgamentos nem sempre são realizados de forma justa e rápida, como prevê a Constituição Federal Brasileira. Em sua maioria, o perfil das mulheres em cárcere está relacionado a determinadas características e situações: baixa escolaridade; histórico de abuso sexual; mulheres pardas e negras; principal responsável pelo sustento da família e pouco ou nenhum trabalho formal remunerado. Assim, muito provavelmente, estas mulheres estão e permanecerão à margem da sociedade antes, durante e após o período em cárcere.

Quando determinado pela justiça, as filhas das mulheres encarceradas são separadas das mães biológicas, tão logo se encerra o período de amamentação. Importante mencionar as perspectivas destas mães em relação à prática de amamentar, pois a maternidade e o aleitamento vivenciados no ambiente penitenciário podem significar o único bem a ser feito para suas filhas. Uma pesquisa realizada com gestantes de unidades prisionais do estado de São Paulo evidenciou que algumas destas unidades impedem que as mães amamentem as suas filhas e, em situações específicas, “a mulher poderia ser autorizada a armazenar seu leite para alimentar o filho que, por força da legislação, não poderia permanecer ao seu lado durante o cumprimento de pena” (MARIANO; SILVA, 2018, p. 02).

Ainda de acordo com as mesmas autoras Mariano e Silva (2018), diante do entendimento de que a amamentação representa um elo entre mãe e filha, o desmame passa a ser enfrentado com sofrimento pela encarcerada que, por vezes, se recusa a aceitar a interrupção do aleitamento antecipadamente, ou seja, antes que a criança seja entregue a outra pessoa, aos 6 (seis) meses de idade. Assim sendo, o desmame é gerador de incertezas a esta mulher ao avaliar o que pode causar maior prejuízo a sua filha, pois desmamar pode ser causa de sofrimento, na mesma medida em que não realizar o desmame.

Em sua maioria, as mães em cárcere consideram o desmame como a perda de uma parte importante de si mesmas, lamentando-se por ter de descartar o leite materno tão importante para suas filhas.

Quanto à maternidade, as violências se iniciam em relação à obrigatoriedade de gerar uma vida, pois normalmente não se reflete e questiona-se a obrigatoriedade de parir, como apresentado em um desenho criado por uma mulher estudante do EJA.

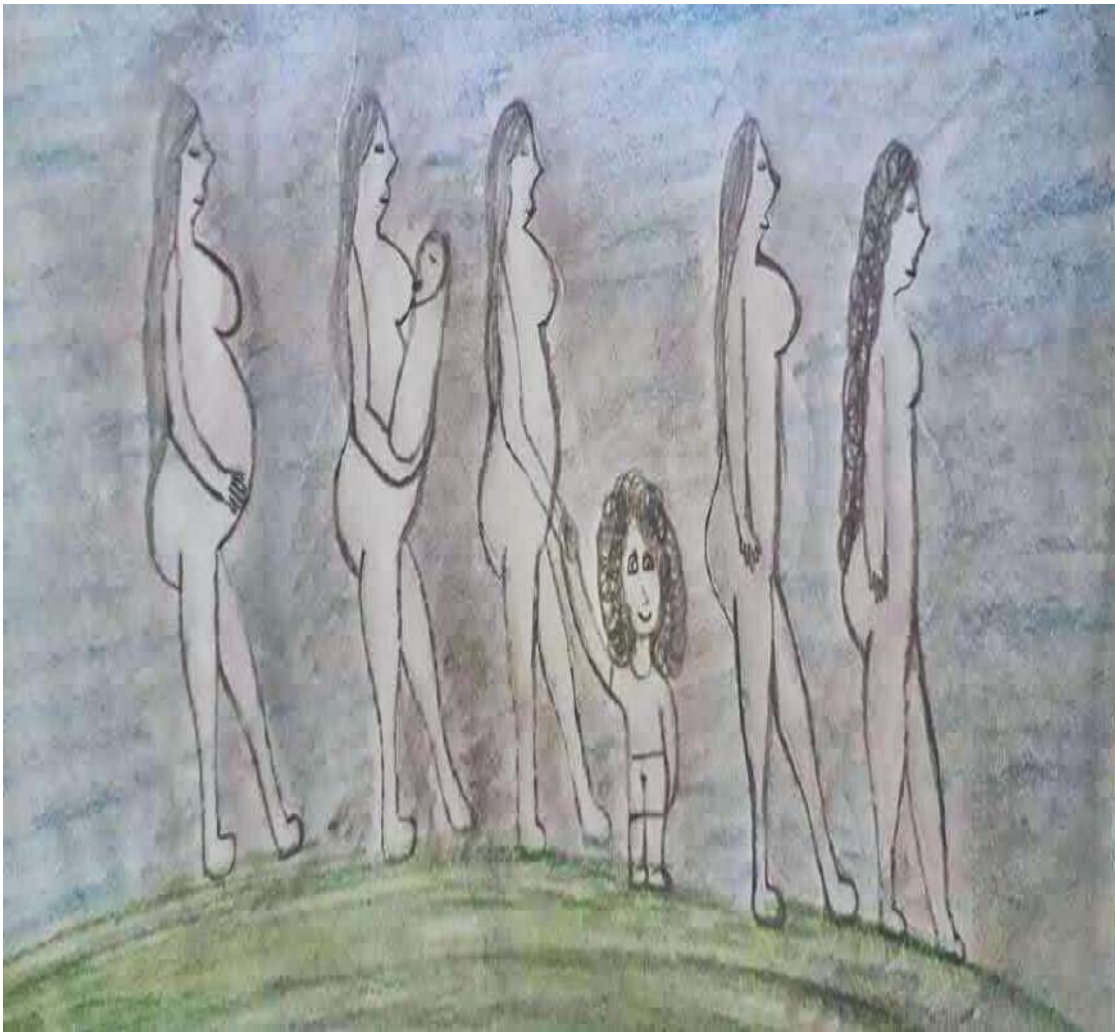


FIGURA 4 – DESENHO PRODUZIDO POR ESTUDANTE DA EJA
FONTE: A autora (2019).

No contexto escolar periférico, onde estou inserida, com frequência, as mulheres relatam o abandono escolar atrelado à maternidade na adolescência bem como a maternidade compulsória, já que a maioria das estudantes da EJA tem de 3 a 5 filhas/os e muitas mulheres, aos 30 (trinta) anos, já são avós, pois existe um ciclo

vicioso, coberto por múltiplas violências que responsabiliza e obriga que nós, mulheres, sejamos reprodutoras. Caso contrário, há uma permanência histórica de criminalização e julgamento às mulheres que não cumprem a função predestinada, ser mãe.

O escasso serviço para o atendimento das mulheres que recorrem ao aborto previsto em lei, e, as dificuldades no tratamento das complicações decorrentes de um aborto inseguro também devem ser compreendidas como uma violação dos direitos sexuais e reprodutivos, pois em geral entram em óbito em consequência de sequelas por abortos clandestinos. O direito ao aborto não é criminalizado apenas em três situações: quando a mulher corre risco de morte, quando ela está em gestação resultante de estupro e caso ocorra anencefalia fetal. Contudo, a sua criminalização compromete sobremaneira a integridade física e psíquica, especialmente das mulheres negras e pobres que, sem recursos financeiros, buscam a clandestinidade em espaços marcados pela precariedade no atendimento, fator que amplia as condições de risco de todas as ordens.

Em geral, quando se fala de aborto, utilizam-se argumentos tanto a favor como contra o ato e, no interstício, com essa ordem simbólica, muitos se recusam a discutir sua descriminalização. Os últimos baseiam-se em pressupostos construídos com base nos dilemas da origem da vida, do pecado e, por vezes, do crime. Os primeiros discutem a autonomia da vontade da mulher e a morte das mulheres (TAMANINI, 2009, p. 217).

Nas últimas décadas foi possível observar o aumento de estudos e espaços de debate com enfoque em mulheres em situações de violências. Nesta esteira, a discussão sobre a regulamentação legal e os serviços médicos adequados à prática do aborto também vêm ganhando espaço no processo de constituição dos direitos civis e políticos, sobretudo, pautados pelas lutas feministas.

Compreende-se que, nesse cenário, as redes de atenção do Sistema Único de Saúde - SUS são imprescindíveis para a implementação de ações que garantam às mulheres o acesso aos direitos sexuais e reprodutivos, ao aborto legal e ao atendimento seguro, especialmente nos casos de complicações.

Ainda que o debate sobre o assunto tenha se ampliado de forma razoável, constata-se que permanece a ênfase no parto e no nascimento em contraposição ao direito de escolha ao aborto. Tópico historicamente negligenciado, mas aqui

compreendido como uma experiência de autonomia e empoderamento para as mulheres diante da possibilidade de decidir sobre suas vidas e seus corpos.

1.3 RASTROS DA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA DE UMA MULHER



FIGURA 5 - RASTROS DA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA DE UMA MULHER. Fotos de Luiza Kons, Rodrigo Oliveira, Paulo Gircys e Manuela Lopes
 FONTE: A autora (2007 a 2019).

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Teatro, continuei atuando na Companhia Arte da Comédia de Teatro de Rua, no espetáculo *Aconteceu no Brasil*

*enquanto o ônibus não vem*³. Paralelamente, segui no desenvolvimento das pesquisas autorais em dança contemporânea e dança teatro, aliadas a experimentos de intervenção urbana, chamadas *Rastros*⁴ e *Olhar sem Ver*⁵. Tanto o espetáculo como as intervenções urbanas solos integraram a programação de diversos festivais e mostras em diferentes lugares, aprofundando minha relação com os estudos do corpo e da cena de rua. Tais práticas fortaleceram o desejo de seguir com performances em espaços públicos como ato de resistência, entendendo-o também como processo de democratização da arte, por seu alcance a um maior número de espectadoras-participantes, aquelas que nem sempre cumprem o direito ao acesso a diferentes modos de arte e cultura.

Em 2012, em parceria com a artista e arte-educadora Rose Mara Silva, e outros/as artistas da dança, música e do teatro, oriundos das periferias de São Paulo/SP, Santo André /SP, Ribeirão Pires/SP e Orós /CE, fundamos o coletivo EITA! Ação Cultural. Ao longo de quatro anos realizamos duas pesquisas, que resultaram na montagem e circulação de dois espetáculos para rua, com referências nas manifestações afro-brasileiras, no teatro popular e na cultura periférica. Realizamos o projeto SUZART – Poética da Periferia⁶, em 2013, financiado pelo Programa Vai⁷ e a primeira apresentação pública em Curitiba/PR de forma independente, na comemoração dos dez anos da Casa Hoffmann – Centro do Estudo do Movimento. O primeiro espetáculo de dança-teatro para rua *Mu'leke Mulelé*⁸ apresentava questões, tais como: injustiça social, abandono familiar, preconceito/discriminação, violência policial, genocídio da população negra,

³ Direção Roberto Inocente. Atuação: Alaor Carvalho, Ana Rosa Tezza, Cléber Borges, Guto Scheremetta, Janine Campos, Michelle Lomba, Tatiane Gomes e Caroline Manzine.

⁴ Pesquisa autoral desenvolvida de 2007 a 2009 relacionada a experimentos cênicos em estações tubos (pontos de ônibus), terminais de transportes urbanos e passarelas, a partir de ações poéticas no espaço urbano. Projeto contemplado pela Lei de Incentivo Pesquisa em Dança Contemporânea da Fundação Cultural de Curitiba na Casa Hoffmann - Centro de Estudo do Movimento, Curitiba, PR.

⁵ Pesquisa autoral desenvolvida de 2010 a 2012, relacionada a experimentos cênicos junto a pessoas cegas sobre as possibilidades de ampliação dos sentidos para além da visão, refletindo sobre a produção de imagens a partir de outros disparadores sensitivos. Projeto contemplado pela Lei de Incentivo Pesquisa em Dança Contemporânea da Fundação Cultural de Curitiba na Casa Hoffmann - Centro de Estudo do Movimento, Curitiba, PR. Colaboração artística de Rose Mara Silva.

⁶ Registro do processo do projeto, disponível em <http://suzartpoeticadaperiferia.blogspot.com/>

⁷ Programa de Valorização das Iniciativas Culturais promovido pela Secretaria de Cultura de São Paulo via financiamento público.

⁸ Ficha técnica - Direção artística: Rose Mara Silva. Criadores-intérpretes: Abmael Henrique, Michelle Lomba e Rose Mara Silva. Músico: Bebê do Góes. Cenografia: Abmael Henrique. Produção: Michelle Lomba e Rose Mara Silva. Fotografia: Gislaine Costa. Preparação Corporal: Yáskara Manzini. Preparação Vocal: Gabriel Bueno. Preparador Cênico: Cléber Pereira Borges. Designer Gráfico: Gabriel Augusto da Silva. Realização: Eita Ação Cultural. Classificação: Livre. Duração: 50 minutos.

consumismo e ostentação dentro do contexto periférico. Além da circulação do espetáculo, promovemos os encontros artísticos “Poética da Periferia” com artistas convidados, para fomentar e valorizar as diferentes expressões artísticas e culturais (rap, MPB, forró, break, teatro de rua, teatro de bonecos, dança-teatro, dança dos orixás, capoeira, grafite, entre outros), a fim de gerar intercâmbio com grupos e artistas de outras localidades. Foram ministradas oficinas de dança-afro, grafite e percussão afro-brasileira para crianças, jovens e professoras da rede pública.

Em 2014, o coletivo participou da Mostra de Teatro de Rua do Festival de Teatro de Curitiba e foi contemplado com o Programa VAI para dar continuidade às ações culturais em Taipas e região. Participou da II Bienal de Arte Educação do Uruguai e fez seis apresentações do espetáculo “Mu’leke Mulelê” nas periferias de Montevidéu. Além disso, participou da “Mostra Cidadania Cultural”, “Mostra de Artes de Perus”, “Mesa de debate – Arte: Rua, espaço de resistência?”, entre outras ações culturais. Já em 2015, com a saída de Rose Mara da Silva e a entrada de novos integrantes, Juliana Leitoles e Fagner Saraiva, montamos e circulamos por diversas periferias de São Paulo e interior paulista com o espetáculo de teatro de rua “Mirar Migrar⁹”, uma trupe de mambembes percorre ruas e praças contando e cantando histórias de migração para a tão sonhada “Cidade Progresso”. A partir dos elementos da cultura brasileira, do teatro de rua, das danças brasileiras, da música nordestina (coco, forró, embolada, xaxado, repente, literatura de cordel, baião, entre outros) e do circo, o espetáculo trazia à tona as questões humanas geradas a partir da migração nordestina e a censura e/ou alienação gerada no período da Ditadura Militar no Brasil, na tentativa artística de descobrir, aproximar, relacionar e refletir sobre histórias de migrantes que traziam à tona questões da censura, da ilusão de viver nas cidades ditas desenvolvidas, a exploração do trabalho e as lutas dos movimentos sociais pelo direito à terra em alusão às lutas camponesas. Com muita música e dança, o espetáculo dialogava com pessoas de todas as idades e as

⁹ Ficha técnica: Concepção, dramaturgia e interpretação: Abmael Henrique, Fagner Saraiva, Juliana Leitoles e Michelle Lomba. Orientador cênico: Cléber Pereira Borges. Orientação vocal e corporal: Gabriel Bueno. Orientação musical: Bebê Góes. Colaboração musical: Fernando Barroso, Nicolás Belt e Rodrigo Oliveira. Confecção da carroça: Magoga Carlos Henrique e Camila Domitila. Orientação histórica: José Maurício Ferreira. Orientação circense: Rafael Napoli. Orientação de Maquiagem: Roberto Reis. Direção de cena e contrarregragem: Victor Gally. Figurino, cenografia e adereços: Abmael Henrique. Assistente de figurinos e adereços: Fagner Saraiva e Juliana Leitoles. Foto e vídeo: Gislaine Costa (Imagis). Designer gráfico: Caique Gonçalves. Assessoria de imprensa: Colateral Comunicação Clayton Jeronimo e Christian Amendola Moleiro. Produção: Eita Ação Cultural. Classificação: Livre. Duração: 50 minutos. Disponível em <http://mirarmigrar.blogspot.com/>

aproximava do fazer teatral popular, com referências estéticas da cultura popular brasileira, na utilização de gêneros musicais afro-brasileiros, como o samba, o rap, o maculelê, a capoeira e o maracatu.

Outro ponto importante desse projeto foram as residências artísticas com grupos de Teatro de Rua renomados nacionalmente e oficinas de aprimoramento com artistas colaboradores, como o Buraco D'Oráculo e a Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveis. Além disso, houve *formação para docentes das escolas públicas sobre Processos Criativos e Arte Pública*. O espetáculo participou de diversos festivais, encontros e mostras de Teatro, em especial, da Mostra Lino Rojas de Teatro de Rua de São Paulo, promovida pelo MTRSP - Movimento de Teatro de Rua de São Paulo.

Durante esse período, participei de cursos com artistas considerados referências nas danças afro-brasileiras, no teatro de rua e em estudos da cultura popular brasileira, além de integrar oficinas de percussão, canto, festivais de teatro, encontros nacionais da RBTR¹⁰, palestras sobre teatro contemporâneo, dramaturgias negras, poéticas feministas, artes cênicas na rua e pedagogias das cenas. Participei também de congressos acadêmicos de pesquisa em teatro e pedagogias teatrais em diversas universidades públicas, ora como ouvinte, ora como palestrante convidada e/ou na comunicação oral de pesquisas pessoais artísticas pedagógicas em andamento.

A importância de ter a experiência de espectadora, assim como de contínua formação, é aqui defendida justamente porque também para mim foi um diferencial, tanto ainda na adolescência quanto na atualidade. A multiplicidade de modos de se pôr em cena, de abordagem dos temas, da criatividade com que se podem gerar soluções, simbólicas ou não, é de grande valia nas resolutivas cotidianas, por nos estenderem os horizontes, por nos ampliarem as formas de ver a realidade.

Desde muito cedo, assistir teatro foi um hábito que consegui manter. Aos 11 anos, fui a um espetáculo na escola na qual eu estudava, e percebi o mundo diferente ali. Aos 16 anos, assisti *Mephistópheles*, interpretado por André Abujamra, que em um determinado momento dizia: “A cabeça não é nada, vá às sensações”, e

¹⁰ RBTR - Rede Brasileira de Teatro de Rua é uma rede autônoma e horizontal formada por artistas ruelas articuladoras, fazedoras, pesquisadoras e professoras de artes cênicas que se articulam em todo território nacional em defesa de políticas públicas para arte pública, redes de apoio para realização dos encontros nacionais, regionais, mostras e festivais locais, além de criar redes de contatos para realização e manutenção de projetos de centenas de grupos de teatro de rua do Brasil que compõem a RBTR.

logo em seguida: “A razão é muito menor que a imaginação; a razão não quer nada, à imaginação quer tudo”. Nasceu daí o desejo profundo de ser “gente do teatro”. Gente sonhadora, apaixonada pela cena, pelos palcos, pelas ruas, transgressoras, resistentes, trabalhadoras da cultura que insistem em continuar na cena mesmo com todas as adversidades.

Das centenas de espetáculos teatrais e de performances que foram me constituindo ao longo da vida, que foram me modificando e interferindo no meu modo de pensar e agir, acredito ser fundamental citar e destacar algumas que realmente foram decisivas: *Carne*, Cia Kiwi; *Sangoma*, Capulanas Cia de Arte Negra; *A Farsa do Açúcar Queimado ou a Mulher que virou pudim*, Na Cia da Cabra Orelana; *Pássaro com Cabeça de Mulher*, Coletiva Pássaro com Cabeça de Mulher; performances de *Bárbara Santos*; grupos do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO/RJ): *Marias do Brasil*, *Madalenas Rio* e *Madalenas Anastácias*; *Final de Tarde*, Teatro de Caretas; *Ialodês*, dramaturgia de Dione Carlos para Capulanas Cia de Arte Negra; *Grajaú conta Dandarás*, *Grajaú conta Zumbis*, Cia Humbalada, direção de Tatiana Monte, performances *Bombрил* e *Vem...pra ser infeliz* criadas por *Priscila Rezende*; performances *ENTRE SALTOS* do Coletivo Pi; *Concreto*, *Matrimônios*, *Cegos e Interditados* do *Desvio Coletivo*; performances trans de *Vulcânica Pokaropa*; *Vulcânicas* - ensaio sobre nossos corpos femininos em luta da Coletiva Vulcânicas; *So.corro, se eu fosse você eu me movia* do Grupo Xingó; *Stela Fischer* e o Coletivo Rubro Obsceno, entre outras.

Na sua maioria, estes espetáculos foram produzidos com formação exclusiva de mulheres artistas e abordaram/abordam questões de gênero, vinculadas às opressões de raça, classe e sexualidade. Considero essas obras cênicas como estéticas femininas e feministas, pois são obras pensadas, criadas, apresentadas, gestadas e paridas por mulheres da cena, inseridas em diversos contextos. Contam com agrupamentos de mulheres, em busca de mais respeito, escuta e reconhecimento de seus anseios coletivos, na contramão das hierarquizações tão frequentes em muitas companhias e que acabam por tolher as suas expectativas.

Espetáculos em cujas fichas técnicas se encontram somente nomes de mulheres servem como contraponto aos longos anos nos quais se viu homens ocupando os espaços da cena, sobretudo na direção e dramaturgia. Alguns dos passos dados rumo à desnaturalização do protagonismo masculino, certamente, foram as mudanças na própria estruturação da equipe, optando-se por coletivos, por

vezes prescindindo da figura do diretor/a, para dar lugar às colaborações. Outros passos referem-se aos temas, ligados às vivências diárias, quase sempre ignoradas ou vistas de maneiras rasas, como: a criminalização do aborto e as mortes de mulheres causadas por abortos clandestinos; a exploração do trabalho feminino não remunerado; a maternidade compulsória; os abusos sexuais; a idealização do matrimônio; a culpabilização da mulher em situações de violências domésticas, entre outras situações vivenciadas por 'corpas' femininas.

Talvez se possa dizer que houve uma grande variação na abordagem dos temas, substituindo as costumeiras relações de poder, tão comuns no universo masculino, pelas necessidades de autocuidado, autoaceitação, a desconstrução da competitividade exercida por mulheres, o sagrado feminino, as relações da natureza com a formação do feminino, as aproximações do feminino com forças da natureza e de entidades de religiões de matrizes africanas, a construção da irmandade entre mulheres, a higiene natural, a manutenção do sistema capitalista associado às violências de gênero, raça, classe e sexualidade.

Tais questões encontraram/encontram abrigo em poéticas também diferenciadas, multiplicando as opções daquela que está posta em cena. Trata-se da afirmação de outros jeitos de articulação entre os elementos (música, dança, dramaturgia, marcações de cena, iluminação, cenário, figurino, sonoplastia), uma vez que são organizados a partir dos preceitos obtidos coletivamente. A inserção destes elementos no tempo e espaço da cena ocorre em consonância com os debates e as problematizações, concretizando-os, o que exige uma reavaliação de estéticas já consagradas e tidas como heranças.

Embora plurais, nas cenas feitas por mulheres percebe-se algumas características comuns: o visceral, a aceitação das emoções mais afloradas, a tomada de consciência das opressões, as falas/convites para repensar-se mulher e somar-se às lutas feministas, o reconhecimento do processo histórico-social de desigualdades de gênero, diferenças e limitações.

Revisitar o meu próprio percurso como pessoa do teatro e como espectadora serve como argumentação metodológica, por indicar que os processos de subjetivação são passíveis de transformações. As propostas artístico-pedagógicas que venho propondo no âmbito escolar, tentando que estejam conectadas com a minha formação continuada, refletem, por vezes acentuadamente, a prática de muitas outras mulheres que enfrentam com coragem o ofício da cena. Trata-se

sempre de um trabalho de reinvenção que pode alargar o círculo: no exercício da docência também multiplicamos as informações.

Sabe-se que não é fácil manter a inquietude constante de atuação progressista e negar modelos pré-estabelecidos do ensino de Arte no âmbito escolar. Todas as limitações do cotidiano vão sugando as energias. Além disso, há que sempre estar atenta às reproduções de discursos, de padrões comportamentais impostos pelas construções de gênero, impregnados em nossas identidades. Logo, é um exercício diário combatê-las e criar outras formas de ser e estar em coletivo, de maneiras não autoritárias e opressoras. Nesse sentido, as referências estéticas e os modos de produção das coletivas artísticas vêm auxiliando também na prática escolar, pois passei a ampliar alguns dos princípios, tais como, a escuta, os cuidados e a tentativa de estender nossos olhares para o conjunto maior que é a escola. Ou seja, entender o espaço da escola realmente como um coletivo, buscando envolver todas as demais profissionais que lá atuam.

A constatação da necessidade de debater relações de gênero e entender a minha (nossa) existência nessa sociedade patriarcal, misógina, racista, homofóbica e machista, sob diferentes óticas, sobretudo as feministas, ampliam o compreensão da arte como construções de existências livres, como possibilidade de romper com a dominação masculina e com a possibilidade de viver em equidade.

As produções cênicas feministas passaram a ter mais visibilidade graças ao aumento das produções de grupos exclusivos de mulheres ou que tenham mulheres em funções de destaque, como no caso da encenação. Para além disso, é preciso apostar nas políticas públicas afirmativas e movimentos feministas organizados como forma de emancipação na construção de outras estruturas de pensamentos.

1.4 REENCONTROS COM BOAL

A primeira vez que escutei o nome do dramaturgo e encenador brasileiro Augusto Boal foi em meados dos anos 2002, quando participei de um curso profissionalizante de interpretação em uma escola particular de teatro. Faríamos a montagem de conclusão de curso, e optamos pela peça *A Revolução na América do*

Sul¹¹. Nessa ocasião, lembro-me de ter me dado conta da importância do teatro enquanto formador de opinião e consciência política, pois a partir do texto encenado, tive a oportunidade de refletir sobre questões sociais tais como desigualdades, as tramas de manipulação nas mídias, os diferentes e ardilosos modos de operação do sistema capitalista. Estes assuntos vinham sendo abordados nas aulas da educação básica da escola periférica que eu frequentava e, então, havia uma preparação anterior para que um encontro com Boal fosse realmente impactante.

O processo de montagem deste espetáculo ofereceu a oportunidade de vivenciar a criação coletiva. Fazíamos sempre muitas rodas de discussão, e todo o envolvimento que havia tido no âmbito escolar com o grêmio estudantil e movimento estudantil foi ali potencializado.

Depois, já no curso de Licenciatura em Teatro, da UNESPAR – FAP, o nome de Boal ressoou diversas outras vezes nas disciplinas ofertadas pelos/as professores/as Guaraci da Silva Lopes Martins, Margarida (Margie) Gandara Rauen, Francisco de Assis Gaspar Neto e Robson Rosseto.

Das tantas perspectivas abordadas por Rauen sobre Boal, destaco a relacionada à apropriação de textos teatrais e da literatura clássica, como forma de dessacralização de cânones. Em artigo publicado naquela época, a autora comenta que a monumentalização do saber acontece também pela transmissão conservadora de obras de autores considerados imprescindíveis e marcos na história. Boal é, então, listado como um dos/as encenadores/as e dramaturgos/as que veem a dramaturgia clássica como fonte de discussão da “colonização intelectual resultante da predominância da bibliografia por pessoas brancas do sexo masculino nos currículos [escolares]” (RAUEN, 2005, p. 370).

Deste artigo da autora, ressalto as correlações feitas entre Boal e o pedagogo Paulo Freire, e a importância da crítica e da atualização dos saberes. Rauen cita uma passagem do livro *Teatro Legislativo*, escrito por Boal, no qual se ampara para estabelecer um paralelo entre teatro e educação, que aqui transcrevo:

¹¹ A peça *Revolução da América do Sul* foi escrita por Augusto Boal e dirigida por José Renato no ano de 1960. A dramaturgia da peça revela uma forma épica de se fazer teatro no Brasil e Boal revela ter sido influenciado por Brecht ao escrevê-la. O protagonismo da peça é dado à classe operária, com a figura de José da Silva. As questões sociais emergentes no Brasil são colocadas no palco do Teatro de Arena em São Paulo. Para a pesquisadora Iná Camargo Costa, a peça é a primeira do teatro épico no Brasil. Disponível em <http://augustoboal.com.br/especiais/revolucao-na-america-do-sul>. Acesso em 13 de janeiro de 2021.

Paulo Freire fala da transitividade do verdadeiro ensino: o professor não é aquele que descarrega saber na cabeça do aluno, como quem esvazia um caminhão, cofre de banco onde se guarda o dinheiro-saber: [...] Ensino é transitividade. Democracia. Diálogo. [...] No teatro convencional existe uma relação intransitiva: do palco tudo vai à sala, tudo se transporta, transfere — emoções, idéias, moral! — e nada vice-versa. [...] Pedese silêncio para que não se destrua a magia da cena. No Teatro do Oprimido, ao contrário, cria-se o diálogo; mais do que se permite, busca-se a transitividade, interroga-se o espectador e dele se espera resposta. Sinceramente (BOAL *apud* RAUEN, 2005, p. 45-46).

Se um dos vieses apontados por Rauen respeita a questão de autoria, Martins, além das propostas de jogos trazidas em sala de aula, também abriu frente a outro campo que interliga o teatro à pedagogia. Com seus estudos voltados para as questões de gênero e sexualidade, a autora vem investigando, há tempos, metodologias com o teatro em espaços educativos. Em sua tese de doutorado, intentando fazer perceber como os discursos excludentes baseados na heteronormatividade se naturalizam durante a educação escolar e também nas atividades teatrais ali promovidas, Martins (2010) faz algumas perguntas:

- Até que ponto as atividades teatrais possibilitam o pensar a feminilidade e a masculinidade de forma diversa das hegemônicas?
- De que forma as pessoas reagem frente a um trabalho cênico-pedagógico na contramão de conceitos estabelecidos como naturais e universalizantes?
- Em que medida a cena possibilita a investigação sobre os próprios padrões de comportamento?
- Quais os desafios a serem enfrentados pelo professor/a de teatro cuja proposta metodológica aponta para a multiplicidade da sexualidade, do gênero e do corpo? (MARTINS, 2010, p. 01).

A partir destas questões, Martins envolveu alunos/as estagiários/as do quarto ano de Licenciatura de Teatro da UNESPAR-FAP, no cumprimento do estágio obrigatório. Era necessário que apresentassem projetos de ensino tendo por foco o tema e os questionamentos acima descritos. Contudo, havia um espaço previsto, nos projetos, para as estratégias que partia dos preceitos de Boal e que, portanto, demandam repertório individual de todas as pessoas envolvidas, principalmente as voltadas para situações de opressão.

Segundo Martins (*ibid*, p. 2), as proposições dos/as alunos/as variam entre três das técnicas desenvolvidas por Boal, sendo o Teatro-Imagem, o Teatro-Jornal e o Teatro-Fórum. Este conjunto de técnicas se adapta mais facilmente às realidades de uma escola ou comunidade tanto por prescindir de aparatos dispendiosos, como

maquiagem, cenário, figurino, iluminação e outros, quanto por lidar com as questões oriundas das próprias participantes.

Gaspar Neto, que ao longo das suas vivências no teatro, na educação e outras práticas sociais, pode estreitar seus conhecimentos sobre as diferentes fases e perspectivas dos pressupostos teatrais de Boal, como professor, fez amplas discussões abarcando também os aspectos de ruptura e suspensão entre a ficção e a realidade. Acompanhando seus estudos e orientações desde aquele período, é possível perceber ainda várias camadas que envolvem a ética e a poética nos jogos de Boal. Mais recentemente, a orientação feita por Gaspar Neto ao trabalho de Iniciação Científica da aluna Juliana Fenker Antunes, egressa do curso de Bacharelado em Artes Cênicas da UNESPAR-FAP, intitulado *Teatro do Oprimido: a fissura da experiência*, mostra um importante viés a ser explorado nas investigações de sala de aula.

Antunes (2016, s/d), sob orientação de Gaspar Neto, discorre sobre os modos como “os exercícios e jogos do Teatro do Oprimido (TO) operam a partir da ideia de entre-dois, ou metaxis, que reverbera na mutação das estruturas corporais dos indivíduos e, conseqüentemente, na sociedade”. A investida ocorre a partir do entendimento do corpo que é ao mesmo tempo biológico, simbólico, social e político, portanto, um corpo que em si mesmo já é relacional.

Robson Rosseto, um dos professores de Metodologia do Ensino de Teatro, ao traçar a panorâmica das muitas metodologias utilizadas ao longo do histórico do ensino do teatro, demorou-se nas estratégias advindas de Boal por entendê-las como importante aporte para jogos e dinâmicas de sala de aula. As interações entre a universidade e a comunidade; as relações de mediações; pontuações entre as participações como espectador/a, artista e professor/a, objetos de estudos de Rosseto foram amplamente exploradas, oportunizando que pudéssemos entender as teorias de Boal nas suas mais complexas aplicações.

A influência das observações feitas pelos/as professores/as durante o curso de Licenciatura em Teatro é claramente observada quando relembro que no Estágio Obrigatório¹² deste curso, realizado na educação básica, tive por principal referência o Teatro do Oprimido.

¹² Realizado na Escola Estadual Dona Carola, da rede pública estadual de ensino do Paraná, em Curitiba, junto ao colega de turma Cléber Pereira Borges, orientado pela Professora da disciplina de Estágio Supervisionado (UNESPAR/FAP) Juliana Cavassim.

Ao longo dos anos fui relendo e revendo algumas teorias de teatro em busca de suporte para os processos de criação que possibilitassem a participação mais efetiva dos/as componentes do grupo, de modo que não fossem impostos textos já prontos e distantes das realidades vividas pelos/as envolvidos/as.

O interesse pelo Teatro do Oprimido foi crescendo a cada nova experiência, a cada nova proposta em diferentes contextos, tanto na escola como em projetos sociais e na produção artística pessoal. Depois, foi possível obter conhecimento sobre diversos grupos de TO que atuam no Brasil e em países como Índia, Moçambique e Angola, e também as diferentes experiências do TO no campo, na cidade, em comunidades com elevados índices de vulnerabilidade social, em assentamentos do MST¹³ - Movimento Sem Terra, e em diálogo permanente com os movimentos sociais organizados, que cada vez mais percebia o TO como um grande aliado aos aspectos pedagógicos do ensino do teatro. Por essa razão, a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca da estética do Oprimido bem como nas estéticas feministas, associadas ao Teatro das Oprimidas, que passaram a despertar uma inquietante busca por produções cênicas femininas.

Entre as descobertas, a do Teatro das Oprimidas tornou-se parte desta pesquisa, por unir meu interesse pelo TO e a necessidade de abordar questões de gênero na escola, onde atuo como professora. Sobretudo para refletir e experimentar estratégias metodológicas libertárias no fazer teatral, que valoriza o processo criativo aliado à forma e ao conteúdo emancipatórios, que implicam em criação de cena que visa atacar as hierarquias, ou seja, as relações de poder entre opressores e oprimidas.

1.5 PERCURSOS DE UMA PEDAGOGA DO TEATRO

Mesmo ciente dos desafios a serem enfrentados, no ano de 2006, passei a atuar como professora de teatro, a partir de projetos sociais, especialmente em comunidades com elevados índices de vulnerabilidade social que propiciaram

¹³ Movimento social latino-americano organizado que luta por reforma agrária, moradia, agricultura familiar, alimentação orgânica, justiça social e educação freireana no campo. O CTO - Centro do Teatro do Oprimido já realizou diversas parcerias com o MST resultando na formação de multiplicadores de TO e na criação de GTO - Grupos de Teatro do Oprimido em assentamentos do MST.

momentos de ensino e aprendizagem significativos na troca efetivada com as participantes das oficinas de teatro e na promoção de ações culturais. Também passei a atuar em escolas, universidades privadas, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo e posteriormente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A partir de então, ampliou-se o meu interesse em contribuir para o processo de percepção das opressões sociais na busca por transformações sociais, especialmente no que se refere aos direitos humanos, por exemplo, à condição de vulnerabilidade social à qual as mulheres são submetidas.

Mulheres de diferentes raças, classes e orientação sexual, já que é sabido que as violências contra as mulheres atingem todas elas, sem exceção, em qualquer parte do mundo. Mas, sobretudo, as mulheres negras de baixa renda sofrem devido às consequências do machismo, do racismo e da exclusão social presentes na sociedade patriarcal, capitalista e da supremacia branca, “os privilégios de raça e classe das mulheres brancas eram reforçados pela manutenção de um sistema em que as negras eram objetos de sujeição e abuso por parte dos homens brancos” (HOOKS, 2017, p. 131).

Afirmo aqui que a categorização de mulher não diz respeito ao entendimento socialmente construído referente ao ser mulher: branca, pertencente à classe média/alta, feminilizada e considerada inocente, características estas que universalizam o conceito de mulher e não contribuem para a percepção das diversidades, pluralidades e complexidades na constituição de seres humanos de gênero feminino. Busco justamente ampliar minha percepção, assim como as das estudantes, para a diversidade de gênero, raça, classe e sexualidade, pois somente a visibilidade das violências de gênero não é suficiente para o entendimento das opressões, pois é justamente a partir da dimensão desses conceitos e perspectivas que torna-se possível reconhecer as especificidades de violências que atravessam corpos de mulheres indígenas, mulheres negras, pardas e mulheres brancas, oriundas da classe trabalhadora, frequentemente invisibilizadas e marginalizadas na categorização da mulher.

Além disso, na *práxis* pedagógica engajada, pautada na criticidade,

É importante confrontar construtivamente as questões de classe. Isso significa acolher a oportunidade de alterar nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar (HOOKS, 2017, p. 251).

Embora reconheça meus privilégios por ocupar um lugar na academia e ter o direito de desenvolver essa pesquisa na educação formal como uma educadora do quadro estável da escola, ou seja, uma funcionária pública concursada, sou uma mulher não negra, filha de uma família da classe trabalhadora, e pude vivenciar os impactos da pobreza e da privação de classe. O apoio familiar e a garantia de frequentar uma universidade pública comprovaram-me que não há saída senão a postura antirracista, antimachista e anticapitalista perante as ameaças constantes com os avanços de governos da direita, ultraconservadores, evidentemente fascistas.

Acrescento a importância de se pensar em mulheres e homens, no plural, para melhor entender, por exemplo, 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, tais como classe, etnia, faixa etária, as múltiplas sexualidades, religião, entre outros aspectos que constituem identidades.

Considero importante esclarecer que de 2016 até 2018 atuei como orientadora de teatro e compus a equipe de coordenação de programas públicos de formação artística, como o PIÁ - Programa de Iniciação Artística¹⁴ e o Programa Vocacional¹⁵. No Vocacional realizado em 2016, no CEU Inácio Monteiro, tive a oportunidade de realizar orientações de processos cênicos que evidenciaram as violências multifacetadas de gênero, raça e classe, intitulados *Marias Silenciadas*, *Vidas e Vidas*, *Cultura do Estupro*, e a intervenção urbana *Nós*, que envolveram adolescentes moradoras de bairros periféricos do extremo leste da cidade de São Paulo.

Durante o processo cênico vivenciado de forma colaborativa e horizontal na partilha dos encontros com jovens artistas, foram propostos jogos de sensibilização,

¹⁴ PIÁ é uma iniciativa pública que promove gratuitamente experimentações em diversas linguagens artísticas para crianças e adolescentes de 5 a 14 anos, atuando de forma descentralizada em espaços públicos das Secretarias Municipais de Cultura e de Educação. Disponível em <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/pia-home/>

¹⁵ Inicialmente denominado Projeto Teatro Vocacional, nasce em 2001, graças a mobilização social dos/as artistas da cidade de São Paulo concomitante com as políticas públicas culturais em curso. Em 2004 o Projeto Vocacional foi ampliado junto à Secretaria Municipal de Educação e permanece até a atualidade resistindo enquanto programa público de formação artística para pessoas a partir de 14 anos, interessadas em processos criativos em artes integradas, artes visuais, dança, literatura, música e teatro que ocorrem nos CEUs, teatros distritais, casas de culturas, bibliotecas e centros culturais. Disponível em <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/vocacional-historico/>.

improvisação, técnicas de Teatro Imagem, Teatro Jornal, Teatro Fórum, leituras de textos dramáticos, exercícios de escrita dramática autoral, assistência de espetáculos de estéticas popular, de rua e do oprimido, além de leituras sobre feminismo, opressões de gênero e Direitos Humanos, a fim de colaborar com o processo cênico.

Na cena *Vidas em Vidas*, um personagem masculino comete violências psicológicas, verbais, físicas e sexuais ao se relacionar com sua esposa em mais um dia conjugal de um jovem casal. A personagem da esposa é obrigada por ele a servir o jantar, realizar as tarefas domésticas, aceitar xingamentos sem nada verbalizar e ainda ceder ao estupro diário no casamento, pois se sabe que mesmo no matrimônio, caso a mulher não queira manter relações sexuais com o marido, o mesmo deve respeitá-la e aceitar respeitosamente sua decisão.



FIGURA 6 - CENA VIDA EM VIDAS. Foto de Victória Barros
FONTE: A autora (2017).

Já na cena *Cultura do Estupro*, um grupo de jovens garotas apresenta uma coreografia em alusão aos assédios que sofrem cotidianamente nas ruas. Inicialmente caminham lentamente pelo palco, simulam estarem sendo perseguidas, apressam os passos, demonstram medo e violação de seus corpos até que todas as garotas caem no chão e após um silêncio, onde só é possível ouvir as respirações cansadas das jovens atrizes, uma a uma começa a se erguer, ir em direção ao público, verbalizando nomes femininos de mulheres importantes na trajetória de cada garota em cena. Verbalizam nomes de suas mães, avós, tias, amigas, professoras, artistas admiradas, mulheres que representam resistência. Cada uma passa batom vermelho, os tira, os borra pelo rosto misturado à emoção e as lágrimas de consciência e luta.

A cena intitulada *Marias Silenciadas* apresenta uma personagem de gênero feminino que é assediada por um grupo de garotos. Na abordagem de forma violenta, verbalizaram xingamentos que a inferiorizam, com atos de violências físicas, como passadas de mãos em seu corpo, tentativas de beijos forçados, puxões na blusa e na saia. No final, a garota destrói um bicho de pelúcia e emiti um grito, mas apenas na articulação facial, sem emitir o som.



FIGURA 7 – CENA MARIAS SILENCIADAS. Foto de Victória Barros
FONTE: A autora (2017).

Participaram da construção da cena jovens dos gêneros masculino e feminino e foi possível identificar o quanto os homens cometem violências como as explicitadas sem as reconhecerem como práticas abusivas. Já as mulheres participantes demonstraram conhecimento quanto às condições de vulnerabilidades dos corpos femininos e aos canais de denúncia, como o 180. Porém, há a alegação de não denunciar nem romper com o silêncio, devido à falta de apoio familiar, apoio escolar e à ausência de políticas públicas, assim como devido à inexistência de mais delegacias da mulher na cidade.

Como um dos desdobramentos desses experimentos cênicos, e a fim de dar continuidade à pesquisa em estéticas feministas, criamos a intervenção urbana *Nós*, a partir dos estudos realizados com o grupo, porém de forma independente, as jovens artistas Leticia Viturianna, Thainá Gonçalves, Victória Barros e eu criamos a intervenção urbana *Nós*, realizada em praças, ruas e espaços alternativos públicos e ligado a grupos teatrais. Inicialmente, entregávamos papéis aos transeuntes com frases como: “Me xingue”, “Você já xingou uma mulher hoje?”, “Grite vagabunda”, “Sussurre no meu ouvido palavras ofensivas”, entre outras, e após a participação do público que era entendido como parte da intervenção, escrevíamos os xingamentos em partes dos nossos corpos ou pedíamos que as pessoas participantes o fizesse. Depois lentamente olhamos nossos corpos marcados com xingamentos escritos com batom vermelho e pouco a pouco, ora em nosso próprio corpo e posteriormente nos corpos das outras atrizes na cena, limpamos os xingamentos verbalizando nomes femininos.

Após esse formato, experimentamos perguntar às mulheres presentes nos espaços ocupados: “Você já foi xingada por um homem?” E a pergunta aos homens foi: “Você já xingou uma mulher?” Em *Nós*, foi possível testemunhar depoimentos de homens agressores e de mulheres agredidas, violências transformadas em culpa, dor, medo, angústia, insegurança, revolta, feridas não cicatrizadas, pele para nossos corpos que são traduzidas em estéticas artísticas.



FIGURA 8 – NÓS - INTERVENÇÃO URBANA
 FONTE: A autora (2017). Foto de Manuella Lopes

Essas pesquisas teatrais, seus desdobramentos, opções estéticas e formatos de apresentações emergiram coletivamente a partir do desejo de todas as pessoas envolvidas no processo de criação cênica. A intenção de abordar questões relacionadas às violências contra as mulheres partiu dos seguintes questionamentos: Como transformar ideias e posicionamentos em discursos nas ações cênicas? Sobre o que tenho vontade de comunicar na cena? Por que fazer teatro? Para quem fazer teatro?

Tais inquietações somadas às narrativas pessoais de situações de opressões e a partir da experimentação de técnicas do Teatro do Oprimido, como o Teatro Imagem, o Teatro Jornal e o Teatro Fórum geraram algo próximo de “um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência” (DESGRANGES, 2017, p. 159).

O ensino do teatro compreendido como formação cidadã, que contribui para o exercício permanente da sensibilidade, da reflexão, do reconhecimento da própria realidade social, a fim de produzir arte, em especial, o teatro, de forma libertária e ampliar as possibilidades de ser, estar e viver em sociedade transformando-se afetivamente de forma a gerar empoderamento e tomada de decisões conscientes,

visto que as práticas em Teatro do Oprimido e das Oprimidas são “marcadamente coletivas, carregadas de matrizes culturais, que se caracterizam pela natureza comunitária de seus processos de aprendizagem, criação, produção e realização de suas formas estéticas” (TURLE, 2014, p. 16).

A educação pelos direitos humanos, incluindo as configurações de gênero, o machismo e o racismo permearam minhas práticas artísticas e educativas, antes mesmo que eu tivesse referenciais teóricos para melhor compreender os discursos institucionais presentes nestas categorias. E, a partir do momento em que minhas referências teóricas e práticas foram sendo ampliadas, minhas orientações de processos artísticos políticos pedagógicos foram sendo fincadas na pedagogia engajada:

A pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino. Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a "plateia", de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajarem cada vez mais, a se tornarem partes ativas no aprendizado (HOOKS, 2017, p. 21-22).

A necessidade de intervir em contextos marcados pelas desigualdades e injustiças sociais impulsionou-me em projetos artísticos e pedagógicos voltados para os processos de mudanças.

Quando se fala na liberdade das mulheres, invariavelmente a discussão se remete aos direitos políticos e civis ou, no máximo, ao controle da natalidade, que teria possibilitado a elas viver com mais liberdade sua vida sexual. O que se silencia é que a liberdade não pode ser compreendida como sinônimo de acesso aos direitos civis e políticos. A liberdade é um conceito que, necessariamente, envolve o engajamento do ser humano na sua integralidade física, emocional e social (MARTINS, 2009, p. 16).

Neste sentido, considero a urgência do investimento em projetos políticos pedagógicos voltados para o desmonte de mecanismos presentes nas distintas instituições sociais, incluindo-se a Escola com tendência a hegemonizar, padronizar e normatizar práticas pedagógicas, que reforçam discursos pautados em referências

eurocêntricas, heteronormativas, binárias e sexista, que desvalidam as demais culturas e narrativas históricas.

Para Rosseto (2018), a pedagogia teatral estabelece fronteiras com distintos campos de conhecimento, tais como Antropologia, Filosofia, Psicologia e Sociologia, portanto, cabe acrescentar o diálogo que pode ser estabelecido com as demais linguagens artísticas. Desta maneira, atrelado ou não à prática de ensino, o teatro é por excelência educativo.

E Boal (2005) comenta que todo teatro é político, pois todas as atividades humanas são políticas. O teatro atua na comunicação das nossas sensibilidades, conectadas com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Na medida em que me transformo, também transformo, porém, apenas é possível afetar se estou/sou afetada. A afetação afetiva acontece em vários momentos e de diversas formas, principalmente na prática, na experiência do corpo, respeitadas as especificidades e singularidades de cada participante da experiência.

As orientações cênicas propostas tiveram como objetivo cultivar o pensamento em rede, as aprendizagens colaborativas que visam provocar mais perguntas do que respostas, para que se valorizem as criações artísticas autorais e a problematização de lógicas instauradas, já que a confiabilidade na formação artística sucede-se nas fissuras e no pertencimento identitário em relação com o território.

A experiência teatral além de ampliar repertórios estéticos das participantes, desperta para percepções de mundo, além de provocar reflexões profundas geradas a partir da vivência de estar na cena, o mesmo acontece durante todo o processo de pesquisa, diálogo, criação e construção da cena apresentada. Isto ocorre, sobretudo, porque o teatro pode vir a transgredir espaços, relações e instituições hierarquizadas, sexistas e classistas, mediante evidências de novas construções imaginárias, a fim de gerar questionamentos sobre a naturalização das violências sociais.

Cabe ressaltar que há uma gama de tensões a serem consideradas em propostas pedagógicas teatrais que ocorrem no âmbito do ensino não formal, nos quais as participantes buscam por experiência teatral voluntariamente. Essas tensões ao longo do processo definem os caminhos a serem trilhados coletivamente, já que o exercício da prática de Teatro do Oprimido e da Oprimida assim como a pedagogia freireana dizem respeito à relação dialógica não hierarquizada, contrária

ao exercício do poder da professora orientadora proponente, fazendo com que as participantes se responsabilizem tanto quanto a orientadora pela construção do processo bem como pela cena criada e apresentada posteriormente.

Logo, faz-se necessário compartilhar a diversidade desses contextos que contribuem para minha formação, já que cada experiência é única e vai se somando às experiências futuras. Há que se reconhecer um acúmulo traçado em orientações de processos cênicos como prática da liberdade e da emancipação do pensamento crítico sensível, construída a partir da experiência da cena, comprometida com a defesa dos direitos humanos.

1.6 ESTÉTICA DO TEATRO DO OPRIMIDO EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Assim como Paulo Freire desenvolveu a Pedagogia do Oprimido, Augusto Boal, influenciado pelos estudos e experiências de Freire, também criou a Estética do Teatro do Oprimido (TO) e as demais poéticas políticas, vivenciadas em diferentes contextos culturais e campos do conhecimento. Ambos investiram na alfabetização política, movidos pela convicção da importância no processo de promoção do pensamento crítico e reflexivo, compreendido nesta pesquisa como fundamental em todas as práticas teatrais voltadas para as relações sujeito-mundo mais humanizadas. Para a superação de uma educação limitadora, Paulo Freire desloca o foco dos conteúdos, muitas vezes contidos em programas pedagógicos prontos e acabados, sem qualquer compromisso com a história de vida ou contexto no qual as estudantes se inserem.

Neste sentido, a Pedagogia do Oprimido retira o foco dos conteúdos para centrar nos sujeitos inseridos na ação educativa que ocorre por meio do diálogo e da relação entre estudantes e professoras que são transformadas no exercício de ensino e aprendizagem. Assim entende-se que o reconhecimento dos contextos e as histórias de vida, neste diálogo, se desdobram em ações emancipadoras. Freire acumulou uma vasta experiência no campo da educação de adultos em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais, por conseguinte, contribuiu para a permanente relação dos sujeitos com a realidade. “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 2004, 110).

Na mesma medida, Boal insere a arte no âmbito político e reconhece que a arte é inerente ao ser humano. Sendo assim, para ele, arte e estética são concebidas como instrumento de participação e transformação social. Trata-se de um método a serviço da luta pela libertação de grupos sociais oprimidos e arbitrariamente silenciados pelas forças de dominação política.

A insatisfação com o modelo de relações de produção apresentado nas práticas teatrais brasileiras, associada ao interesse pela busca de uma nova percepção social para o teatro e o engajamento político de Boal na luta pela construção de uma sociedade socialista foram fatores essenciais para sua participação como diretor cênico do Teatro Arena (grupo criado em 1950 que em 1953 recebe Boal, o qual permaneceu no grupo até início de 1970). O grupo tornou-se disseminador da dramaturgia nacional; reuniu diversos artistas interessados na prática teatral assumidamente de esquerda e realizou montagens memoráveis para a história do teatro brasileiro, tais como *Eles Não Usam Black-Tie*¹⁶, *Revolução na América do Sul*¹⁷, *Arena Conta Zumbi*¹⁸, *Arena Conta Tiradentes*¹⁹.

Inclusive, é justamente na estreia do espetáculo *Arena Conta Zumbi*, que é inaugurado o sistema curinga, um novo procedimento cênico onde todos os integrantes do elenco interpretam todas as personagens da peça. Esse experimento viria a ser o embrião do curinga na sistematização do TO. Em 1971, Boal monta o Teatro Jornal - 1º edição, onde um jovem elenco, a partir da leitura de jornais, improvisa as notícias - essa prática é considerada a gênese do TO (MAGALDI, 1984).

No início do ano de 1970, a partir das discussões e experimentações que permeavam o Teatro de Arena, esse se opôs e apresentou resistência ao contexto autoritário e de censura política instalada, a partir de 1964 neste país. Mesmo após a instalação da ditadura militar brasileira, Boal e o grupo por ele dirigido mantiveram-se na busca por estratégias de combate e denúncia de um contexto que, por 21 anos, estabeleceram a perseguição militar aos opositores do regime. Naquele cenário, o TO se propôs à desestabilização da hierarquia que separa ator e

¹⁶ Dramaturgia de Gianfrancesco Guarnieri, com direção de José Renato, produzida pelo Teatro Arena em 1958.

¹⁷ Dramaturgia de Boal, direção de José Renato, em cartaz na década de 1960.

¹⁸ Espetáculo de Boal e Guarnieri, que teve sua estreia em 1965.

¹⁹ Criação de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri com estreia em 1967.

espectador, quando este último deixa de ser um agente passivo da ação do outro para participar ativamente da ação dramática como sujeito/criador/transformador.

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de teatro do oprimido, tomando emprestada a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua radical proposta educativa (pedagogia do oprimido). O teatro do oprimido consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público (JAPIASSU, 2001, p. 37).

Considerado como instrumento de intervenção política e social, o TO pauta-se em uma estrutura democrática, do diálogo entre as envolvidas na busca por alternativas para conflitos interpessoais e sociais e de um processo coletivo para a construção de novos saberes. Neste sentido, é possível traçar uma análise comparativa entre a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido, sobretudo pelo desmantelamento da barreira entre educadora e educanda defendida na proposta de Freire, assim como da barreira entre espetáculo e plateia, que também é desmontada no teatro de Boal, segundo o qual todas podem representar a vida no espaço da cena, independentemente de serem ou não profissionais nesta área da Arte.

Dentre as modalidades teatrais que compõem o Teatro do Oprimido, uma das mais praticadas é o Teatro-Fórum, voltado para um experimento cênico com pessoas com pouco ou nenhum contato com atividades teatrais, ou até mesmo profissionais do teatro, que são provocados na problematização sobre determinado problema social, para então intervir na cena e buscar outras soluções possíveis para o problema apresentado. Especialmente nas sessões de Teatro Fórum, as participantes se revezam ora na cena ora na plateia, chamada por Boal como espect-ator/atriz.

A proposta do TO apresenta também jogos e técnicas baseados em técnicas como: Teatro Imagem, que consiste na criação de cenas a partir de imagens corporais; Teatro-Jornal, desenvolvido inicialmente pelo grupo Teatro de Arena de São Paulo e parte de distintas técnicas que viabilizam a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não-dramático em cena teatral; Teatro Invisível voltado para o compartilhamento cênico sem que o público saiba que se trata de uma representação teatral e, criados mais recentemente, o Teatro

Legislativo e o Arco Íris do Desejo. O primeiro está relacionado à criação de legislação de políticas públicas que foram construídas no mandato de Boal a vereador do Rio de Janeiro (1992- 1996) e o segundo, associado a práticas terapêuticas.

No trabalho realizado com as estudantes da EJA, venho recorrendo a distintas práticas teatrais, sendo que, em função do tempo, por vezes, faço um recorte destas propostas. Mais precisamente o Teatro Imagem e o Teatro Fórum contribuem sobremaneira para o enriquecimento da análise sobre o objeto de estudo desta pesquisa que articula o TO às violências contra as mulheres. Esta argumentação poderá ser constatada, principalmente, no item onde recorro à descrição reflexiva sobre esta fase específica da investigação desenvolvida.

No entendimento de Martins (2009), a escola é parte integrante da sociedade em que vivemos e, muitas vezes, reforça e reproduz códigos de conduta que reforçam processos de desigualdade e injustiça social. Por outro lado, como a escola é um ambiente propício para a discussão dos conhecimentos historicamente acumulados, o trabalho sobre as relações de gênero deve ter como ponto de partida o combate de relações autoritárias e o questionamento dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres. Entendo que a pedagogia teatral promove descobertas pessoais e coletivas de caminhos a serem trilhados, de espaços de problematização de modelos opressores.

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).

Martins e Picosque (2012) consideram a professora como propositora, aquela que deve não só contar uma história, determinar um roteiro, plano de aula e compartilhar sua ideia, como se a estudante fosse uma tabula rasa, tal como ocorreu durante um longo tempo na história da Educação. A professora é aquela que convida a viajar, a construir o roteiro coletivamente sem saber exatamente o fim da viagem, cuja experiência vai permanecer reverberando em nós, construindo outros sentidos, outras relações, outras percepções de mundo.

A escola além de ser o espaço pedagógico e educacional por excelência, é lugar de promoção, reordenação e até desqualificação a priori das identidades, tanto infantis como juvenis, de adultos e de bebês, de trabalhadores e de professoras. Ali, todos nós envolvidos com o ensino formal (licenciados, professores em exercício, funcionários, pais, alunos e ex-alunos) somos constituídos e promovemos constituições identitárias: nas relações construídas no contexto escolar (FERREIRA, 2013, p. 9).

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).

Contudo, uma prática artística que visa à criação autônoma requer o investimento em processos de criação em detrimento da reprodução tecnicista. Como nos mostra Freire (2004, p. 22), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Neste sentido, o teatro enquanto criação, invenção, é de suma relevância em projetos comprometidos com possibilidades de mudanças. Ou seja, práticas teatrais que, voltadas para a valorização da troca de experiências e para o encontro com a diversidade de corpos, são essenciais para o desenvolvimento das capacidades expressivas, da socialização e da sensibilidade das pessoas envolvidas com o processo cênico.

Concordo com Boal (2007) quando afirma que o debate, o conflito de ideias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação são elementos comuns em um processo cênico-criativo e estimulam, aquecem, enriquecem, preparam os sujeitos nele envolvidos para atuarem na vida em sociedade. Neste sentido, nesta pesquisa, busco contribuir para uma discussão efetiva e responsável com as participantes sobre os diversos tipos de violências contra as mulheres. Neste momento, dialogo com Freire (2004), segundo o qual os processos discriminatórios são imorais, por esta razão, a luta contra a discriminação refere-se a um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a serem enfrentados.

A prática artística atua na comunicação das nossas sensibilidades, conectada com o desenvolvimento do pensamento crítico. Neste sentido, é urgente o debate com enfoque nas configurações de gênero, especialmente no que se refere às violências contra as mulheres no âmbito escolar com jovens, adultas e idosas estudantes. A escola se apresenta enquanto impotência e potência de acontecimentos e possibilita o encontro da diversidade de corpos e identidades.

O teatro compreendido como área de conhecimento é um campo privilegiado para o desenvolvimento da reflexão, de rupturas e de transformação de ideias e conceitos cristalizados, pois, por meio dele acontece o encontro de corpos inquietos, críticos e criativos.

Na prática teatral, as estudantes têm a possibilidade de construir meios argumentativos para discutir e ampliar a capacidade de leitura do próprio mundo, viabilizando formas para intervir na realidade social, pois é através e na cena, que torna-se possível perceber os diálogos opressores construídos que geram comentários posteriores à apreciação cênica. Essas experiências cênicas, tanto como criadoras, como apreciadoras estéticas, contribuem para a emancipação dos sujeitos, a partir dos seus posicionamentos éticos, políticos e sensíveis que visam à ação concreta na busca pela realização da transformação social.

Sendo assim, ambas as teorias, a pedagogia freireana e a sistematização do TO, são práticas dialógicas que pressupõem a escuta e visam à alfabetização política de todo e qualquer indivíduo. Ou seja, o TO tem relações profundas com a Educação, desde os primórdios da sua sistematização, iniciada ainda na década de 70. Boal defendeu por toda vida a democratização da produção cultural e buscava meios para transformar a realidade com o teatro, tanto quanto Freire que objetivava ampliar a leitura do mundo e aprender a aprender.

1.7 TEATRO DAS OPRIMIDAS E ESTÉTICAS FEMINISTAS

Imaginem. Como seria possível determinar a paternidade e manter o princípio de herança familiar, se a mulher resolvesse sair do controle masculino e se apoderar de seu corpo, de sua liberdade sexual e de expressão? Sair do “tal lugar de mulher”? Sair do lugar da culpa, da dívida, da mutilação, da burca? Sair da Eva e também da Cinderela, da Branca de Neve, da Barbie? Será mesmo que quem não for Maria, será Madalena? Madalena, a mulher vagabunda, a pecadora, ajoelhada, escandalosa, culpada, humilhada, apedrejada, penitente... Mas não foi ela também que abandonou a família e as obrigações para seguir o bando de Cristo? Não foi ela a única apóstola que o seguiu na cruz, desceu o corpo e o enterrou, testemunhou a ressurreição e correu para anunciar o evangelho aos outros apóstolos? Madalena, que diz a lenda, viajou da Palestina para pregar o Evangelho na França. Não foi ela não? A primeira dos apóstolos, a mais amada e companheira de Jesus? Quem é Madalena? Sim, Madalena é a que, por ser mulher, não foi escutada. A que, por ser mulher, foi identificada pela igreja como a puta penitente. Que virou padroeira dos seres humanos excluídos, destituídos, despossuídos e prostituídos. Que é julgada, humilhada e apedrejada pelas falácias cotidianas e que todo dia dá a volta por cima.

Madalena é a mulher que se recusa a “ser menos” do que é. A mulher que todo dia sai em busca do seu lugar (VANNUCCI, 2014).

Em 2009, Alessandra Vannucci²⁰, atriz, premiada diretora do teatro brasileiro e italiano, propôs a criação do Laboratório Madalena - Teatro das Oprimidas para o Prêmio Interações Estéticas e Residências Artísticas em Pontos de Cultura, financiado pela Funarte e o Ministério da Cultura. O projeto contemplado em novembro de 2009 teve o primeiro laboratório realizado em fevereiro de 2010, em parceria com o Centro de Teatro do Oprimido, o CTO/RJ, especialmente com Bárbara Santos²¹, co-fundadora do CTO/RJ e curinga internacional do Método do Teatro do Oprimido. O resultado desta parceria gerou o desenvolvimento de seis laboratórios de Madalena em quatro países de língua portuguesa: Brasil, Portugal, Guiné Bissau e Moçambique, além da realização em cidades no Brasil, como o Rio de Janeiro e Fortaleza.

Ambas criaram um laboratório teatral exclusivo para mulheres, pois, conforme afirmam, "sabíamos da necessidade de refletirmos sobre o porquê de termos tanta dificuldade em nos colocarmos no centro de nossas próprias vidas" (SANTOS, 2019, p.77). Interessava investigar as armadilhas, nas quais, nós mulheres somos propensas a repetir, inclusive, em relação a outras mulheres.

²⁰ Professora Adjunta no Curso de Direção Teatral da Escola de Comunicação (ECO) da UFRJ, onde atua também na Pós-Graduação em Artes da Cena (PPGAC). Coordena o Laboratório de Estética e Política (LEP), que teve apoio do CNPq, da FAPERJ e dos programas PIBIC e PIBIAC da UFRJ. Atualmente, pesquisa métodos de ativismo teatral (Teatro do Oprimido e Living Theatre). Tem ampla atuação na área de Artes, com ênfase na Encenação e Dramaturgia. Tem cerca de 30 montagens teatrais circulando no Brasil e na Itália. Conheceu Augusto Boal em 1993; desde então, realizou inúmeros projetos nacionais e internacionais de teatro social. Ganhou prêmios e editais por seus projetos, pesquisas e espetáculos.

²¹ Dramaturga, diretora teatral, atriz, *performer*, escritora e ativista feminista – é diretora artística do espaço teatral KURINGA, em Berlim, e fundadora da Rede Ma(g)dalena Internacional de Teatro das Oprimidas, composta por grupos teatrais da América Latina, Europa e África. Integra a ITI – Alemanha (Centro alemão do Instituto Internacional de Teatro da UNESCO) e é diretora artística de coletivos teatrais na Alemanha e no Brasil: Madalena-Berlin, Cor do Brasil e Coletivo Madalena-Anastácia. Bárbara Santos trabalhou ao longo de duas décadas com Augusto Boal, sistematizador do Teatro do Oprimido, como coordenadora do Centro de Teatro do Oprimido (Rio de Janeiro) e no desenvolvimento do Teatro Legislativo e da Estética do Oprimido. Sua experiência profissional inclui a atuação com grupos culturais e organizações sociais em mais de 40 países. Bárbara tem desenvolvido processos estéticos inovadores para investigar gênero como construção social e raça como organização da sociedade em interseção com classe social por meio de perspectivas feministas. É autora de “Teatro do Oprimido, Raízes e Asas: uma teoria da práxis”, publicado em português, espanhol, italiano e inglês; de “Percurso Estético: abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido”, publicado em português; e de “Teatro das Oprimidas – estéticas feministas para poéticas políticas”, publicado em português e em espanhol em setembro de 2020.

Não era uma experiência com outras mulheres, para o bem de outras mulheres ou para resolver o problema delas: as outras. Era preciso definir desde que lugar estaríamos nesse processo, porque queríamos, mesmo como facilitadoras, estar como mulheres entre mulheres. Falando na primeira pessoa, no singular e depois no plural, partimos do que inquietava, do que nos chocava, do que nos desafiava (SANTOS, 2019, p. 77).

Nas suas vivências como coordenadora do Centro do Teatro do Oprimido, pôde perceber que o sistema curinga propiciava que viessem à tona, com maior frequência, os relatos sobre violência contra mulheres. O próprio Boal também teria chegado à mesma constatação, pois havia repetido em diversas entrevistas e declarações que

a opressão contra a mulher era a mais comum em sua experiência de curinga, em todo o mundo. Outras opressões eram recorrentes, racismo, por exemplo. Mas, invariavelmente, sempre haveria uma cena, uma história, um comentário que fosse sobre uma opressão concreta vivida por uma mulher (SANTOS, 2019, p. 39).

Boal, sendo um homem cisgênero, heterossexual, branco, reconhecia seu lugar de privilégio e defendia que estéticas feministas deveriam ser criação de mulheres, conforme narra Bárbara Santos na abertura do seu livro *Teatro das Oprimidas*:

Certa vez, perguntado se faria uma peça feminista, Augusto Boal teria respondido que não. O teatrólogo, pessoa ciente de seu lugar social no mundo, dos privilégios e das limitações que lhe impunham, teria dito que ao seu alcance estaria a possibilidade de fazer uma peça antimachista, antipatriarcal, mas que uma peça feminista deveria ser tarefa para dramaturgas feministas. Então, para que surgisse uma perspectiva feminista do Teatro do Oprimido teriam que surgir as praticantes feministas desse método (SANTOS, 2019, p. 15).

Logo, reconhecer-se feminista para então instaurar processos de estéticas feministas também é um processo individual e coletivo, assim como reconhecer lugares de privilégio a partir de marcadores sociais. Porém, todas, todos e todes somos responsáveis pelas transformações sociais, já que os problemas relacionados às violências de gênero não são questões que devem ser resolvidas por mulheres, pois são problemas sociais, frutos de uma sociedade machista, patriarcal, racista, classista, homofóbica, onde cada um, a partir do seu lugar de fala, assume seu lugar na luta e compromete-se com a superação do patriarcado, a fim de combater as violências machistas presentes em todas as sociedades. Se

queremos viver em democracia, temos que superar o racismo, o sexismo e todas as violências patriarcais que corroboram com o progresso.

E foi através do corpo que desenvolvemos a reflexão dos temas. A vivência física e emocional do corpo como meio de construir conteúdos. O corpo, depósito de experiência de vida, se transforma em fonte de descoberta. No caso dos corpos das mulheres, experiência de opressão inevitável. Nesse processo, a vivência carimbada e registrada no corpo é despertada através das atividades estéticas. A expressão registrada no papel no movimento revela os enfrentamentos vivenciados pelo corpo. A perspectiva pessoal encontra análise coletiva, que multiplica o caso particular em experiência de grupo (SANTOS, 2019, p. 79).

Os laboratórios propostos tiveram mais procura por interessadas do que o esperado, e muitas participantes alegavam terem se aproximado justamente pela abordagem exclusiva para mulheres, ressaltando a necessidade de se instaurarem processos criativos entre as parceiras. Acabados os primeiros laboratórios, a multiplicação foi imediata, pois muitas participantes já eram praticantes do TO e quando retornaram para seus territórios passaram a replicá-los. Segundo Bárbara, isso demonstrou a necessidade de ampliar o apoio e certa sistematização, já que a multiplicação gerou preocupações, pois era essencial que as participantes tivessem em mente que se tratava de uma proposta política que não visava à biologização do ser mulher, pois o objetivo principal era uma tomada de espaços de poder.

Ao longo das experimentações e dos percursos trilhados por diversas participantes, em sua maioria já praticantes do TO, foi se firmando a instauração de processos para a criação de peças, performances, esculturas, pinturas, instalações, poesias, músicas, entre outras formas de expressão. Estas atividades faziam parte de uma mostra pública, que sinalizavam e refletiam sobre as opressões e violências contra as mulheres.

Na proposta do laboratório, as participantes devem ser convidadas para um percurso coletivo de experimentação, de descoberta e de construção. Apesar de não ter formato de uma oficina ou de um curso de formação, que devem ter programas detalhados e pré-definidos, o laboratório exige uma estrutura capaz de dar o suporte necessário ao processo investigativo, que, de maneira nenhuma, pode ser feito às cegas. A flexibilidade para alterar ou experimentar caminhos não significa falta de direção, pelo contrário, exige preparação, estudo e pré-produção. O laboratório propõe uma metodologia de pesquisa, um processo investigativo com passos bem estruturados (SANTOS, 2019, p. 117).

O objetivo principal do Laboratório Madalenas, que depois se tornou Ma(g)dalenas devido à participação de mulheres latino-americanas e às adaptações linguísticas entre o português e o espanhol, era abordar os temas sobre opressões femininas predominantes nos espaços de poder. Contudo, o domínio das linguagens nos processos também se fez importante, levando-se em consideração o fim estético/poético e dramatúrgico, que se vale de construções narrativas do lugar de fala de corpos socialmente femininos. Era/é essencial que se discuta sobre temas como a não culpabilização das mulheres, mas há que se tomar cuidado com as formas de vitimização que não oferecem saídas.

Ao longo dos anos, Bárbara Santos e diversas mulheres interessadas em somar esforços nessa caminhada de se pôr no centro de suas vidas e no próprio fazer teatral, passaram a desenvolver projetos e laboratórios, sistematizando o que viria a ser chamado Teatro da Oprimida. Sempre tendo por princípio a garantia de espaços de fala, de pautas, autoria criativa, reconhecendo as diversidades e fortalecendo o universo das praticantes, conseguiram alargar o campo das proposições e expandir as redes de contato.

Os experimentos estético-teatrais vêm crescendo, sendo vivenciados e sistematizados a partir dessas mulheres curingas e de outras que passaram a somar, compondo a RMI. Hoje contam, segundo Bárbara Santos (2020), com coletivos de mulheres no Brasil, que estão presentes no CTO/ RJ, o primeiro grupo exclusivo de mulheres participantes dos laboratórios, o *Madalenas Rio*²², o Núcleo Ocupa Madalena²³. Em seguida, foi formado o *Madalenas Anastácias*²⁴, no intuito de

²² Grupo com foco na investigação e na problematização das relações sociais de gênero e que tem como princípio atuar pela ampliação do debate sobre estratégias de superação feminista nos cotidianos pessoais e sociais. Através do Teatro do Oprimido, levamos o debate e a vivência coletiva de nossos corpos para o encontro de outras mulheres. O que significa ser uma mulher? Como isso influencia nossas vidas? Quais opressões vivemos no dia a dia e como as combatemos de pé? Quantos silêncios precisamos quebrar para desenvolvermos nosso potencial como pessoas múltiplas, sujeitas das próprias histórias? Curingas: Monique Rodrigues e Marcela A. Farfan Recchia. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madalenas-rio/>.

²³ Deseja lançar reflexões a respeito das práticas artísticas contemporâneas que extrapolam o campo do discurso artístico e apontam para questões políticas e sociais. Discutir as tecnologias de gênero que incidem sobre o corpo feminino e produzem linhas de subjetivação que lançam para outros territórios nosso entendimento sobre o corpo, os papéis de gênero e a identidade. Vivemos um momento de diluição das fronteiras e dos conceitos estanques, portanto a arte se expande e segue o fluxo da miscigenação e da conexão das ideias e das práticas discursivas, trilhando o caminho da apropriação de discursos e imagens do cotidiano com o intuito de questioná-los, estando tal expansão de sentido associada a questões hegemônicas a nível cultural, político e social. Nesse contexto, insere-se o surgimento do Laboratório Madalena. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/ocupa-madalena/>.

acolher e pautar especificidades da negritude feminina; o *Magdas Migram*²⁵ formado por mulheres migrantes e o *Maré 12 - Núcleo Jovem Madalenas da Maré*²⁶. Em Santa Catarina, está presente o *Madalenas na Luta de Santa Catarina*²⁷ e em São Paulo, o *Ybyrá - Teatro das Oprimidas*²⁸.

Desde a sua criação, o Laboratório Madalena já aconteceu em diversas cidades brasileiras, tais como Cariri, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Ouro Preto, Ribeirão Preto, em países como Alemanha, Índia, Áustria, Argentina, Espanha, Chile, e em países africanos de língua portuguesa, tais como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Há grupos de Madalenas em diversos países da América Latina, Europa, Ásia e na África, que compõem a rede. Sendo eles, na América Latina: *Magdalenas Rosário*²⁹, *Magdalenas Puerto Madryn*³⁰, *Pura práxis*³¹,

²⁴ O Coletivo Madalena-Anastácia é um grupo de mulheres negras atléticas que pretende revelar, através do Teatro do Oprimido (espetáculos, laboratórios, escritórios, eventos concretos e contínuos), as articulações entre a opressão de gênero e raça e como afetam as mulheres negras, quebrando a falsa ideia de homogeneização entre as mulheres, revelando uma variedade de formas de potencializar a cooperação e a transformação. Direção Artística: Bárbara Santos. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madalena-anastacia-rio/>.

²⁵ Reúne migrantes de diferentes territórios do Sul Global que moram na cidade do Rio de Janeiro. Abraçam como estratégia de diálogo e luta os alinhamentos de Teatro das Oprimidas. Querem transformar o mundo a partir da solidariedade, da força do afeto e da coletividade. Desenvolvem uma estética própria que inclui e que é a ferramenta de investigação, criação e produção artística para transformação dessa realidade opressiva. Fazem teatro feminista e antirracista. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/magdas-migram/>.

²⁶ O grupo teve a oportunidade de potencializar a cultura local da área do Piscinão de Ramos, uma região da Maré que não recebe muitos projetos culturais e de estabelecer grandes parcerias locais e cada vez mais estender a atuação de um grupo jovem de garotas para além da Maré. Curingas: Maiara Carvalho e Monique Rodrigues. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/mare-12-nucleo-jovens/>.

²⁷ É um grupo de mulheres feministas, na sua maioria oriundas do movimento sindical, social e também lideranças comunitárias, que fazem um diálogo artístico sobre a especial situação da mulher na sociedade, fundamentadas na estética do oprimido. Atualmente, a maioria das mulheres são ligadas ao Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público em SC (Sintrafesc). Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madalenas-na-luta-de-santa-catarina/>.

²⁸ A primeira grupa de Teatro das Oprimidas da rede mundial, formada exclusivamente por lésbicas e mulheres bissexuais para investigar formas, ritmos, sons, gestos, possibilidades tantas de estudarem as expectativas e regras sobre as corpas e o tanto possível enquanto propulsão libertadora a partir de um pertencimento das corpas, na potência para queda cis-hetero-patriarcal. Disponível em <https://medium.com/barbaraesmenia/ybyr%C3%A1-teatro-das-oprimidas-c540cda9b094>.

²⁹ Coletivo argentino feminista autogerido criado em 2011 que investiga a desnaturalização das opressões da cultura misógina, heteronormativa e patriarcal. Utilizam a arte como ferramenta política em busca de transformação das múltiplas realidades, acreditando em vínculos amorosos, livres e igualitários. Já realizaram diversos laboratórios, participaram dos encontros e atuam ativamente na rede para realização dos encontros regionais e internacionais. Disponível em <http://magdalenasrosario.blogspot.com/p/quienes-somos.html>.

³⁰ Primeiro grupo de Teatro das Oprimidas da Patagônia que tem o desejo e práxis se baseia em valorizar as intervenções estético-feministas, agregando ações sociopolíticas concretas e contínuas ao teatro. Apresentam peças de Teatro Fórum em diversos espaços - de rua, teatrais / culturais, institucionais -, oficinas para adolescentes e adultos, cursos para professores e laboratórios intensivos em comunidades periféricas. Também em outras províncias e em países como: Brasil,

Ma(g)dalenas Uruguai³², Magdalenas Ecuador³³, Magdalenas Comarca Andina³⁴, Magdalenas Puebla³⁵, Magdalenas Guatemala³⁶, Magdalenas Wallmapu no Chile. Já na Europa, participantes da rede, há os grupos: Grupa Magdalenas Granada³⁷,

Chile, Uruguai, Nicarágua, Guatemala, Equador, Peru, Alemanha, Suécia, entre outros. O coletivo, além da produção teatral, atua em datas marcantes da agenda feminista com diversas expressões artísticas, como, serigrafia, estêncil, dança, música, fanzines, feiras cooperativas e de produção artesanal, coorganiza encontros, eventos e shows, acompanha e fornece informações a pessoas em situação de violência, conduz rádio ônibus, entre outras atividades. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/magdalenas-puerto-madryn/>.

³¹ Investiga, questiona e denuncia as opressões que as mulheres vivenciam. Sempre caminhando entre a ação e a reflexão, com a arte e fundamentalmente com o Teatro do Oprimido, saem às ruas, às praças, às instituições para denunciar e perguntar umas às outras, como fazer a luta contra o patriarcado? Querem um mundo mais justo, onde todos possam caber, sem violências, exclusões, privilégios ou machismos. Acreditam que o Teatro do Oprimido é uma ferramenta transformadora e emocional que permite refletir e atuar politicamente de forma coletiva, buscando e construindo práticas alternativas ao modelo patriarcal dominante. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/pura-praxis/>.

³² Tem como ponto de partida a investigação do corpo feminino, este que passou por mudanças radicais, permanecendo vigiado durante séculos, protegido e censurado pelo corpo masculino e que hoje parece ter um papel protagonista na mídia e em nosso imaginário. Corpo nu, exibido, sensual ou trivial, reinventado, espremido e despedaçado fora, nas páginas de revistas, nas passarelas da moda ou do samba. Um corpo que se tornou o melhor veículo para vender qualquer produto e apresentar uma batalha entre a cultura e os direitos humanos fundamentais. A partir de pesquisas temáticas e de imagens, desenvolvem dinâmicas que investigam questões essenciais: Que modelos ancestrais ainda influenciam as mulheres modernas? Que contextos sociais condicionam o corpo de ser mulher? Que lugares ocupamos e quais queremos ocupar? Que expectativas, que sonhos? Quais alternativas? Neste percurso de pesquisa utilizam o Teatro da Imagem, Arco-íris do Desejo, Teatro Fórum, Estética do Oprimido e outras diversas técnicas teatrais para estimular as participantes a reconhecer e desmascarar suas opressões e, principalmente, analisar suas posições dentro delas. Magdalena é um espelho de ressonância e um espaço de criação compartilhado em que cada mulher se reconhece um pouco na outra mulher, um processo que avança por uma experiência lúdica, poética, emocionante e intensa. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/magdalenas-uruguay/>

³³ Grupo de mulheres artistas e ativistas que usam a metodologia do Teatro do Oprimido para investigar esteticamente estratégias para transformar as opressões que vivenciam ao serem socializadas como mulheres em um sistema patriarcal. Fazem alianças para acompanhar os processos de pesquisa estética com grupos feministas e mulheres organizadas e participam ativamente de marchas e ações em prol do livre exercício dos direitos das mulheres e meninas. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/mapa-2/>.

³⁴ Obras e intervenções: Amor romântico, heteronorma, violência sexista, autonomia de corpos e territórios, campanha pela legalização do aborto. Intervenções: Oficina ESI (educação sexual integral) na escola com adolescentes, participação em encontros de educação popular, articulação com redes locais (Regionais assembleia contra saques, comunicação nômades feministas, espaço de gênero Biblioteca Popular Lago Puelo, Coletivo de mulheres e dissidentes Lago Puelo), participação em instâncias formativas Rede Magdalena Patagônia, Articulação com Magdalenas San Martín de los Andes (Rede Magdalena Patagonia), Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/magdalenas-comarca-andina/>.

³⁵ Grupo de mulheres que trabalha para explorar, tornar visíveis e transformar as opressões. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/magdas-puebla/>.

³⁶ Investigam o corpo e promovem ações para enfrentar o assédio sexual de rua. Já realizaram o Teatro Invisível, uma performance e cobriram a cidade com cartazes informando que o Assédio é punível por lei na Guatemala. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/magdalenas-guate/>.

³⁷ A Grupa é formada por mulheres entre 21 e 74 anos, diversas em idade, origem, histórias, culturas, territórios, orientação sexual, expressão de gênero, classe social, atividades profissionais ou não profissionais. Convocaram uma concentração de denúncias pelas violações contra as mulheres no contexto da revolta chilena e criaram a performance “*Un Violador en tu Camino*” do Coletivo Las Tesis. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/magdalenas-granada/>.

Anastacia Berlim³⁸, Madalena Barcelona³⁹, Maddalene Matte⁴⁰, Magdalenas Valencia⁴¹, Muffins de Lisboa⁴², Madalenas Budapeste⁴³, Madeleine França⁴⁴, já na Ásia está presente o Magdalenas Nepal⁴⁵ e na África o GT Muffins Bissau⁴⁶.

Os grupos citados formam a Rede Ma(g)dalenas Internacional que se identifica como:

³⁸ O Laboratório Madalena-Anastácia é uma pesquisa científica inovadora sobre a opressão que articula gênero e raça, criando desafios concretos para o cotidiano das mulheres negras. Por que um corpo identificado socialmente como “corpo de mulher negra” está mais sujeito à objetificação e exotização? Por que esse corpo desperta tanta curiosidade na alheia? Onde você vê a ideia de que essa corporação não tem fronteira própria e está disponível ou acessível? Em Berlim, na Alemanha, as mulheres negras se unem para transformar essas questões em performance teatral, por meio da técnica Teatro - Fórum. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/anastacia-berlim/>.

³⁹ Formada por mulheres e identidades divergentes da cidade de Barcelona que trabalham as questões de identidade, saúde mental, exílio e migração, gerando propostas estéticas que tornam visíveis as situações de opressão e injustiça, promovendo ações concretas de transformação. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madalena-barcelona/>.

⁴⁰ Ma(g)dalenas Loucas, orgulhosas de estarem fora das normas dentro das quais o sistema patriarcal quer manter as mulheres com sua fobia de “diferenças”; para as mulheres que integram o grupo, ser diferente e colorida é uma bandeira. Querem apagar esse estigma, alegando que são loucas e lutam para mudar uma sociedade que psiquiatria os sentimentos e o sofrimento. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/maddalene-matte/>.

⁴¹ Exploram questões como a desumanização da atenção à saúde em relação ao gênero e o impacto da mídia na (des) construção do papel feminino. Criaram duas pequenas peças de teatro fórum. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madaglenas-valencia/>.

⁴² Grupo de mulheres ativistas que luta contra as desigualdades de gênero e que acredita na arte como forma de transformação da sociedade. Utilizam o teatro dos oprimidos para debater nos espaços públicos, para denunciar que ainda é necessário encontrar formas de eliminar desigualdades, injustiças e invisibilidades em Portugal e no Mundo. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madalenas-lisboa/>.

⁴³ O grupo cria espaços seguros de expressão artística para mulheres que atualmente vivem na cidade de Budapeste e explora o tema da opressão de gênero, desigualdade de gênero, desempenho de identidades alternativas, sexualidade e expressão do desejo sexual nas relações por meio de imagens e teatro-fórum e outras técnicas de teatro dos oprimidos. Busca uma jornada de pesquisa estética através da caixa de ferramentas da Estética do Oprimido que tem por objetivo criar mais presença para o ativismo feminino no teatro e possibilitar a posição de sujeito e agente para mulheres artistas em vez de serem uma ferramenta e um objeto de arte. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madalena-budapest/>.

⁴⁴ As participantes querem estimular outras mulheres para quebrar o silêncio, para falar sobre as diferentes formas de violência que sofrem no dia a dia, para se relacionar e coletivamente buscar alternativas para acabar com a violência contra a mulher. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madeleine-francia/>.

⁴⁵ Madalena é um espelho mágico e um espaço comum criativo onde cada mulher se pode reconhecer no outro, um processo que nos transformou numa experiência lúdica, poética, emocional e intensa onde nos sentimos realmente juntas. As descobertas foram muitas. A propriedade histórica e a exploração do corpo feminino para produção e reprodução em uma época em que nossa sociedade capitalista e patriarcal brutalmente ganhava vida. Quantas vezes desistimos do que queremos? Quantas vezes reproduzimos hábitos dos quais não fazemos mais parte de nós? Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/magdalenas-nepal/>.

⁴⁶ Criado em 2010, tem como principais temas: saúde da mulher e educação. Disponível em <https://teatrodelasoprimidas.org/madalenas-gto-bissau/>.

Um movimento artista-ativista. Somos múltiplos e diversos: Afro-latino-americanos, negros, indígenas, migrantes, imigrantes, lésbicas, não binários, gordos, com diversidade funcional, com diferentes experiências de saúde mental, entre tantos outros fatores que nos fazem pertencer ao grupo dos oprimidos em nossas sociedades. Somos oprimidos porque reconhecemos as opressões em que vivemos e temos o desejo de mudá-las. Nosso desejo e nossa necessidade são urgentes e é através de nossa criatividade teatral que encontramos caminhos para ser os protagonistas de nossas histórias (RED MA(G)DALENA INTERNACIONAL, 2021, s.p.).

Todos esses grupos são formados exclusivamente por mulheres que se orientam pela estética do Teatro do Oprimido e pela sistematização do Teatro das Oprimidas. Bárbara Santos, atual diretora da RMI, tem publicado escritos importantes e que são referências para as curingas e multiplicadoras do método. Contudo, cada vez mais outras praticantes também trocam informações através de relatos de experiências e publicação de artigos em diferentes plataformas e meios de comunicação.

Sempre tendo por premissa a luta pela emancipação feminina, a rede tem suas ações e criações pautadas em estéticas feministas, em uma perspectiva de gênero, raça, classe e sexualidade, reconhecendo opressões e especificidades vivenciadas por corpos socialmente femininos inseridos em diferentes contextos. Incluem-se as poéticas/estéticas que se ancoram nas noções de feminismo decolonial, comunitário, negro, latino-americano e caribenho, já que "as descobertas que queremos fazer através de meios estéticos objetivam a busca dos meios concretos para lutar na vida real" (SANTOS, 2019, p. 115).

Além disso, a rede se fortalece e cresce a partir de encontros, mostras e seminários locais e internacionais que ocorrem desde 2010, completando já dez anos de ações continuadas. Foram realizados seminários de treinamento (Rio de Janeiro, 2012; Buenos Aires, 2013; Rio de Janeiro, 2018); Encontros Internacionais (Berlim, 2012 e 2013; La Paz, 2014; Matagalpa, 2016; Barcelona, 2016; Montevideu, 2018); Encontros Locais e Regionais e Festivais Internacionais (Puerto Madryn, 2015; Berlim, 2017) e em 2020, em formato virtual, devido à pandemia mundial gerada pela COVID 19, o Festival *online* Internacional Ma-g-dalenas em Movimento.

O Teatro das Oprimidas, então, configura-se como uma rede internacional e em cada um dos lugares há relações diferentes sobre gênero, sexualidade e colonialismo porque os contextos são diversos e complexos. A partir dessa vasta experiência de formação da rede, passou-se a configurar confrontos nos laboratórios

de mulheres cisgênero por mulheres transgênero, pessoas percebidas como mulheres, pessoas que não nasceram mulheres, mulheres brancas para mulheres negras, que foram desconstruindo as próprias realidades. Todas constroem juntas no intuito de reconhecer as pautas identitárias, não como divisória, mas como reconhecimento da necessidade para abrir janelas e portas e mantê-las abertas dentro das nossas cabeças, para aprender sem medo, pelo exercício do respeito, da escuta e da humildade, aquilo que não se sabe e sempre há o que aprender e rever o aprendido. O reconhecimento dos privilégios sociais é fundamental para manter a disponibilidade, para se desconstruir e refletir constantemente. Assim como é primordial a desconstrução do conceito universalizado de ser mulher, pois, desde o início, “era preciso evidenciar que a proposta estética de investigar conflitos, fragilidades e armadilhas subjetivas, tinha como objetivo entender as especificidades das opressões enfrentadas pelas mulheres cotidianamente” (SANTOS, 2019, p. 113).

Outro tópico importante sempre foi o reconhecimento dos processos colonizadores que domesticam os corpos, além do machismo e racismo estruturais que interrompem vidas de mulheres em diferentes partes do mundo. Na América Latina e na África, os índices de violência e casos de feminicídios são ainda mais avassaladores. Para o Teatro das Oprimidas, ter o direito de narrar-se a partir da própria realidade: “transformar essas histórias em palavras é um processo doloroso, que obriga a revisitar o ataque, o conflito, o trauma. Ao mesmo tempo, é um processo de cura, de superação, de reconhecimento da sobrevivência e da evolução” (SANTOS, 2019, p. 118).

Santos salienta ainda que as estéticas feministas são experimentações artísticas em curso que têm como premissa conquistar o direito de narrar a própria história, pois narrar-se é um ato de poder negado historicamente a milhares de mulheres. O intento é de confrontar a ideia binária de mudar o mundo, confrontar a estética de corpos binários, reconhecidos apenas como masculino ou feminino. Estéticas que reconhecem corpos diversos, presentes, contra a permanência dos espaços de poder garantidos aos corpos socialmente masculinizados e brancos. Logo, estéticas/poéticas feministas não podem ser representadas por homens brancos, binários, pois todas as pessoas têm direito à narrativa e não colocadas como objeto da narrativa alheia.

As estéticas feministas são reinvenções de formas de fazer as coisas produzidas por mulheres, porém os indivíduos de gênero masculino podem e devem ser aliados na luta pela equidade de gênero, a fim de também se responsabilizarem pelas mudanças sociais. Sendo assim, o Teatro das Oprimidas preza pela produção do conhecimento baseado nos feminismos que orienta a entender a sociedade, pautado nos estudos do feminismo negro e decolonial. Encontrar outros lugares de existência que não necessitam alcançar o poder para reproduzir o poder, pois objetiva-se alcançar o poder para criar coalizão antipatriarcal entre todos.

Um princípio que cabe salientar na prática do Teatro das Oprimidas diz respeito ao erro e às formas de lidar com o erro, já que também esta noção se apoia no moralismo. Há duas camadas, o “erro” como algo cometido na vida, e o “erro” como ação nas proposições artísticas, em busca de estratégias para incorporá-lo nos próprios exercícios e assim evitar julgamentos.

Segundo Bárbara, debates profundos foram propiciados com a atuação de outros curingas, em especial os homens, brancos, cisgêneros e heterossexuais que apresentavam algumas dificuldades acerca do reconhecimento das violências de gênero e, em alguns casos, causaram até mesmo rupturas entre praticantes do TO, mundo afora. Nas abordagens de curingas nas sessões de Teatro Fórum, por exemplo, muitas vezes, na relação com a plateia, dava-se a entender que a mulher era culpada pela violência sofrida, tornando as opressões simplificadas. Somente com abordagens que oportunizam complexificar a coletivização das opressões foi possível chegar à individualização. Santos (2019) afirma que foi acusada de separatismo no próprio movimento de praticantes de TO, por ter colocado no centro das atenções questões de gênero. Porém, essas acusações não interromperam o processo em curso, que só se fortaleceu a cada ano com cada vez mais multiplicadoras e grupos participantes da Rede Ma(g)dalenas Internacional.

Cabe pontuar, ainda, que o TO sempre esteve ligado ao campo da Educação desde a fundação do CTO e, conseqüentemente, na execução dos seus projetos. O Teatro das Oprimidas, assim, caracteriza-se como processo de formação continuada e pedagógico também para praticantes, pois, a educação "é um tema essencial que está na raiz de uma série de outros e, por isso, sempre está na base de nossas investigações práticas e teóricas" (SANTOS, 2007, p. 14). Além disso,

essa percepção gerou as primeiras experiências da Estética do Oprimido, onde a palavra escrita foi franqueada e todos se descobriram poetas escrevendo poesias. Brincando com as palavras, criaram intimidade com a escrita. Desmistificar o texto e redescobrir o prazer do verbo. Investigando o lixo limpo da comunidade, foram estimulados a criar esculturas: seres humanos, árvores de natal e objetos cênicos para os espetáculos. Testando a sonoridade de objetos, criaram instrumentos musicais. Movendo seus corpos, descobriram ritmo e musicalidade. Transformaram suas poesias em composições musicais. Olhando formas preestabelecidas, como a bandeira do Brasil, reinventaram a forma, recriando novas imagens para representar e também repensar conceitos já conhecidos, como a de nação, por exemplo. Estimulando os vários sentidos, criando o que não imaginava poder criar, cada participante dos grupos populares descobriu-se mais do que supunha ser. As experiências práticas estruturaram os conceitos teóricos que inspiraram a criação de novas atividades. Assim nasceu o processo da Estética do Oprimido (SANTOS, 2016, p. 15).

O Teatro das Oprimidas se pauta no campo da educação, da pedagogia do teatro, em diálogo constante com os movimentos sociais e as pautas de grupos minoritários que sofrem opressões diárias e mantêm a inquietude por um processo prático e teórico. A práxis em curso, nunca acabada, se apoia em muitas estratégias do TO. Contudo, é importante frisar o posicionamento das integrantes do Teatro das Oprimidas quanto a ser uma ramificação do TO.

Pensando na especificidade do Teatro das Oprimidas, não faria sentido ser um ramo da árvore do Teatro do Oprimido, já que todos os ramos desta integram nossa práxis e servem de base tanto para nossos voos investigativos quanto para multiplicação criativa (SANTOS, 2019, p. 378).

O Teatro das Oprimidas parte da sistematização do Teatro do Oprimido, mas com foco na produção artística exclusivamente criada por mulheres diversas, a fim de construir processos coletivos, que enfoquem na ação social, para além do campo teatral, pois a função de atuação não está dissociada da militância feminista que também se caracteriza como um campo de poder.

Nos confrontamos com nossa própria atitude de negação dos espaços de poder, como se o poder, em si, representasse um mal que não nos interessa. Como alternativa, temos buscado criar uma outra perspectiva de compreensão do poder, que, por um lado, não seja de negação e que, por outro, seja transformadora. Para nós, não basta ocupar os espaços de poder, é preciso reinventá-los. Nos questionamos sobre a possibilidade e a viabilidade de, ao ocupar os espaços de poder, instaurar um processo efetivo que leve a sua transformação (SANTOS, 2019, p. 374).

O exercício é sempre de desconstrução de padrões de relações de poder que operam pela hierarquização e manutenção desse lugar de poder, pautado nos privilégios sociais. Isso deve ocorrer também na atuação como artista, educadora, multiplicadora de TO, nas relações, pois como facilitadora de experimentos teatrais no contexto escolar, essas reflexões e referências são de suma relevância para repensar a práxis na constante descoberta em ser e estar de outras maneiras nesta sociedade repleta de formas opressoras, racistas, machistas e sexistas.

É possível identificar que o Teatro das Oprimidas e a sistematização dos laboratórios das Madalenas compõem uma metodologia avançada de mudança de perspectivas, pois a preocupação está em envolver o público a comprometer-se e responsabilizar-se com a cena de opressão apresentada. Porém, essa intervenção do público se dá no seu lugar de fala, ciente do seu papel social, na tentativa de fugir da ideia de conselho, do que a outra deve fazer na cena e conseqüentemente na própria vida, mas sim, no como agir perante essa opressão. Essas ações objetivam o comprometimento coletivo contra as opressões das mulheres.

Acreditamos ser importante fortalecer grupos de oprimidas e oprimidos para que definam os rumos de suas lutas específicas e possam se articular a lutas mais amplas sem perder o protagonismo de sua perspectiva. Essa autonomia, em nosso entendimento, inclui, necessariamente, formação de integrantes do próprio grupo como facilitadoras. Se formarmos um grupo de mulheres indígenas e nós mesmas não somos, vamos colocar nessa empreitada como colaboradoras de um processo que tem o objetivo de ser futuramente conduzido também por mulheres indígenas (SANTOS, 2019, p. 375).

Reconhecem-se avanços nessa práxis que cria narrativas potentes, não somente presa à palavra e reconhece a diversidade de gênero já que apresentam-se experimentos em processo, em movimento, com foco na ampliação do termo mulher, entendido em uma sociedade patriarcal e binário que carimba nossos corpos. Cada grupo de mulheres traz novas influências, novas necessidades, novas reflexões locais que são compartilhadas na rede, da rede expandem para outros horizontes e promovem ações conjuntas entre grupos diversos e mistos que se apresentam como um desafio na concretude de ações articuladas entre pessoas de diferentes gêneros, já que as violências machistas atravessam toda a nossa existência.

Por fim, o Teatro das Oprimidas é uma metodologia com propostas específicas a partir do TO e suas técnicas, tais quais: Teatro Jornal, Teatro Imagem, Arco-Íris do Desejo, Teatro Fórum, Estética do Oprimido e diversas outras técnicas

teatrais do campo do teatro popular, contemporâneo, da performance e das pedagogias da cena que visam estimular as participantes, exclusivamente mulheres, cisgênero ou transgênero, que se reconhecem socialmente como mulheres, a desvendarem as opressões de gênero a partir da investigação estética de injustiças diretamente ligadas à intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade. Sendo gênero entendido como processos de definição de papéis sociais e a necessidade de análises dos mecanismos de opressão que sustentam o patriarcado capitalista pautado na heteronormatividade. Ou seja, uma metodologia à disposição de todas comprometidas com a superação do patriarcado e com a construção de um projeto de transformação social que inclua múltiplos sujeitos (SANTOS, 2019).

1.8 Participações nos Laboratórios Madalenas

Em 2017, já praticante do TO, tive conhecimento da JITOU (Jornada Internacional do Teatro do Oprimido e Universidade), promovida pelo GESTO (Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido) e vi neste evento a oportunidade de me manter atualizada nas discussões e em formação continuada. Desde então, pude participar das demais edições. A JITOU ocorreu na Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro e o tema era *Teatro do Oprimido e Educação: Práticas Político-Pedagógicas*. Inscrevi-me no Laboratório das "Madalenas Teatro das Oprimidas: corpo, estética e política feminista", orientada por Alessandra Vannucci.

Foram dois dias de práticas artísticas com um grupo exclusivo de mulheres oriundas de diferentes cidades e estados, com faixas etárias que variavam de 18 a 60 anos. Éramos brancas, negras, pardas e indígenas, com formações acadêmicas diversas: no início da graduação, pós-graduandas, estudantes secundaristas, além de militantes e lideranças de movimentos de moradia. Dito isto, apresentam-se já a diversidade de corpos e as trajetórias que ali tinham em comum os atravessamentos das violências gerados pelo patriarcado, além das interseccionalidades de raça, classe e sexualidade.

Os laboratórios, integrando todas as artes, seriam exclusivos para mulheres: não atrizes, mas filhas, mães, netas, trabalhadoras no campo, na cidade, no mato ou no sertão, enfim "atrizes sociais" em seu cotidiano, entre a necessidade de repetir todo dia o mesmo papel e o desejo de ser e de se ver outra, de ocupar outro lugar. Nossa pergunta inicial dizia respeito à

universalidade desta busca e desta contradição. O que teria em comum entre vivências tão diversas, seja no que diz respeito às relações reais quanto ao aparato simbólico, às imagens que descrevem, aos papéis que são atribuídos ao corpo feminino? Existe uma especificidade feminina, nas diversas culturas, independentemente de sua subordinação às culturas masculinas hegemônicas? Em que medida uma mulher pode ser espelho de outra? Quais modelos ancestrais (dominantes, subalternos) continuam agindo no “devir mulher” do nosso tempo? Quais contextos sociais condicionam seu comportamento e seu corpo? Quais expectativas, quais sonhos? (VANNUCCI, 2014, p. 3).

A experiência de estarmos em uma sala ocupada exclusivamente por mulheres que aos poucos olhavam umas para as outras, depois se olhavam como parte de um coletivo e, em seguida, olhávamos para nós mesmas, conforme a proposta da mediadora foi singular, potente e reveladora. Reconhecer-se, enxergar-se para além da competitividade, acolher-se com generosidade. Disponibilizar-se para o encontro onde alegrias, dores, abraços e olhares profundos nos tornaram realmente presentes uma perante as outras.

Realizamos jogos teatrais do arsenal do TO, improvisação cênica, composição musical, construção de imagens corporais, escritas poéticas individuais e coletivas, que aos poucos iam se configurando em cenas para serem compartilhadas com todo o grupo. As experimentações eram permeadas de conversas antes, durante e depois dos compartilhamentos. Por vezes havia momentos de dor profunda e desabafos de algumas das participantes, então, o grupo parava para ouvir, acolher e abraçá-las. O afeto entre mulheres também é um ato político-pedagógico e revolucionário. Os chamamentos nas manifestações feministas servem como alertas: “Companheira me ajude que eu não posso andar só”; “eu sozinha ando bem, mas com você ando melhor!”. Dos chamamentos, é importante lembrar:

Não estamos interessadas em psicologizar a opressão de gênero, como fato isolado vinculado a psicoses individuais, mas de estudar e revelar os dispositivos sociais que a fundamentam historicamente, condicionando as formas de ver e as formas de fazer que constituem as coletividades (VANNUCCI, 2014, p. 4).

As criações artísticas compartilhadas apresentaram questões sobre maternidade, abuso sexual, assédios, rejeição do corpo, racismo, LGTfobias e relacionamentos abusivos. Além disso, apresentaram-se também criações com

demonstrações de empoderamento e consciência das pautas dos movimentos feministas, como a legalização do aborto, por exemplo.

Séculos de olhadas e olhadelas masculinas condicionaram o corpo da mulher à uma dependência simbólica: a percepção de estar no mundo primeiramente para o olhar dos outros, como objeto receptivo, atraente, simpático, disponível, dócil e até mesmo passivo, em uma palavra: “feminino”. Na estrutura da sociedade ocidental, dualismos como eu/outro, mente/corpo, cultura/natureza, macho/fêmea, civilizado/primitivo são fundadores de uma dialética de dominação em que o elemento dominador é tal, somente enquanto espelho do dominado e vice-versa (VANNUCCI, 2014, p. 2).

Ao término do laboratório, as participantes escolheram cores para colorir as mãos e registrá-las no painel de tecido de algodão branco, denominado *Mãos que contam*, e que foi levado pelas facilitadoras do método, para compor com outras mãos de Madalenas. Após passar de um laboratório para outro, o painel foi exposto para que pudéssemos nos perceber como parte de um todo, e como parte de uma linha contínua.

Imaginamos também uma ponte sensorial, constituída por um (dois, três, inúmeros) tecido branco comprido e horizontal, que todas assinamos, usando como carimbo as próprias mãos pintadas. O tecido viaja de um laboratório para outro, inaugurando os trabalhos das Madalenas com uma saudação ao mesmo tempo individual e coral por parte de todas as outras, em outros tempos e lugares. A ação potencializa a ideia de um comum capaz de subjetivar cada indivíduo; ao mesmo tempo, resgata, no ato de assinar, a consciência da re-inclusão feminina no domínio da autoria artística (VANNUCCI, 2014, p. 6).

Esta primeira participação no laboratório reverberou muitas percepções e entendimentos de violências pessoais sofridas, além de me motivar a buscar referenciais teóricos para minhas práticas artísticas pedagógicas, agora ancoradas em propostas feministas.

Em 2018, na ocasião da VI JITOU – Ensaio para a revolução: resistir é preciso!, realizada na Universidade Federal da Bahia, participei pela segunda vez do Laboratório “Madalenas - Teatro das Oprimidas”, facilitado pela curinga Helen Sarapect, com ampla experiência em TO, tendo passado pela coordenação do CTO RJ, além de ser pesquisadora em TO e Educação.

Como a proposta é de Laboratório e não de oficina, conforme explicações anteriores, cada experiência é uma nova experiência, ou seja, os percursos são ativados a partir da metodologia, mas as criações e os resultados apresentados são

composições do grupo de mulheres participantes. Pautado no TO, em especial no Teatro Imagem, Teatro Jornal e Arco Íris do Desejo, a facilitadora orientou o grupo nos processos artísticos coletivos.



FIGURA 9 – MULHER ÁRVORE
FONTE: Acervo da autora (2018).

Acima, imagens referentes aos meus exercícios criativos no Laboratório. A primeira imagem refere-se à construção visual a partir de uma criação poética sobre ser mulher. Cada participante, após o registro individual de uma poesia, colou na parede para apreciação de todas. Em seguida, cada uma escolheu uma poesia que se identificasse por alguma razão pessoal para traduzi-la em um desenho, pintura ou escultura.

Um painel também foi construído coletivamente sobre a imagem da mulher nas mídias e na sociedade a fim de que fossem identificadas a objetificação do corpo feminino, as construções simbólicas produzidas desde a infância sobre como esse corpo deve agir e o que é permitido, silenciado ou proibido aos corpos identificados como sendo de gênero feminino.

Após a produção do painel, eles foram apresentados e debatidos pelo grupo, além disso, foram criados espaços para intervenção escrita no próprio painel, conforme pode-se observar na imagem a seguir.

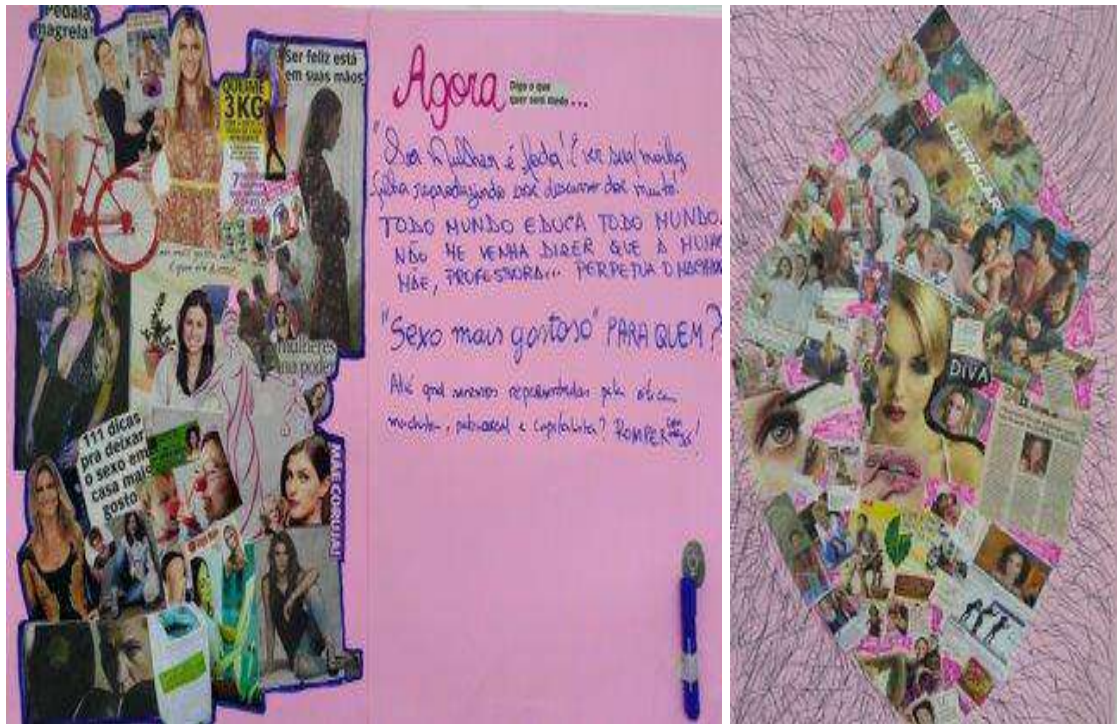


FIGURA 10 - MULHERES NA MÍDIA

FONTE: Acervo da autora (2018).

Nesta experiência, debatemos na cena e nas rodas de conversas sobre variados assuntos tangentes: a culpabilização da mulher sobre as violências sofridas, casos de feminicídio, naturalização das violências de gênero, sobre a necessidade de evitar imagens que perpetuam essas violências no imaginário social e geram gosto pela espetacularização das violências, sobre objetificação do corpo, assim como sobre a sexualização do mesmo que gera desvalorização das mulheres em discursos pautados na moral e no conservadorismo que justificam tais violências. Algumas participantes levantaram questões relacionadas às violências que geram poder e manutenção da dominação masculina, a fim de manter nossos corpos silenciados e invisibilizados.

A obra assim realizada como estado existencial subjetivado, mesmo que temporâneo, age como provocação do consenso sobre o estado das relações cotidianas pré-condicionadas, estimulando novas formas de percepção, novas sociabilidades e um impulso de resistência aos condicionamentos comportamentais. Neste contexto, o Laboratório Madalena, assim como outras experiências no arsenal do Teatro do Oprimido como o Teatro Invisível

e o Teatro Fórum, incentiva a ação artista de qualquer cidadão, atribuindo à arte um poder revolucionário (VANNUCCI, 2014, p. 14).

Outro assunto debatido refere-se às responsabilidades nos processos educativos em instituições escolares, muitas vezes mantenedoras das estruturas opressoras regida pelo capital patriarcal. Questionamos os conceitos de masculino e feminino, impostos desde a infância e reafirmados de diversas formas no ambiente educacional. Quais papéis a escola assume, por exemplo, para combater o feminicídio, já que o problema do machismo é social?

Muitas perguntas foram levantadas, por exemplo: Como tornar a escola um espaço realmente educativo, sem mordidas, livre de opressões? Como aliar o espaço da escola a uma formação politizada em diálogo com as lutas sociais e movimentos organizados que gerem direitos ao longo do percurso histórico? Como a escola pode tornar-se um espaço de manutenção da democracia, que no momento atual está em risco? Como a escola pode se organizar para obter espaços formativos de aprendizagens em favor da justiça social, que propõe modos de convivência pautados nos direitos humanos, na prática da paz, do afeto, na capacidade criatividade de cada ser e na potência de agir?

Os Laboratórios das Madalenas auxiliam na construção de pontes de entendimentos que nos tiram da solidão dos nossos cotidianos, sejam os artísticos ou os educacionais. Tornar visível o invisível, pensar em nossos corpos como potentes veículos de vínculos afetivos reflexivos vão ocorrendo a partir de experimentações processuais e, se levadas aos cotidianos de outras mulheres, geram multiplicação de narrativas não hegemônicas. Tais experimentações também nos fazem ficar sempre atentas aos modos perspicazes de ridicularização das mulheres na grande mídia, ou mesmo nas práticas teatrais que tendem a domesticar os corpos de forma binária e opressora.



FIGURA 11 – MÃOS QUE CONTAM COM HELEN SARAPECK
FONTE: Acervo da autora (2018).

Essas reflexões artísticas-políticas-pedagógicas, geradas a partir das participações nos Laboratórios, intensificaram-se durante o minicurso *Do Teatro do Oprimido ao Teatro das Oprimidas (De 2009 a 2019 - Crises, desafios e avanços)*, realizado em 2019, na VII JITOU – *Redes, Luta... Ação! Boal, presente!*, ministrado por Bárbara Santos.

Bárbara Santos iniciou contextualizando a criação dos Laboratórios das Madalenas, a necessidade de sistematização para multiplicação eficaz, apresentou os percursos da formação da Rede Ma(g)dalenas Internacional e apontou os momentos de crise, desafios e avanços do Teatro das Oprimidas. Reafirmou que a metodologia é uma construção em constante processo, quando se apropriou da ideia de inacababilidade permanente sobre a prática de TO e o Teatro das Oprimidas. Entendemos isto não como uma revisão do TO, mas como o ponto de partida para criação de estéticas feministas, que garantem às mulheres a construção de narrativas pessoais e coletivas, a partir do desenvolvimento da escuta, da fala, da

compreensão do discurso, do desenvolvimento da visão crítica, da utilização do teatro como meio para formação política.



FIGURA 12 - CURSO COM BÁRBARA SANTOS
FONTE: A autora (2019).

Além dos momentos de explanação do curso, foram realizadas práticas teatrais coletivas pautadas no arsenal do TO e na utilização do Teatro Imagem. Em uma roda, apresentamos nossos nomes acompanhados de sonoridade corporal e movimentação, que era repetida por todas as participantes, criando células rítmicas que geraram corpos em movimento. Depois, juntamo-nos em pequenos grupos para criar imagens de opressões ao gênero feminino, motivadas por uma palavra dada ao grupo. Em seguida, a partir das imagens corporais criadas, inserimos palavras e movimentação corporal. As cenas criadas foram apresentadas e debatidas coletivamente para ampliar entendimentos sobre opressões na esfera micro e na macro experiência.

Naquele movimento, a construção em rede buscou, a partir das identidades feministas, dialogar até mesmo com quem ainda não se identifica como tal, porém pode ter acesso a referências que se articulam entre si, fortalecendo as ações em uma relação dialógica e dialética caracterizada por um contínuo movimento, expressa em feminismos que se cruzam e explicitam as posturas antirracista,

anticapitalista e antipatriarcal presentes nas poéticas apresentadas. Para tanto, os processos estéticos desenvolvidos no diferentes laboratórios são fundamentais porque utilizam-se de formas criativas de som/ritmo, imagem/movimento, palavra/texto, do arsenal do Teatro da Imagem, Teatro Jornal, Teatro Fórum e Arco-íris do Desejo. Além disto, associam-se a vários procedimentos das artes visuais para a criação de personagens, improvisação e construção de dramaturgia, a fim de convidar-nos ao questionamento sobre as estruturas sociais e buscar meios coletivos de superação do patriarcado, a partir da estética das Oprimidas.

**cônjuges e ex-cônjuges das vítimas
são os autores desse tipo de crime.**

CAPÍTULO II

2 COLCHA DE RETALHOS: ARTISTA DOCENTE PESQUISADORA

Para a abordagem do estudo de caso, que também serve como um estudo exploratório das discussões às quais me proponho nesta pesquisa, esclareço que alguns tópicos do Teatro do Oprimido, da Pedagogia do Oprimido e do Teatro das Oprimidas foram/são partes integrantes da minha formação. Deste modo, também foram guias das atividades propostas, ao longo de um bimestre de 2019, junto às estudantes da EJA do CEU EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini, na cidade de São Paulo.

O intuito é fazer um entrelaçamento entre as técnicas, as pedagogias artísticas e o cotidiano de uma escola, sendo necessário, então, o confronto com leis federais, estaduais e municipais que regem a educação. Os avanços, em termos de leis, que buscam a igualdade de gênero e raça, nem sempre se tornam ações efetivas no dia a dia. As estruturas que engendram e fortalecem os modos capitalistas são percebidas em diferentes níveis, que vão desde a arquitetura espacial às hierarquizações mais sutis.

Pretende-se tornar explícitas algumas das vivências com as estudantes para mostrar como as dificuldades surgidas são de diferentes naturezas e que, na maioria das vezes, estão calcadas nas mesmas bases, a exemplo dos processos discriminatórios sofridos pelas mulheres. Mas, sobretudo, para mostrar que algumas respostas positivas no sentido da compreensão dos modos de depreciação das mulheres nos diversos setores da vida, das artimanhas do sistema capitalista, dos passos dados, pelas estudantes rumo às suas emancipações, e da realização de atividades artísticas cujos resultados confluem com poéticas feministas.

2.1 PERCALÇOS NA EJA

Antes de relatar as atividades realizadas com algumas turmas da EJA no CEU São Rafael – EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini, as quais servirão como estudo de caso para a experimentação de algumas práticas advindas dos Laboratórios das Madalenas, faço uma breve contextualização sobre o complexo CEU, os modos de organização conforme a estrutura física e as formas de setorização que implicam relações entre o corpo e o espaço. Esclareço ainda sobre o Projeto Político Pedagógico e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

e alguns descompassos existentes entre as leis e a realidade de uma professora de Arte nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Creio ser necessária a contextualização para que se entendam as dificuldades encontradas e o quanto se faz importante o acompanhamento da realidade das alunas-participantes, para que as estratégias de aproximação sejam mais efetivas.

Danilo Mekari e Raiana Ribeiro relembram que a primeira unidade CEU Jambreiro (Centro Educacional Unificado) foi inaugurada na zona leste da cidade de São Paulo, em Guaianazes, no dia primeiro de agosto de 2003, sob a gestão da prefeita Marta Suplicy. O projeto inicial, feito dez anos antes, foi pensado pelo então Secretário de Educação Paulo Freire e tinha por objetivo central a discussão da arquitetura espacial no processo de ensino e aprendizagem. A ideia conhecida como Cidade Educadora intencionava rever aspectos da estruturação urbana. Tratava-se da implantação de políticas nas relações de territórios tão demarcados por desigualdades.

Segundo Mekari e Ribeiro (2015, s/p), o CEU é um complexo educacional, esportivo e cultural e configura-se, quase sempre, nas seguintes estruturas: “um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola de Educação Infantil (EMEI) e outra de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA)”. Em termos físicos, o complexo conta com biblioteca, telecentro, laboratório de ciências, piscina, quadra poliesportiva, *playground*, ateliê, oficina e teatro. Aberto à comunidade, objetiva também expandir os territórios nos quais está inserido. E sobre a EJA, abrange o atendimento intergeracional de pessoas de comunidades com elevados índices de vulnerabilidade social, porém, não são todas as EMEFs da cidade de São Paulo que oferecem o EJA.

No CEU São Rafael - EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini, criado em 2004, onde a experiência que aqui se relata foi realizada, oferta a EJA regular, pois as estudantes cursam uma etapa do ensino a cada semestre. A turma participante da pesquisa cursava, na época, a Etapa Final, que visa à conclusão do Fundamental II, garante o diploma para ingressar no Ensino Médio e tem por guia os seguintes preceitos:

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos deve garantir aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e, portanto, terem o direito a pensar a própria história, a história de seu coletivo e da sociedade em que estão inseridos nos contextos nacional e mundial. Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes podem se posicionar

de forma crítica no tempo presente e na conquista da cidadania efetiva e ativa e darem-se conta da necessidade de respeito à diversidade de modos de vida, de posicionamentos diante de outros sujeitos históricos na sociedade contemporânea (SÃO PAULO, 2019, p. 40).

As estudantes da EJA são, em sua maioria, mulheres de baixa renda, mães de famílias numerosas, que possuem pouco apoio e incentivo para retornarem aos estudos, ou ainda, são proibidas de estudar pelos maridos, filhos e/ou netos. Essa situação gera inúmeras fragilidades na permanência escolar e contribui para os elevados índices de evasão escolar durante o ano letivo. É comum as turmas iniciarem cheias de estudantes e finalizarem com menos da metade dos que iniciaram a etapa escolar. Outro agravante diz respeito às longas distâncias percorridas até a escola, o horário noturno de aulas, das 19h às 23h, à mudança de bairro por questões pessoais, às dificuldades de adaptação com o retorno dos estudos, às dificuldades de ensino aprendizagem e ao acompanhamento, quando necessário, de laudo médico.

São muitos os motivos pelos quais as estudantes evadem, portanto, o abandono e o retorno são características da EJA, sobretudo porque, a permanência depende de uma série de fatores e principalmente de um conjunto de políticas públicas que atendam às demandas da Educação de Jovens e Adultos.

Os principais desafios da EJA são a permanência no curso e a conclusão dos estudos e, após a formatura, dar continuidade no Ensino Médio, para então adentrar no ensino superior. Outro interesse recorrente é a inserção ou o retorno ao mercado de trabalho que cada vez mais exige formação escolar para execução de qualquer profissão. As estudantes também demonstram interesse em prestarem concursos públicos de nível médio para alcançarem uma renda fixa, conseqüentemente, aumentarem a renda familiar. Almejam, ainda, a independência financeira, tão sonhada por algumas estudantes que dependem exclusivamente da renda dos maridos, tornando-se um fator de opressão na relação, gerida pela dependência do dinheiro do cônjuge e pela manutenção do poder masculino, quase sempre envoltas em relacionamentos abusivos.

Quando superadas as dificuldades e garantida a permanência até a conclusão do ciclo do Fundamental II, que equivale à formação no Ensino Fundamental e habilita a entrada no Ensino Médio, as separações ocorrem principalmente na conclusão do curso e no início do Ensino Médio. Após cursarem

as séries finais do Fundamental II, as estudantes recebem o diploma, momento este de realização de um sonho, para a maioria delas. Muitas relatam ter se arrependido de parar de estudar e dizem que o retorno aos estudos foi a maior vitória que elas poderiam alcançar, por sentirem-se capazes de conquistar outros desejos, inclusive romper com matrimônios considerados relacionamentos abusivos, solicitar a guarda de filhas que porventura fora perdida devido a problemas econômicos, ou ainda retornar a cidades de origem considerando-se vitoriosas por concluírem os estudos na cidade grande, como São Paulo é chamada.

Outra questão identificada a ser superada acontece em relação à amplitude da compreensão referente ao termo aula, pois o modelo pedagógico que ainda prevalece no contexto escolar é o da figura de uma professora autoritária que mantém as relações hierárquicas e frequentemente demonstra ações dominadoras em relação ao conhecimento das estudantes. O conservadorismo na educação em muito prejudica a aproximação destas mulheres que, muitas das vezes, não se adaptam ao modelo tradicional.

Cabe ainda registrar que a EMEF compõe os serviços públicos e gratuitos ofertados no CEU, ou seja, a escola está inserida no complexo educacional e atende crianças, jovens, adultos e idosos nos ciclos de ensino denominados de Fundamental I (1º ao 5º ano), crianças a partir dos 6 anos e o Fundamental II (6º ao 9º ano), incluindo a EJA, para adolescentes a partir de 15 anos, sem limite de idade. Lamentavelmente, no ano de 2021, as quatro turmas de EJA foram extintas devido ao baixo número de estudantes matriculados e à falta de adesão. Vem ocorrendo na rede municipal de ensino de São Paulo um fechamento sistêmico de turmas da EJA, o que dificulta o acesso e a permanência de estudantes no ensino escolar.

2.1.1 Uma escola pública periférica

O CEU EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini possui quinze salas de aula, mais as salas de informática e de leitura, o refeitório e o pátio. A ausência de uma sala de artes com infraestrutura apropriada acarreta prejuízos pedagógicos e desgastes diários, por fazer-se necessária a mudança de uma sala para outra, interferindo na rotina das atividades e limitando os materiais que são levados, igualmente, de uma sala para outra.

Contudo, diante da realidade das escolas públicas brasileiras, é importante frisar que o espaço do complexo é amplo, com infinitas possibilidades de uso. Procuro, nas minhas atividades, ocupar espaços diferentes, por vezes não habituais, como as salas multiusos para os ensaios de teatro, dança, música; o próprio teatro (em seu espaço interno e externo), tanto para apresentações quanto para ensaios; o pátio; o refeitório; a sala de leitura; a biblioteca; os parques infantis; ou mesmo banheiros e corredores.

Considero que a apropriação destes espaços alternativos seja importante para a realização de criação de cenas, rodas de conversas, pesquisa e experimentação artística porque, muitas vezes, as gestões das diferentes unidades que compõem o CEU criam muros invisíveis, os quais dificultam e burocratizam o acesso e a livre circulação pelo CEU. Há contradições, neste sentido, já que os centros foram idealizados justamente pensando que a arquitetura espacial pode ser um dos meios de integração social.

A noção de complexo como um conjunto realmente passível de aproveitamento de todas nem sempre é alcançada, mantendo-se as divisões: as que ocupam o espaço da EMEF, o da CEI, o da EMEI. O equívoco da setorização exige esforços e fica vinculada a desejos pessoais de uma gestão democrática ou não, ou à vontade pessoal das educadoras em explorar as inúmeras possibilidades pedagógicas de utilização dos espaços. Desconstruir o conceito de espaço de sala de aula e as atividades que nele se encerram é um processo lento e desgastante, que reflete as relações que vão sendo estabelecidas socialmente com os espaços públicos e com a cidade de um modo geral.

A região na qual a unidade escolar está localizada é composta por bairros com elevados índices de violência, pois as famílias, em sua maioria de baixa renda ou ainda que vivem na faixa da extrema pobreza, convivem com problemas de moradia precária, falta de saneamento básico, insegurança alimentar, desemprego e falta de acesso a serviços públicos gratuitos e de qualidade. É nesse contexto que o Bairro Jardim Rio Claro foi constituído, a partir de ocupações de moradia e através da luta social organizada em movimentos sociais. Os elevados níveis de vulnerabilidade permanecem assolando a população, agravados pela pandemia que escancarou as desigualdades sociais.

Há estudantes que habitam casas de madeira com chão de terra, sem acesso ao banheiro e à água encanada e são assistidos apenas pela alimentação ofertada

na escola. Inclusive, estudantes da EJA, que jantam diariamente na escola, e, em alguns casos, alegam ser a única refeição completa do dia à qual elas têm acesso.

O momento pandêmico no qual o mundo está passando, gerado pela COVID 19 e pela falta de políticas públicas sérias comprometidas com a seguridade social, fez com que muitas famílias que já viviam em situações precárias ficassem ainda mais desassistidas. Um mutirão realizado entre o corpo docente e a gestão escolar conseguiu doar mensalmente cestas básicas a diversas famílias das estudantes, na tentativa de amenizar minimamente sofrimentos e mazelas em que grande parte da população da região se encontra. Além disso, desde o início da pandemia, em março de 2019, nota-se um aumento crescente de ocupação em vias não adequadas, como a beira da rodovia que está muito próximo à escola, de inúmeras famílias que perderam suas casas e não têm alternativa senão ocupar as ruas para manterem suas existências.

Os elevados índices de violências de diversas espécies sejam elas domésticas, policial, geradas pelo crime organizado e pelo o intenso tráfico de drogas, já presentes massivamente na comunidade, estão acentuados com as medidas de isolamento social e pela ausência de aulas presenciais na escola devido ao aumento de contágio do vírus. Esta dura realidade de exclusão social submetida a uma intensa desigualdade econômica e de acesso a direitos gera evasão escolar, baixos índices de aprendizagens que se acentuam em partes, no momento atual que estamos vivendo.

Frequentemente, algumas estudantes alegam cansaço para participação nas práticas teatrais propostas por suas rotinas exaustivas. Muitas acordam às quatro horas da manhã para irem trabalhar e retornam às 19 horas, horário de entrada na escola, onde permanecem até às 23 horas. O retorno aos seus lares acontece por volta da meia noite, visto que muitas percorrem longos trajetos. Para as mulheres, a volta para casa é ainda mais difícil, pois, por não terem condições de pagar a passagem de transporte público, são obrigadas a caminhar sozinhas por ruas escuras. Ainda assim, com todas as dificuldades impostas, durante o processo cênico, foi possível identificar corpos vivos, mais disponíveis e envolvidos com a criação artística autônoma e coletiva.

Nesta escola, diversos projetos extracurriculares são ofertados, como: natação, futebol, ginástica artística, mancala, vôlei e dança. As aulas de projetos são ofertadas para estudantes do Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao

9º ano), porém nenhum projeto é ofertado no período noturno para estudantes da EJA. Com a intenção de minimizar esta lacuna, realizei algumas ações do Projeto da Academia Estudantil de Letras⁴⁷ Maria Nilda de Carvalho Mota, a AEL Dinha, no período noturno.

Em especial, foi realizado um Sarau com apresentações artísticas das estudantes da EJA, que compartilharam criações autorais em dança, teatro, poesia e música, além de exposição de desenhos e explanação de pesquisas realizadas sobre violências contra mulheres e direitos humanos. Essa vivência foi de extrema importância para todas as envolvidas e mobilizou toda a comunidade escolar, como a equipe gestora, funcionárias, corpo docente e outros funcionários do CEU, como bibliotecárias e docentes das outras unidades educacionais.

Eventos como esse, além de contribuir para autoestima das participantes, colaboram para o melhor entrosamento das estudantes, para a noção de pertencimento à escola, à desenvoltura. Cada estudante se inscreveu para o sarau de forma espontânea, tendo liberdade na escolha da linguagem artística em que gostaria de expressar-se, assim como o tema que desejava pesquisar, desenvolver, criar e comunicar no ato artístico pedagógico.

A liberdade de escolha respeitou os interesses das estudantes e propiciou diversidade cultural e pluralidade nas opções estéticas e temáticas. As criações podiam ser autorais individuais ou coletivas. E a participação aconteceu nas várias etapas de produção do evento, compreendendo desde a organização da programação, a sistematização das informações técnicas, a criação da sonoplastia, iluminação, e o roteiro de apresentação pelas mestres de cerimônia.

Ainda sobre o fato de o evento ter ocupado diferentes espaços que compõem o complexo CEU, faço lembrar, para além dos objetivos citados anteriormente, as camadas de resignificação contidas neste ato. Primeiramente, para as atividades teatrais, é importante que os/as estudantes tenham contato com aquelas opções que ocorrem fora dos edifícios teatrais com palcos à italiana, com separação definida entre público e plateia, sobretudo, quando se intencionam proposições que têm por

⁴⁷ A Academia Estudantil de Letras é um projeto de literatura e teatro que existe na Rede Municipal de Ensino de São Paulo há 15 anos. A AEL Dinha foi fundada em julho de 2019 e iniciou suas atividades em março do mesmo ano. Mais informações sobre a legislação que rege as Academias Estudantis de Letras em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ael/>

norte os princípios do TO. Estas primeiras experiências facilitaram as percepções de utilização dos espaços e do envolvimento com o público.

Também, o conhecimento das estruturas físicas que permitem as primeiras sensibilizações sobre os modos quanto às possibilidades de relação do corpo com o espaço e a criação de pequenos ambientes em oposição ao ambiente.

A outra perspectiva que se soma é a da compreensão dessa estrutura física que é habitada por pessoas destinadas a determinados afazeres, mas que por isso mesmo podem ser transgredidas em alguns momentos. Então, se locomover pelo espaço da escola e reconhecer suas setorizações significa compreender seu funcionamento e o quanto pode ser mutável ou não.

Todas as vezes em que eventos são feitos em outros espaços, esses passam a lhes dar uma vida diferente, ainda que efêmera. Durante o processo, todas as pessoas que habitam esses lugares também se envolvem nas dinâmicas, resultando em um processo coletivo que não inclui somente as que se apresentam. Derivar pela escola pode ser uma aventura, ou pode ser feita a partir de um roteiro pedagógico.

Venho adotando essa prática como um modo de criar autonomia pedagógica, para gerar percepções sobre a influência dos espaços na vida cotidiana. Não se trata somente das estruturas físicas, mas das estruturas simbólicas que se formam a partir delas.

2.1.2 Campos de batalhas: corpos atravessados pela Arte e Educação

Um convite para rememorar a sala de aula, tentar lembrar-se das cores, do formato, dos cheiros, dos objetos e dos corpos ali presentes, e avançar nas sensações levam em conta às seguintes perguntas: quais lembranças prevalecem? Quais são as construções afetivas?

Talvez para a grande maioria das pessoas surja a imagem de uma sala cinzenta, escura, verde, bege, ou azul e branca, com um quadro verde ou preto que ocupa toda uma parede, chamado ainda de quadro negro ou lousa, cadeira iguais e enfileiradas, uma mesa maior destinada à professora, acompanhada de uma cadeira com *design* mais confortável que as demais, e talvez existam armários. Mas, raramente, nos é proporcionada a imagem de um local de aconchego durante a experiência escolar.

São salas como essas que já habitei como estudante e ainda habito diariamente como docente, e de onde tive vontade de sair – e em algumas vezes o fiz – que são usadas para as práticas pedagógicas e que exigem readequação para que possam ressoar de outros modos nos corpos. Em média, passamos cinco horas diárias, de segunda a sexta-feira, totalizando cerca de 200 dias letivos, ocupando a sala determinada, com direito a 10 ou 20 minutos de intervalo. As exceções são as aulas de Educação Física que ocorrem nas quadras, quando as escolas as têm, aulas em laboratórios de informática e, muito dificilmente, salas destinadas ao ensino de Arte.

Nas longas horas em sala de aula, os corpos vão sendo doutrinados, treinados, modulados, imóveis em suas cadeiras inadequadas. Corpos que são proibidos de circular pelos espaços, e na pior das hipóteses sem banheiros para as necessidades básicas. Corpos docentes disciplinadores, corpos discentes disciplinados a cumprirem regras de convivência. Formando filas. Quando sentados, olham para nucas, cadernos, e para a professora que provavelmente estará em pé escrevendo na lousa com giz, e o pó saindo de suas mãos. Quem sabe, a professora sentada à mesa maior, corrigindo as tarefas, ditando textos sem contextos, ou ralhando com alunos/as.

O cenário não difere muito daqueles revisitados por Michel Foucault (2009) para descrever as relações de poder nos modos de vigiar e punir nas escolas. Para falar dos corpos dóceis, o autor inicia citando a imagem idealizada para um soldado no século XVII e XVIII, com a noção que se aprofundou naquele período, a do corpo-máquina, que converge para a consolidação da instituição de corpo útil e inteligível, passível de adestramento, e a docilidade que seria o ponto comum entre o corpo analisável e o corpo manipulável, transformável, aperfeiçoável.

Embora esta pesquisa busque dialogar com as pesquisas de mulheres, ou ao menos autores que contemplem principalmente os contextos não europeus, por questão de coerência, ainda assim, não se pode deixar de citar ao menos algumas das tantas indagações levantadas por Foucault sobre a relação do corpo com o ambiente escolar, uma vez que essas se impõem pela recorrência do assunto. Mas não se tem a intenção de aprofundar nos pressupostos do autor por entender que tanto Paulo Freire quanto Augusto Boal, as artistas-docentes citadas ao longo desta pesquisa, nas suas ações pedagógicas e artísticas, dão um passo à frente ao intentarem também soluções que rompam o ciclo vicioso e de repetição.

Contudo, a imagem da escola que se assemelha às prisões, posta por Foucault, com grades que separam os ambientes, com espaços tão definidos nas suas funções, prevalece ainda na atualidade. São paredes levantadas para os pequenos compartimentos da vida e o “corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2009, p. 132).

Os métodos para os controles minuciosos e ininterruptos, denominados por disciplina, são também formas de dominação que vão se atualizando com o passar dos séculos. O espaço escolar mesmo, enquanto estrutura física, foi bem pouco modificado. Modificaram-se os discursos, os Projetos Políticos Pedagógicos, as intenções. No cotidiano de uma escola, trava-se uma batalha: para se seguir de fato as legislações, seria, então, necessário modificar também os espaços e os modos de pensar os corpos nesses espaços.

É comum ouvir queixas de professoras de artes sobre as dificuldades enfrentadas para qualquer atividade artística, assim como é comum ouvir reclamações sobre o barulho feito nas atividades desenvolvidas pelas professoras de artes, ou a bagunça, alguns respingos nas paredes, falas nos corredores e toda sorte de incômodos.

Esses incômodos podem ser entendidos como fissuras, como momentos de suspensão, nos quais as perguntas imediatamente são postas, embora as respostas já venham prontas: a escola não é lugar para isso; a escola é um ambiente de respeito, etc. Contudo, por instantes, cria-se uma brecha na rotina e é possível deixá-la maior, cada vez maior.

Os discursos libertários que aparecem nos regimentos são negados no dia a dia quando se observa que o corpo não é visto na sua totalidade. Deixa-se de lado o complexo funcionamento dos sentidos, com regras que os vão abafando, ou de outro modo, tornando-os padrões. Muito pouco se aposta nas percepções corporais, nas sensibilizações, e muito mais se direciona para as noções de corpo disciplinados e úteis. Úteis e servis ao sistema capitalista. Suprimem-se as emoções. Olhamos, mas não vemos. Tocamos, mas não sentimos. Ouvimos, mas não escutamos.

Evidentemente, sempre houve e sempre haverá imagens que sobrepujam essas. Sempre houve e sempre haverá professoras que burlam as regras, que escapam às normas, e que encontram soluções para o dia a dia desolador. E as

aulas de artes podem desenvolver um papel importante na busca por rupturas, por ser caráter experimental. Todo experimento é visto como um desvio, por não se poder ter um controle total do resultado. Não é à toa que os jogos teatrais são sempre vistos como mecanismos que podem afrouxar um pouco as respostas prontas. A dificuldade está no esforço e na boa vontade necessários cotidianamente. Arrastar as carteiras e cadeiras, reorganizar os espaços das salas, planejar as pré e pós-produções para devolver a sala como estava anteriormente. Tudo demanda tempo e, sabe-se, demanda também a sensibilização dos/as discentes até para esta movimentação, pois precisam enfrentar com a costumeira passividade. No entanto, a repetição destas ações igualmente pode se naturalizar ao longo do tempo, dando lugar para as expectativas por parte dos/as discentes de como será o próximo encontro, que nova organização receberá a sala, e assim por diante.

A rotina teatral, marcada pelo sentar em roda, tirar os sapatos, deitar no chão, dançar, cantar, alongar-se, massagear-se, enfim, vários exercícios que são comuns, mas considerados impróprios para outros espaços, auxiliam sobremaneira a descolonizar ou desautomatizar os modos de se colocar em um coletivo.

Mais uma vez, reitero que a pedagogia do oprimido e do TO, assim como as atividades do Teatro das Oprimidas, são referências para esta pesquisa e para o dia a dia em sala de aula, pelas diversas problematizações que permitem realizar, sendo uma delas as relações corporais, incluindo a afetividade e amorosidade.

2.1.3 Projeto Político-Pedagógico: Legislação

A escola é regida por uma gama de normativas e legislações, como é o caso do PPP (Projeto Político-Pedagógico) - um documento que rege ano a ano as ações pedagógicas de cada unidade escolar, considerando a realidade da comunidade na qual a escola está inserida. O projeto é construído de forma coletiva entre a comunidade escolar e embasado nas legislações nacionais, estaduais e municipais em vigor, através da publicação de leis e normativas que orientam o funcionamento de cada escola. Sendo assim, os projetos extracurriculares estão ancorados no Decreto nº 54.452⁴⁸, de 10/10/13, que institui, na SME - Secretaria Municipal de

⁴⁸ Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20ades%C3%A3o%20das,10%2F13%2C%20e%20d%C3%A1%20outras>.

Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo e a Portaria SME nº 5.930, de 14/10/13 que regulamenta o mesmo Programa é a base legal norteadora que rege o PPP da escola em questão.

O Programa Mais Educação, segundo sua normativa, visa à:

- I - ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade;
- II - integração curricular na educação infantil;
- III - promoção da melhoria da qualidade social na educação básica e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
- IV - ressignificação da avaliação, com ênfase no seu caráter formativo para alunos e professores;
- V - alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC;
- VI - integração entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- VII - ao incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais;
- VIII - ao fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias (CURRÍCULO DA CIDADE, 2019).

Além disso, o PPP também está de acordo com as seguintes legislações: a Lei Federal nº 9.394⁴⁹, de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei Federal nº 10.793⁵⁰, de 01/12/03, que altera a redação do art. 26, § 3º da Lei nº 9.394/96 definindo a Educação Física como componente curricular obrigatório; a Lei Federal nº 11.274⁵¹, de 06/02/06, que altera a redação do art.32 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade; o disposto nas diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial, o contido na Resolução CNE/CEB nº 04/10⁵², que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

⁴⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

⁵⁰ Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#>.

⁵¹ Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade.)

⁵² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

No que tange à legislação municipal, a escola é um polo bilíngue e está de acordo com o contido no Decreto nº 52.785⁵³, de 10/10/11, que cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBs; as Diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, especialmente no que concerne à ampliação do tempo de permanência dos (as) estudantes na escola; na conformidade do contido na Portaria SME nº 5.361⁵⁴, de 04/11/11.

Em especial, esta pesquisa está ancorada nas leis de âmbito federal: Lei Federal nº 11.525⁵⁵, de 25/09/07 que acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394/96, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental; a Lei Federal nº 11.645⁵⁶, de 10/03/08, altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a Lei Federal nº 11.769⁵⁷, de 18/08/08, que acrescenta 6º ao art.26 da Lei 9.394/96 definindo a música como conteúdo obrigatório no Ensino Fundamental; a Lei Federal nº 13.006⁵⁸ que alterou a LDB e obriga a exibição de filmes de produção nacional duas horas mensais.

Ressalto aqui a importância dos avanços na legislação da educação e, sobretudo, no ensino da arte, ainda que os avanços sejam lentos e um processo complexo até que seja praticado de fato no cotidiano escolar, e tenha a ciência de todo corpo docente e da gestão. Em algumas situações, as legislações servem como justificativas para garantir as proposições artísticas. Segundo o PPP da escola, busca-se

garantir os direitos de aprendizagem, a organização dos espaços educativos, a gestão das práticas educativas, a participação coletiva que permeia todo trabalho coletivo, relacionando o Acesso e Permanência, a Gestão Democrática, a Valorização profissional (principalmente na garantia de que todos os funcionários tenham acesso às diversas formações promovidas por SME - Secretaria Municipal de Educação), a Modernização da Gestão e a ampliação da dimensão curricular por meio do Programa Mais Educação (PPP, 2020, p. 9).

⁵³ Disponível em: [http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011/detalhe#:~:text=Detalhes%20da%20Norma%20\(DECRETO%20N%C2%BA,10%20de%20Novembro%20de%202011\)&text=Cria%20as%20Escolas%20Municipais%20de,na%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino.&text=Portaria%20SME%20n%C2%BA%205.707%2F2011%20%2D%20Regulamenta%20o%20Decreto.](http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011/detalhe#:~:text=Detalhes%20da%20Norma%20(DECRETO%20N%C2%BA,10%20de%20Novembro%20de%202011)&text=Cria%20as%20Escolas%20Municipais%20de,na%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino.&text=Portaria%20SME%20n%C2%BA%205.707%2F2011%20%2D%20Regulamenta%20o%20Decreto.)

⁵⁴ Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5361-de-5-de-novembro-de-2011>.

⁵⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm.

⁵⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

⁵⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm.

⁵⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm.

Logo, as propostas apresentadas seguem as orientações do PPP, além das legislações em vigor, principalmente, as que estão presentes no currículo do componente Arte da rede municipal de ensino de São Paulo e da EJA, além das orientações didáticas do Currículo da Cidade conforme explanado a seguir.

2.1.4 Fragmentos sobre o Ensino da Arte na Escola

Eu tive que me relacionar com as alunas da sala para ser uma atriz. Nós nos divertimos, trabalhamos como atrizes e foi muito legal ter tido essa experiência porque nos ajuda a perder a vergonha, ajuda se comunicar melhor e ajuda nós ter mais conhecimento. Eu me relacionei mais com os meus colegas, por ter participado da cena. Essas cenas me deixaram muito participativa. Eu fiquei mais por dentro dos assuntos sobre as violências contra as mulheres e mais experiente depois de fazer e ver essas cenas (estudante Maria, 2019).

É previsto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 98 que os cursos de graduação em Artes se tornem licenciaturas específicas, para o aprofundamento de cada uma das linguagens artísticas, reconhecendo-se as suas características e origens diferenciadas. Apesar disso, em muitos estados brasileiros ainda se pratica a polivalência no Ensino de Arte, como é o caso do estado de São Paulo e da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, da qual faço parte do quadro docente.

Portanto, independente da minha formação em Licenciatura em Teatro, para seguir as orientações didáticas do componente curricular Arte, conforme o Currículo da Cidade, faz-se necessário que na organização dos conteúdos e das atividades a serem aplicados em sala de aula estejam previstas as demais áreas: dança, artes visuais, música e o audiovisual.

O contrassenso existente entre a LDB e as leis de cada estado propicia incongruências, a ponto de ser um completo descaso. Diante das adaptações necessárias para atender conteúdos diferenciados, complexos nos seus entremeios e que requerem conhecimento também das sutilezas, muitas professoras recorrem à apostilas e, mais atualmente, a tutoriais encontrados na *internet*. Sobre as apostilas, geralmente destinadas às pessoas iniciadas no assunto, quando utilizada por leigas, podem gerar uma simplificação, principalmente quando se trata da devolutiva para os/as discentes.

Também é comum que muitos/as estudantes cheguem ao 9º ano sem terem vivenciado nenhuma prática teatral, na dança, na música ou em audiovisual, mas tão somente em artes visuais. Isso porque a grande maioria das professoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é formada em artes visuais. A polivalência prevista acaba ficando apenas nas articulações de discursos já padronizados, ainda que não devidamente assimilados. Palavras-chave tornaram-se corriqueiras e esvaziadas nas justificativas dos conteúdos, tais como: promover cidadania, ações includentes e tantas outras advindas das longas leituras de leis e regimentos. Na sala de aula, muitas das vezes, há apenas a reprodução de um modelo tecnicista de ensino.

Não cabe aqui fazermos julgamentos com relação às posturas das professoras de Arte da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ao contrário, pois sabemos das decepções vividas por elas diante da realidade, das adaptações que são necessárias e do esforço desmedido para permanecerem em sala de aula. Cabe, contudo, questionar a estrutura maior que não abarca os microcosmos existentes em cada unidade escolar, em cada sala de aula, em cada corpo ali presente.

Sobre os microcosmos, perante as barbáries cometidas pelo Estado, talvez não haja outra solução senão apostar nas pequenas mudanças, em movimentos que estejam ao alcance, no arrastar das carteiras para abrir outros espaços de relação, no colocar-se como ouvinte e outras atitudes que também podem fazer a diferença.

Se são necessários anos de vivência em uma linguagem artística para que na sala de aula se possa tirar proveito de toda e qualquer situação, por outro lado, quando nos dispomos a nos abrir para o aprendizado de outras linguagens isso também pode ser um recurso que amplia em muito as possibilidades de atuação e improvisos.

A oportunidade de ter participado do projeto de extensão universitária Corpo e Movimento⁵⁹ contribuiu imensuravelmente para construção de um repertório de

⁵⁹ Projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Artes do Paraná/UNESPAR, realizado de 2007 à 2010 no litoral paranaense, propiciando oficinas de Artes para estudantes e professoras da Rede Estadual de Ensino do Paraná, ministradas por docentes coordenadores Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, Caio Manoel Nocko, Cristiane dos Santos Souza, Francisco de Assis Gaspar Neto e Gladistoni dos Santos Tridapalli, juntamente com bolsistas egressos da música, Cláudio Aparecido Fernandes, e, da dança, Gabriel Peletti Bueno e graduandas, sendo do curso de Artes Visuais: Thalita Sejanos; Dança: Aline Vallim, Ana Beatriz Figueiredo, Isabela Schwab e Rose Mara da Silva; Música - William e Marcus Maus; Teatro - Rodrigo Fernando Kleina.

experiências práticas e teóricas em outras linguagens artísticas, para além da minha formação específica. O contato com professores/as, estudantes e artistas das várias áreas, naquele momento em que ainda era estudante, com compartilhamentos de referências, com as discussões dos pontos em comum e das divergências, certamente despertou o interesse em participar de oficinas, palestras, leituras em outros campos do saber.

2.2 METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento das atividades propostas com as turmas da EJA e que se constituem tanto um estudo de caso quanto material exploratório para reflexões no campo da pesquisa em Arte e Educação, adotei por método o aspecto relacional contextualizado. Parte-se do intuito de estabelecer conexões entre ser artista-professora-pesquisadora no âmbito educacional e orientadora de processos cênicos baseados na sistematização do TO e no Teatro das Oprimidas. Tal opção ocorre pelas aproximações possíveis entre a prática artística, a prática docente e as percepções das violências contra mulheres.

A construção metodológica é aqui compreendida como uma rede de conhecimentos que se tecem na escola, na universidade e na trajetória artística de criações pautadas na igualdade e equidade de gênero. O referencial teórico surge conforme as confluências, como um rizoma que busca contemplar as diferentes situações que aparecem no decorrer das atividades. Desta forma, cria-se um referencial comum que possa servir como disparador de problematizações, e ao mesmo tempo atenta-se para os encadeamentos e entrelaçamentos de temáticas surgidas das vivências individuais, os quais exigem a procura de outros aportes teóricos.

Nesse sentido, pelo envolvimento necessário, optei também pela pesquisa-ação, na qual como pesquisadora participou de modo ativo, e sempre mantendo a perspectiva do processo. Se há de antemão certa preparação, fazendo-se necessárias as vivências anteriores nas técnicas do TO e no Teatro das Oprimidas, por outro lado, tais técnicas não se colocam como conclusivas, como procedimento pronto e acabado. Ao contrário, o desafio destas técnicas é, justamente, lidar com a aplicabilidade em situações imprevisíveis.

Os processos são constantes em variados níveis, desde o fazer artístico, o político e o pedagógico, com a intenção de fugir das definições cristalizadas e enrijecidas, sobretudo as que reinam no imaginário escolar. Incluem-se o próprio conceito de aula, de ensino de arte, controle de turma, atividades que resultam em notas quantitativas, relações hierárquicas entre professora e estudantes, atividades voltadas para cópias entre outros.

Almejam-se os processos pessoais de criação das aulas de teatro que possibilitam modos de pensar, de agir, assumindo posturas investigativas e fluídas, corporificando a pesquisa no fazer, no campo das probabilidades infinitas.

Compõem a metodologia as práticas artísticas em desenho, poesia, teatro e música, realizadas de forma individual e/ou coletiva, debates mediados, rodas de conversas, apreciações estéticas de cenas criadas, registros escritos produzidos em texto individual, mapas mentais, avaliação com questões objetivas baseadas em aulas, levantamento bibliográfico referente à pedagogia teatral e análise reflexiva de relatos das estudantes.

Dentre as modalidades teatrais que compõem o TO, principalmente o Teatro Fórum e o Teatro Imagem foram fundamentais na pesquisa de campo realizada com as estudantes da EJA, em sua maioria com pouco ou nenhum contato com o teatro até então.

Desde o início da minha experiência docente, ainda cursando a graduação, fui estimulada a escrever sobre as minhas experiências artísticas pedagógicas. Assim, o registro do estudo de caso em questão e as reflexões acerca da prática teatral tornaram-se um hábito durante as orientações teatrais, uma prática no meu fazer pedagógico teatral, embora, em algumas situações, a rotina escolar não permita esse tempo necessário para o registro. O diário de bordo, um caderno que me acompanha durante as aulas, serve para anotar roteiros de encontros, comentários de estudantes, ideias para os próximos encontros, desenhos, mapas mentais e poesias inspiradas pelos encontros. Logo, ao longo da pesquisa, este diário se fez presente e tornou-se essencial para a construção da escrita, para o reencontro com as experiências vividas e o resgate das narrativas compartilhadas.

2.3 UM ESTUDO DE CASO

Nesta etapa da pesquisa me proponho ao relato do trabalho cênico pedagógico realizado com as estudantes do EJA, momento no qual foi possível constatar a importância do teatro, especialmente das propostas de Boal e do Teatro das Oprimidas no processo de discussão das violências contra as mulheres. No percurso desta ação docente, privilegiei o exercício do questionamento sobre um tema que aflige as mais diversas classes sociais, cabendo destacar que, muitas vezes, a violência contra a mulher, compreendida como uma das principais formas de violação contra seus direitos humanos ocorre em seus lares, sendo os principais agressores os próprios companheiros. Esclareço que nos primeiros dias em sala de aula informei às estudantes sobre a proposta de trabalhar com o teatro associado a este tema ao longo de um bimestre daquele ano letivo.

Nas primeiras aulas daquele bimestre orientei as estudantes em jogos teatrais de propostas distintas do TO, envolvendo-as em processos de integração individual e coletiva. Tratou-se de uma readequação de jogos que são comumente aplicados em ensaios teatrais iniciais, ou mesmo por professoras de teatro no âmbito escolar. Eram as primeiras sensibilizações para criar entrosamentos entre as participantes e para que eu pudesse perceber em quais momentos poderia já introduzir a temática.

Depois de alguns encontros e conversas, ao reconhecer minimamente a realidade de algumas das pessoas ali presentes, concluí que seria pertinente a aplicação do jogo no qual as integrantes se apresentam, proposto por Bárbara Santos durante o minicurso *Do Teatro do Oprimido ao Teatro das Oprimidas (De 2009 a 2019 - Crises, desafios e avanços)*, realizado em 2019, na VII JITOU – *Redes, Luta... Ação! Boal, presente!*

Adaptando um pouco a forma de convidá-las, fiz uma rápida conversa sobre as origens dos nomes e, então, pedi que se colocassem em pé, em círculo para que pudessem se ver e começasse a apresentação informando seu nome e expressando simultaneamente um movimento representativo da própria personalidade. Em seguida, as demais repetiram o mesmo nome e o movimento apresentados. Esta atividade constitui algumas camadas que vão sendo desdobradas aos poucos. Primeiro, porque o nome pelo qual somos chamadas e que nos foi dado pela mãe ou pelo pai, raramente por outra pessoa, já conta uma história que levamos junto ao

chamamento do nome. Lembro-me, por exemplo, de um exercício recorrente nos jogos do TO.

Cada participante deverá declarar quem é, três vezes, em poucas linhas, para destinatários diferentes: a pessoa amada, a vizinha, o chefe do qual depende o seu emprego ou função, o presidente do país ou outra autoridade, o povo em geral, ou ao seu gato de estimação: tudo serve. A cada vez que declara ser quem é – como a nossa identidade também nos é dada pela relação com os outros, pois nenhum de nós está encarcerado em si – o escritor descobre identidades que são suas, em desuso ou insuspeitadas. Descobre sua multiplicidade (BOAL, 2006, p. 21).

Existem muitos exercícios que exploram esta primeira etapa sobre o nome, mas, neste caso, optei pelo engate à outra proposição de Santos: a de criar um movimento representativo.

Quando se lida com movimentos representativos, vários universos se abrem, uma vez que nós humanos/as já nascemos na linguagem e, portanto, somos seres simbólicos. Então, a tentativa de encontrar um movimento que nos exprime gera a discussão sobre se o exprimir é igual ou diferente do definir. Aquilo que expresso sobre mim também me define? Também, junto a isso se pode pensar nos movimentos codificados que temos no dia a dia, e na repetição desses movimentos. E ainda, este exercício serve como uma primeira movimentação do corpo em pé, diante das demais pessoas.

O Zip, Zap, Bop, Toim, exercício igualmente explorado nas atividades teatrais, foi proposto em seguida. Nele, uma jogadora de cada vez tinha que emitir um desses sons ao mesmo tempo em que fazia movimentos das próprias mãos em direção à outra jogadora, que também deveria direcionar o som e os movimentos das mãos para outra pessoa, e assim sucessivamente até que todas experimentassem a proposta.

Essas atividades iniciais são experimentadas, geralmente, com risos e empolgação, o que permite que aos poucos possam se familiarizar com a exposição do corpo e da voz, como em uma brincadeira. O entrosamento é de fundamental importância, pois é uma das formas para se adquirir confiança. Com as jogadoras ali presentes também foi possível constatar que aos poucos passavam dos risos à concentração. Manterem-se concentradas não foi fácil para muitas, e encontrei alguns modos de me aproximar e pedir para que prestassem atenção aos sons, em todo o corpo que se organiza na emissão do som e das mãos. Na roda de conversa

dessas atividades conversamos sobre ritmo, concentração, disponibilidade para o jogo, crença no jogo, movimentação consciente e outros.

Paralelamente aos jogos, fui apresentando alguns dos pontos temáticos e intercalando com conteúdos, sempre tentando encontrar ganchos com o que estávamos iniciando corporalmente. Em uma das aulas seguintes, percebi que era pertinente a aplicação de mais uma das atividades proposta por Santos, mas novamente fazendo pequenas adaptações. Com as cadeiras e carteiras afastadas, orientei-as para que construíssem coletivamente uma máquina, a partir das suas expressões corporais. Nessa atividade, incluíram-se negociações entre elas, que devem se dar rapidamente e sem que se utilizem da fala. Os olhares, a percepção do espaço, a percepção dos corpos das outras, a tentativa de adaptar-se aos movimentos delas são algumas premissas desse jogo.

Ao emitir a palavra opressão, ela servia como um comando para que se dirigissem ao centro da sala e compusessem uma nova máquina. Cada uma das participantes criou sons e movimentos que fizeram parte da engrenagem, a partir do esforço individual. Na sequência, cada uma delas pode ir à frente da máquina para observar de vários ângulos. Como de hábito, na roda de conversa após o exercício, as participantes puderam falar sobre as percepções que tiveram, mas já adentramos a discussão sobre as formas de engrenagem, como as pessoas se adaptam a ela, para o bem e para o mal, e como podemos pensar nos nossos corpos como máquinas e como parte de algum tipo de engrenagem. Automaticamente, passamos a falar do tema opressão. Muitas se manifestaram, relatando situações de violência sofridas pessoalmente ou por pessoas conhecidas, ou ainda de fatos vistos nas mídias. Mais uma vez tratamos sobre os contextos sociais marcados por discursos naturalizantes que associam às mulheres a diversos estereótipos. Perguntei, após esta discussão, o que acrescentariam no exercício de construção de uma máquina, a partir da palavra opressão, se fossem refazê-lo. Foram muitas as respostas e muitas questionaram o sistema de engrenagem. Então, solicitei o registro individual sobre o papel que a mulher vem desempenhando na sociedade, ou o registro de passagens de suas vidas que considerassem que se relacionavam com o tema. Seleccionei três dos depoimentos:

Eu parei de estudar com nove anos porque meu pai dizia que tinha que ajudar minha mãe com o trabalho da casa. Ficava triste porque não podia ir para escola (Luciana, 2019).

Sempre quis terminar os estudos, mas tive um filho muito nova, depois vieram os netos para cuidar e só agora pude voltar para escola (Úrsula, 2019).

Só eu sei o que eu passo todo dia para conseguir vir para aula. Depois de trabalhar o dia inteiro, ainda passo em casa, para deixar a janta pronta para as crianças e quando volto, já deixo o almoço pronto para dia seguinte, as mochilas da escola, os uniformes, tudo arrumado, e ainda tenho que escutar ofensa do meu marido que estou deixando de cuidar dos meus filhos por causa dos meus estudos. Voltei a estudar por mim e por eles. Quero que meus filhos tenham orgulho de mim (Talita, 2019).

Destaco a consideração sobre a importância do espaço da escola no processo de desestabilização de discursos que promovem a opressão contra o gênero feminino. A escola é parte integrante da sociedade em que vivemos, muitas vezes reforçando e reproduzindo códigos de condutas que reafirmam processos de desigualdade e injustiça social. E, concordando com Freire (2004), os processos discriminatórios são imorais, por esta razão, a luta contra a discriminação se refere a um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. Neste sentido, o trabalho sobre as relações de gênero deve ter como ponto de partida o combate de relações autoritárias e o questionamento dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, presentes na sociedade e nas diversas instituições sociais, dentre essas, a escola.

Durante as próximas aulas conversamos sobre o Dia Internacional da Mulher. Levei dados históricos relativos à jornada ocorrida em 1909, em manifestação pela igualdade de direitos civis e em favor do voto feminino, em Nova Iorque, que mais tarde resultaria na instituição do dia 08 de março como o dia de comemoração e lembrança da importância da mulher na sociedade. As discussões perpassaram desde o direito ao voto, ao comprometimento político como saída para a efetivação destes direitos, a luta unificada entre mulheres e trabalhadores metalúrgicos para fortalecerem as pautas, em 1917, a deterioração das condições de vida, o desemprego e outros. A comemoração nos dias atuais que são aproveitados pelo sistema capitalista para vendas de flores, por vezes desviando do sentido pretendido pelos movimentos das mulheres e movimentos feministas também foi comentada.

Dias depois levei como material disparador da conversa a biografia de Maria da Penha e da Lei Maria da Penha, com dados oficiais sobre as violências contra as mulheres. Movida pelo objetivo de orientar as estudantes em processos de

produções artísticas com base no assunto abordado, estimei o debate coletivo e fui surpreendida com o interesse da maioria das participantes na troca de informações.

Após, solicitei a subdivisão da turma em grupos para a produção coletiva de trabalhos. Desta vez, levando em consideração que é necessário praticar a polivalência, lembrei-me de uma atividade proposta por Helen Sarapeck, por ocasião da VI JITOU – Ensaio para a revolução: resistir é preciso!, realizada na Universidade Federal da Bahia, que dialoga com as artes visuais, por lidar com técnicas de colagem, *decolage*, grafite, pintura, gravura, carimbos, lambe-lambe e outras, que admitem aproximação com linguagens urbanas, de maior reconhecimento da turma.

Além disso, a colagem e as técnicas mistas podem se relacionar com a mistura tanto de linguagens quanto de realidades. Ou seja, há liberdade para a intervenção em obras de artistas renomados/as na história das artes, e é possível a sobreposição de épocas, de situações reais e de ficção para criar outras realidades. Outro fator importante é a discussão das próprias técnicas, de como são repassadas, onde se originam, quem as repassa, e noções de linhas de continuidade.

Foram, então, disponibilizados materiais como papel *kraft*, giz, lápis e canetas de diversas cores, colas, tesouras, recortes de jornais e revistas com notícias associadas a distintas formas de violação contra os direitos humanos das mulheres, atingidas em sua integridade física e psicológica. Os grupos deveriam encontrar formas de expressão artística para compor um painel. Para tanto, comentei rapidamente sobre colagem, bricolagem, grafite, pintura, gravura, carimbos e lambe-lambe. A ideia era que após as atividades as participantes pudessem pesquisar sobre a linguagem que escolheram.

Em um dos painéis, o grupo representou uma mulher vestida com uma camiseta contendo o número 180, ou seja, o disque denúncia nacional, gratuito, de atendimento 24 horas, que orienta mulheres em situações de violências. Outro painel tratou sobre a representatividade de uma mulher negra, proposta esta geradora de discussão em grupo sobre a cor que deveria ter a mulher retratada. Determinadas estudantes defenderam que a mesma deveria ter a cor bege e outros que a mulher não deveria ser pintada, tendo em vista que o suporte do papel *kraft*, utilizado para realização da atividade proposta era pardo. Por esta razão, de acordo com estes últimos, a cor do papel não deveria ser alterada, pois, em sua maioria, as

mulheres da sala tinham a cor de pele parda. Outro grupo defendeu a cor preta, sob o argumento de que a mulher negra é quem mais sofre violências e que a discriminação ocorre a partir da diferença de cores, razão pela qual a mulher não poderia receber outra senão a cor preta. Diante desta indecisão, uma das integrantes do grupo sugeriu a decisão, por meio do voto, o que foi acatado. Em sua maioria, elas votaram pela cor parda.

Aproveitando a discussão, conversamos sobre a forma como as mulheres são representadas nas artes, principalmente na pintura europeia ao longo dos séculos. E outro tema foi como as mulheres não tiveram referências nem representatividade de mulheres negras na infância, uma vez que as bonecas são, na maioria, produzidas a partir de padrões europeus, assim como as princesas dos filmes infantis etc.

Importa esclarecer que foi reservada uma carga horária para a discussão e organização da produção artística, atividade esta que foi seguida da criação de painéis apresentados à própria turma. E sobre o processo coletivo de criação é tão significativo quanto o resultado final do trabalho apresentado, uma vez que no processo há o exercício da escuta, da proposição individual que deve ser acolhida e debatida coletivamente, respeitando e problematizando diferentes opiniões, de forma democrática.

É oportuno, também, relatar que na produção dos desenhos figurativos do corpo humano, as estudantes se disponibilizaram a deitar no chão, sobre o papel *Kraft*, para serem contornadas por outras integrantes do grupo. Isso pode parecer pouco para pessoas iniciadas no teatro, mas no contexto escolar da EJA significa que a turma foi adquirindo confiança e disponibilidade corporal.

Nem sempre as atividades relacionadas diretamente ao universo teatral conseguem proporcionar às integrantes a disponibilidade necessária para os jogos. Por vezes, intercalar atividades de outras áreas artísticas facilita para que não se sintam pressionadas. Por outro lado, nas práticas teatrais, não é incomum que se utilize de estratégias advindas de outros campos do saber como disparador para a criação coletiva. Percebe-se isso principalmente nos processos colaborativos mais recentes, nos quais se pode partir de notícias de jornais, televisão e outras mídias. De qualquer forma, essa atividade foi pensada levando-se em consideração os princípios iniciais do TO, que problematizam, em grupos, temas relacionados ao cotidiano das participantes.

Após a exposição dos desenhos entre as próprias colegas de turma solicitei aos grupos a exposição de suas criações em um dos espaços da escola, para além da sala de aula. Todos optaram pelos espaços já convencionados para exposição de trabalhos desenvolvidos pelas estudantes, tais como: pátio, corredores e painéis já fixados para exposição de trabalhos escolares. Algumas estudantes se surpreenderam com o resultado estético satisfatório, alegando jamais terem realizado uma criação artística de forma coletiva, destacando a utilização dos próprios corpos como parte da obra.

Um dos grupos inseriu junto ao painel a seguinte solicitação contendo vários desenhos: “Deixe aqui seu recado de respeito e admiração pelas mulheres”. Após uma semana de exposição no corredor escolar, passaram a fazer parte da criação artística, distintas frases que demonstraram plena convivência com situações de violência, assim como, intervenções que demonstraram intensa indignação diante do exposto naquele painel, que evidenciou a violação contra os direitos da mulher. O ocorrido foi debatido em sala de aula, na turma envolvida com esta pesquisa e também com as demais estudantes onde ministrou a disciplina Arte.



FIGURA 13 – EXPERIMENTAÇÕES COLETIVAS NA EJA

FONTE: A autora (2019).

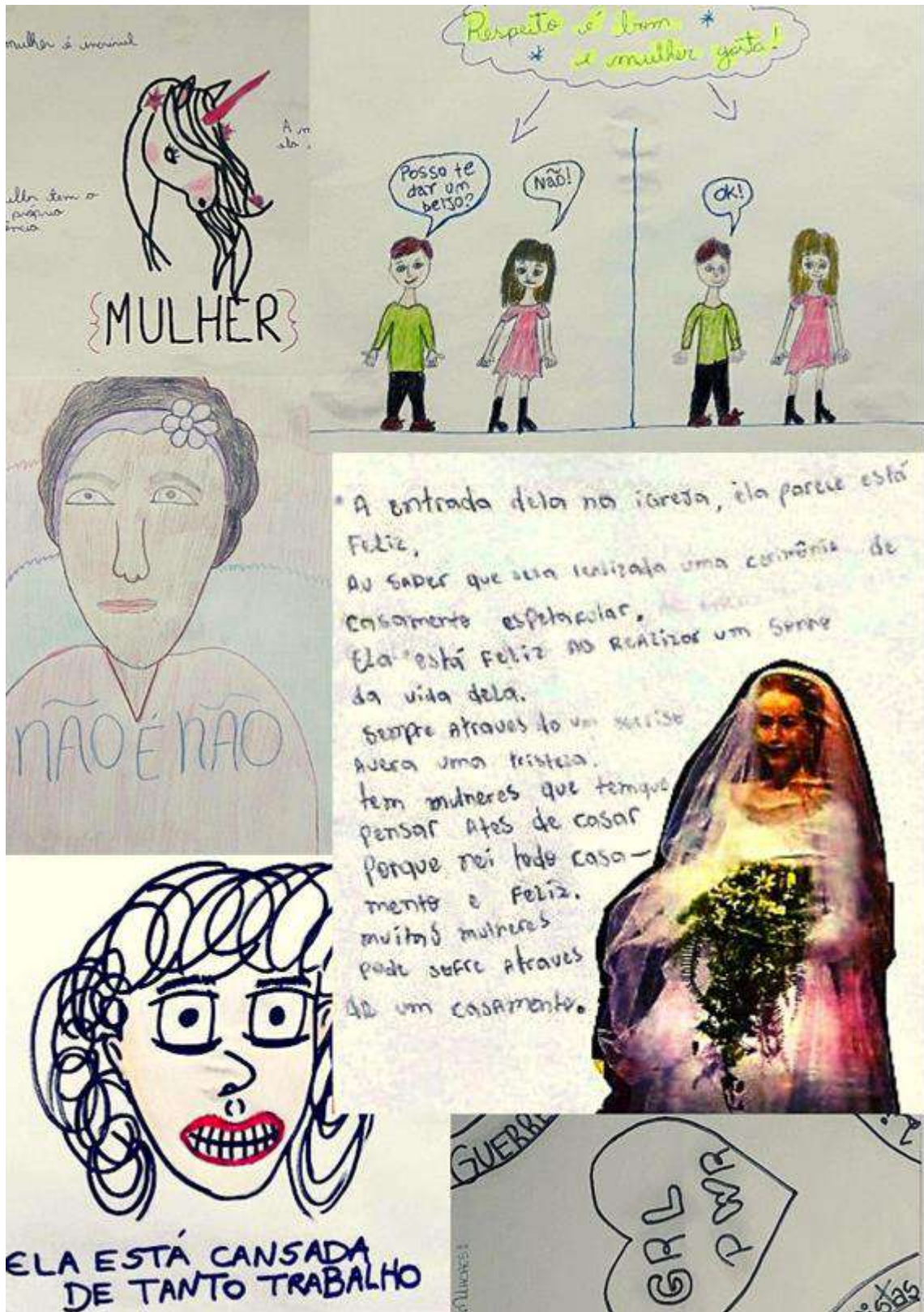


FIGURA 14 – TRAÇOS DE RECONHECIMENTOS DE ABUSOS
FONTE: A autora (2019).

Ou seja, ampliei a reflexão sobre o mesmo tema para as turmas do Fundamental II (6º ao 9º ano), passando em todas as quatorze turmas que compõem o período matutino, assim como, as três turmas que completam a EJA no ensino noturno. Em todas as turmas foram apresentados a Lei Maria da Penha e os direitos às mulheres, em especial, a obrigatoriedade de todas e todos, assim como a responsabilização de uma convivência respeitosa e harmoniosa que defende a equidade e igualdade de gênero no contexto escolar. Reforço a minha convicção quanto à urgência de ações pedagógicas que contribuam para a realização de debates em direção a mudanças de paradigmas sobre esta temática.

A proposta do TO apresenta também os jogos e técnicas relacionados ao Teatro Imagem, que tal como já explicitado anteriormente, consistem na criação de cenas a partir de imagens corporais. “O teatro do oprimido quer ser um espelho mágico onde possamos, de forma organizada e politizada, transformar a nossa e todas as imagens de opressão que o espelho reflete” (BOAL, 2008, p. 190).

Movida por tal concepção, em uma nova fase do trabalho realizado com as estudantes, propus um processo cênico mediado pelo Teatro Imagem. Inicialmente orientei a turma com exercícios voltados para a expressão corporal e vocal, quando tive a oportunidade de desenvolver um trabalho individual e coletivo. São exercícios de sensibilização que também servem como aquecimento para que, aos poucos, criássemos uma rotina antes das demais atividades.

Depois, organizei a turma em duas fileiras, denominando uma delas como fileira A e outra fileira B. Primeiramente, solicitei à fileira A que se virasse de costas para a fileira B, enquanto as componentes desta última criaram imagens, a partir de atitudes corporais estáticas, portanto, sem o uso da palavra ou do movimento. A partir de então, a fileira A foi orientada a virar-se para a observação e reprodução das imagens compostas à sua frente. Posteriormente, a mesma proposição foi invertida para o experimento de ambas as fileiras das duas ações contidas no jogo.

As primeiras imagens foram realizadas sem um tema específico, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da espontaneidade, da importância da expressão corporal e facial e também da compreensão das regras do jogo, aspectos estes compreendidos como primordiais no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo teatro. Com o intuito de auxiliar na compreensão mais ampliada acerca dos relacionamentos opressores, após esta atividade, propus que as imagens fossem criadas a partir das seguintes palavras: opressão, gênero, violências e racismo.

Timidamente, as imagens foram sendo criadas. As representações eram quase similares e, em sua maioria, expressavam sofrimento e dor, trazendo à tona o repertório pessoal sofrido na vida cotidiana.

No desdobramento desta mesma atividade, a turma foi subdividida em pequenos grupos para a construção de cenas pautadas em três imagens caracterizadas pela opressão de gênero. A partir desta proposição, as imagens criadas foram apresentadas, observadas e comentadas coletivamente. Em seguida, foi reservado um espaço de tempo aos grupos para a improvisação teatral a ser apresentada em sala de aula, desta vez com a utilização da palavra. Neste momento, selecionei uma das cenas para o aprofundamento da reflexão sobre as contribuições do teatro na escola para o debate sobre variados assuntos, em especial no que tange à temática abordada nesta pesquisa.

Na cena selecionada, havia um casal heterossexual, inter-racial, ou seja, um relacionamento afetivo vivido por pessoas de etnias diferentes, neste caso, uma mulher negra e um homem branco, e de classes sociais distintas. No primeiro diálogo o casal demonstrava preocupação quanto à reação da família do homem quando fosse apresentar a sua namorada: mulher negra e moradora de um bairro periférico. Inicialmente, o homem propõe que ela minta sobre seu lugar de origem, proposta que foi imediatamente negada pela mesma. Em seguida, ele decide que contará a verdade sobre a namorada no ato da apresentação.

Na cena posterior, o casal se encontra com o pai da personagem e ocorre uma situação discriminatória contra a mulher. O racismo foi evidenciado pelo olhar deste pai, que logo após insultou a namorada sob o argumento de jamais aceitar aquele relacionamento, referindo-se à mesma como sendo um “tipo de gente”. Após esta encenação, diversas estudantes argumentaram que esta situação ocorre com frequência na vida cotidiana, frisando a objetificação da mulher negra que sofre vários níveis de violência, em função da cor da pele. Esta constatação ficou explícita na afirmação de uma das estudantes.

Em uma roda de conversa, eu e meus colegas falamos sobre racismo e agressão contra mulheres e fizemos uma peça improvisada. Eu e meu colega fomos os atores desse improviso, formamos um casal onde eu era da comunidade e ele de uma classe mais alta. Aí ele foi me apresentar e o pai dele reagiu com racismo por eu ser negra e pobre. Para o pai, ele tinha que namorar com uma mulher branca que tivesse dinheiro, para ter futuro. Também falamos sobre tipos de cabelos que se encaixam no padrão da sociedade (MARIA, 2019).

Nas encenações norteadas pelo Teatro Imagem, foi possível constatar que, em todas as cenas apresentadas, os opressores foram retratados pelos corpos masculinos, mesmo aqueles representados pelas mulheres. Trata-se de uma percepção coletiva da imagem do opressor vinculada ao homem violento que pratica a agressão física.

Naquele momento, também estimei o questionamento sobre o estereótipo de padrão de beleza feminina imposto pelo sistema midiático, especialmente da mídia televisiva, que dissemina imagens e discursos com tendência à exaltação da mulher alta, magra, branca, com os cabelos lisos e loiros. Por outro lado, como agente formadora de opiniões no âmbito social, a mídia segue invisibilizando a composição racial da população brasileira, na mesma medida em que reproduz a ideologia da branquitude como padrão ideal de beleza. Diversas estudantes comentaram que a situação apresentada pelo casal ocorre na vida cotidiana e, muitas vezes, a mulher branca é considerada um troféu do seu namorado, quando este é um homem negro. Algumas delas também argumentaram sobre o fato de que as mulheres negras ainda são mais objetificadas e sofrem opressões devido ao machismo e ao racismo. Essa constatação ficou explícita nas afirmações das estudantes abaixo:

- Pegar a pretinha, todo mundo quer. Agora quero ver levar para casa, colocar aliança no dedo, brigar com a família para casar com ela e ainda correr o risco de ter um filho pretinho. Quero ver. Tá na cara desses brancos que eles não querem isso (Marcela, 2019).

- Mulher preta eles só querem sambar, satisfazer os desejos dele, estuprar escondido no quatinho e limpar a casa deles. Vai a preta querer sentar na mesa deles igual à patroa para ver o que acontece (AMANDA, 2019).

Busquei contribuir para o questionamento deste contexto marcado pela discriminação de mulheres racializadas. Hooks (2017) chama atenção para as populações subalternizadas, historicamente vitimizadas e oprimidas, para o convite à luta e à responsabilização no enfrentamento de estruturas opressoras, traduzidas no machismo ao racismo. Tais estruturas são mantenedoras do sistema capitalista e engendram sistemas de dominação masculina e escalas de poderes.

As perspectivas patriarcais sobre as relações raciais tradicionalmente evocam a imagem de homens negros adquirindo a liberdade de ter contato sexual com mulheres brancas como relacionamento pessoal que melhor

exemplifica o vínculo entre a luta pública pela igualdade racial e a política privada da intimidade interracial (HOOKS, 2017, p. 127).

Nos entremeios das discussões raciais também estão presentes as relações de poderes entre homens negros e mulheres negras, com direitos diferenciados. As discussões vão ficando mais complexas quando se percebe uma pirâmide que tem no topo homens brancos, europeus e norte-americanos, e vai descendo conforme a raça, o gênero e as orientações sexuais.

Reconheço as limitações impostas em uma sala de aula, onde há morosidade em quaisquer dos processos. Os avanços, se vistos de fora, podem parecer pequenos. Contudo, no cotidiano da vida destas mulheres, estas pequenas práticas são já um primeiro passo no longo caminho que têm pela frente.

As proposições relacionadas ao Teatro da Oprimidas foram de fundamental importância para a aproximação das mulheres e para a sensibilização dos homens ali presentes. Constatei que as discussões que tinham por base as premissas feministas realmente se efetivaram com as abordagens que tinham um cunho mais voltado para o universo das mulheres. A partir de então, retornei aos jogos do arsenal do TO, com vista à desmecanização⁶⁰ do corpo e demais atividades voltadas para a expressão corporal e de expressão vocal, as estudantes foram orientadas à subdivisão em pequenos grupos para a improvisação teatral. Então, foram reservados quinze minutos para a construção coletiva das cenas, as quais foram apresentadas no pátio da escola. Após a apresentação das encenações, solicitei que a turma escolhesse apenas uma delas para ser apresentada a partir da proposta Teatro Fórum.

Em sua maioria, a turma optou pela cena de um casal heterossexual representado por um homem visivelmente alcoolizado que, de forma expressamente agressiva, demonstrou objeção ao desejo de sua esposa de ir a um baile funk, vestindo-se com uma blusa e shorts curtos. Os insultos verbais contra a mulher se fizeram presentes ao longo da apresentação, assim como as agressões físicas, pois em variados momentos, ele a segurou bruscamente pelo braço, empurrando-a e ameaçando-a de morte, sempre aos gritos. No espaço cênico este homem opressor

⁶⁰ Desmecanização do corpo, refere-se a um termo utilizado no TO para focar atenção no movimento corporal, ou seja, desnaturalizar os movimentos e gerar expressividade consciente das participantes da prática teatral.

cometeu violências caracteristicamente conceituadas como psicológicas, verbais e físicas contra a mulher oprimida.

Quando o grupo novamente apresentou a cena acima descrita, várias falas manifestadas pela plateia demonstraram o entendimento sobre a oprimida como sendo a culpada pelo comportamento do opressor. Para exemplificar, selecionei algumas das frases e chamamentos que refletem a cultura marcadamente machista, misógina e sexista impregnada na conduta e práticas sociais: “vadia”, “puta”, “ela quer mesmo ir dá”, “lá vai a novinha passar o rodo”, “depois que bate, o homem que está errado”. Especialmente as estudantes do gênero feminino inicialmente permaneceram caladas diante dos xingamentos. Vi nesse momento a oportunidade de me colocar na função de curinga⁶¹, para tentar redirecionar as falas ali expostas. Aos poucos os xingamentos foram sendo revistos e ponderados.

⁶¹ “Curinga é um sistema que pretende propor uma forma permanente de se fazer teatro” (BOAL, 2009, p. 22). Na prática de TO, é o participante que conduz a experiência, apresenta as regras, provoca a participação do público na cena como espect-atores/atrizes, problematiza as situações opressoras apresentadas e anima as participantes, a fim de envolvê-las no acontecimento teatral.



FIGURA 15 – MULHERES NA CENA
FONTE: A autora (2019).

A partir da minha mediação como professora curinga, as estudantes puderam identificar que as situações eram de violência contra a mulher, e que não se tratava da roupa que usaria para ir ao baile. Perguntas como: Somente mulheres que usam blusas e shorts curtos sofrem violências? A quem pertence um corpo? Por que homens podem usar as roupas que quiserem, andar sem camisa, urinar em qualquer espaço e mulheres não? E assim por diante. Também foram realizadas proposições que modificaram a situação, a partir das perguntas levantadas. As manifestações das estudantes foram se modificando e as percepções da ação do homem representado foram sendo desconstruídas ao longo da atividade.

Na função de professora curinga, que promove mediação, busquei me guiar pela participação na perspectiva levantada por Freire (1996) sobre educação como base para a autonomia, e nos pressupostos de Boal (2005), nos quais se criam situações para que a pessoa que representa se reconheça como sujeito, sendo, então, passível de mudanças. Nisso se constitui a liberdade: a possibilidade de reconhecimento dos posicionamentos na sociedade e a vontade de mudar os pontos de vista.

No decorrer da proposição, as falas reproduzidas automaticamente foram substituídas por outras, já em rebate às estruturas machistas, tais como: “Homem nenhum me trata assim não”; “O corpo é meu, eu saio com a roupa que eu quero e ando onde eu quiser”. “Homem nenhum manda em mim desse jeito aí da cena, não mesmo. Por isso que eu pago minhas contas e não caso” e “Homem é assim mesmo, enquanto não casa adora ver mulher de shortinho, depois que vira esposa quer que a gente mude”.

Após a ação cênico-pedagógica acima descrita solicitei que voluntariamente as estudantes adentrassem na cena para a apresentação de outras possibilidades relacionadas à situação de violência doméstica. A partir de então, foram realizadas intervenções, algumas delas contendo traços de violência, mas destaco aqui uma das cenas na qual a personagem inicialmente oprimida decide ir ao baile e jamais retornar àquela casa. A decisão fica explícita quando a espect-atriz posiciona-se contra a situação ao enfrentar o marido opressor. Ou seja, após libertar-se de uma agressão física, assume uma posição estática diante do marido e olhando fixamente para os olhos dele diz o seguinte:

Eu vou e não volto mais (MARIA SÔNIA, 2019).

Grande parte da plateia reagiu positivamente, aplaudindo a decisão da personagem. Contudo, em círculo para o debate sobre a encenação, determinadas estudantes argumentaram sobre a dificuldade quanto àquela tomada de decisão na vida de muitas mulheres, vítimas de violência. Este momento estimulou o compartilhamento de algumas delas sobre as próprias histórias e a forma como cada qual rompeu com o ciclo de violências a que foi submetida durante o relacionamento.

Muito bom pensar sobre essas coisas no teatro. É bem assim mesmo que acontece. Essa cena que fizemos aqui acontece todo dia. É tão comum, que a gente nem pensa mais sobre isto. Mas o teatro faz a gente pensar e se divertir de ver os amigos na cena (MARIA APARECIDA, 2019).

O Teatro Fórum provocou-as no sentido de questionar a realidade apresentada e intervir na cena para resolver problemas específicos de opressões entre as personagens. As intervenções em uma cena de Teatro Fórum são frutos de um processo de fruição da obra teatral pela *espect-atriz* e (espectadora+atriz) e envolvem questões como a formação, as experiências anteriores em determinado contexto social e a produção ideológica perante o mundo. Desta maneira, o/a sujeito exercita o olhar interpretativo sobre a cena e é provocado a modificá-la, manifestando, no espaço cênico, o que ela faria no lugar da oprimida. De fato, as estudantes tiveram a oportunidade de invadir o palco para mostrar seu ponto de vista e exercitar a ação, em um processo de mudança social.

Martins (2009) infere que, em especial, o teatro solicita a presença viva dos seus jogadores/criadores, possibilita a integração do indivíduo consigo e o deslocamento do eu para com o outro, em um exercício de alteridade, sobretudo pelo estabelecimento de parcerias, quando todos têm a oportunidade de pensar, realizar, avaliar e redefinir juntos os objetivos a serem atingidos. Por esta razão, o teatro com enfoque na violência contra a mulher, na escola, é de suma relevância. Cabe destacar a potencialidade do Teatro das Oprimidas no processo de questionamento das participantes, sobre o sistema atual de dominação e submissão, em todos os projetos comprometidos com as esferas públicas democráticas.

A arte pode funcionar como sensibilizadora e catalisadora, impelindo as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que buscam provocar mudanças sociais radicais. A arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento [...] A arte progressista

pode ajudar as pessoas a aprender não apenas sobre as forças objetivas em ação na sociedade em que vivem, mas também sobre o caráter intensamente social de suas vidas interiores. Em última análise, ela pode incitar as pessoas no sentido da emancipação social (DAVIS, 2017, p. 166).

A aliança formada entre a Pedagogia do Oprimido, o TO e o Teatro das Oprimidas é aqui mais uma vez justificada porque também aliam a arte progressista à pedagogia progressista, visando sempre que também se possam, diante das constatações de realidades de opressão, apontar saídas, criar direcionamentos e perspectivas para os cotidianos das mulheres.

Para Santos (2019, p. 117), “a flexibilidade para alterar ou experimentar caminhos não significa falta de direção, ao contrário, exige preparação, estudo e pré-produção”. De fato, embora houvesse um planejamento prévio para balizar as atividades a serem desenvolvidas, muitas vezes, as orientações artísticas pedagógicas sofreram alterações, de acordo com a disponibilidade, participação e envolvimento das estudantes, contemplando assim, o aspecto intuitivo e também a avaliação diagnóstica da docência. Em geral, na escola, onde a grande maioria jamais teve contato com o teatro e, especialmente com o TO, as espect-atrizes se utilizam de discursos machistas e racistas, dentre outros discursos discriminatórios no espaço da cena, tal como foi possível constatar. Contudo, o processo de mediação da professora curinga é fundamental, na medida em que suas orientações contribuem para construção de novos olhares e ações das participantes sobre as questões sociais abordadas no espaço da cena e, nesta esteira, na vida cotidiana.

E “tomar partido das oprimidas” também pressupõe a prática da empatia, da generosidade, do afeto e, sobretudo, do reconhecimento das oprimidas, para o fortalecimento do coletivo e das transformações sociais. O que ficou demonstrado em algumas cenas, práticas teatrais e debates, no início, mais mulheres apoiavam os opressores e, ao longo das experiências, identificou-se um aumento considerável de apoio entre as mulheres, passando a defender umas às outras. O objetivo é que esta mudança transcenda o espaço da cena para alcançar o dia a dia da vida em sociedade.

Agradeço às estudantes do gênero feminino e masculino que, corajosamente, compartilharam suas narrativas repletas de dores e luta, expondo suas feridas, para quiçá, através do teatro, curá-las. Também eu pude exercitar a escuta, ou seja, me possibilitaram o exercício de escuta, as inseguranças e a coragem.

Não há ninguém entre nós que não sentiu a dor do sexismo e da opressão sexista, a angústia que a dominação masculina pode criar na vida cotidiana, a infelicidade e o sofrimento profundos e inesgotáveis (...). Se criarmos teorias feministas e movimentos feministas que falem com essa dor, não teremos dificuldade para construir uma luta feminista de resistência com base nas massas (HOOKS, 2017, p. 104).

2.3.1 Um caso à parte

Durante uma aula, escuto uma voz que ecoa pela sala, voz de uma mulher negra, periférica, carregada com um sotaque nordestino familiar aos meus ouvidos. Virei-me em direção àquela voz para achá-la entre as faces presentes nas cadeiras e avistei uma mulher, com marcas de cansaço do trabalho árduo de uma vida. Vida de doméstica, mãe de sete (filhos), “cara de quem já passou muito sufoco nessa vida só para viver”, dizia ela.

Em seguida, ela disse: “Está vendo aí minha gente, por isso que eu durmo com ele, com um olho aberto e outro fechado”. A verbalização ocorreu após minha explanação sobre a invisibilidade de mulheres artistas na história da Arte. A aula em questão era na semana do dia 8 de março, Dia Internacional das Mulheres, onde costumeiramente aproveito para trazer à tona nas aulas de Arte as questões de gênero e estéticas feministas.

Além de compartilhar diversas histórias de mulheres artistas que tiveram cooptadas suas autorias criativas, como Camille Claudel⁶², também referendo as violências contra as mulheres que geram essas narrativas e tantas outras que não são registradas.

Quando uma voz masculina invade minha fala, interrompendo-me e diz que: “Mulher tem que obedecer ao homem mesmo, se não, tem que virar picadinho”, só então entendo que a resposta daquela mulher era em relação ao comentário dele.

⁶² Artista francesa (1864-1943) que enfrentou o machismo, o sexismo e todas as violências praticadas contra as mulheres, por ser uma jovem artista e viver um relacionamento abusivo com o considerado maior escultor do séc. XX, Auguste Rodin (1840-1917). Questiona-se a autoria de diversas obras associadas à criação de Rodin como sendo de Claudete. Além disso, a artista viveu por 30 (trinta) anos em hospital psiquiátrico privada de liberdade e convívio social. Somente recentemente, ela pôde ser considerada como uma gênica da arte e ganhou um museu dedicado exclusivamente às suas obras, o Museu Camille Claudel.

Tento entender o fato de tamanha violência proferida com tal naturalidade. Bate o sinal. Respiro. Suspiro. Controlo a lágrima para não cair dos olhos. Silêncio na sala. Todas saem, eu fico trêmula refletindo sobre a cena vivenciada, sem muito tempo para tal, porque são quinze minutos para o jantar. Recolher o material da aula, sair da sala, fechar a sala, andar pelos corredores, chegar à sala de professoras, ir até o refeitório, aguardar na fila a retirada do prato servido pela merendeira, sentar, comer, ou melhor, engolir a comida embora saborosa, às vezes nem percebida. Dia de peixe é dia de comemoração das estudantes.

Falta tempo para maturar as experiências da sala de aula. Falta tempo para registro, para as reflexões, para as pausas necessárias para os acontecimentos. Bate o sinal. Respira. Ainda faltam três aulas para finalizar o dia. Quando me abato, vou até o banheiro, lavo o rosto. Há noites em que não consigo me olhar no espelho porque me sinto violentada, sugada, impotente. Já chorei escondida muitas vezes em banheiros de escola. Aliás, já escutei muitos choros reprimidos em banheiros de professoras.

A hora do choro permitido é hora de ir para casa, sozinha no carro, já chorei da saída da escola até a chegada em casa, 30 minutos de percurso, que já se tornou dois, quando faz-se necessário chorar ainda mais na garagem até ter forças para chegar em casa. Outro dia, no trajeto, uma tentativa de assalto, desviei com o coração na mão. Imaginei conhecer o assaltante, me julguei dizendo ser coisa da minha cabeça. No dia seguinte, na escola, escutei: “Oh professora, desculpa aí por ontem, pelo susto. Você é firmeza, mas eu só estava trabalhando, daí sabe como é né?”.

Depois do ocorrido na turma do EJA, um estudante da 8ª série do período matutino me disse no corredor: “Professora, meu pai não está gostando das suas aulas; disse que minha mãe vai parar de estudar. Minha mãe ficou muito brava com ele. Eles brigaram a noite inteira. Meu pai ficou bravo mesmo”. Tentei entender a afirmação: “Meu pai ficou bravo mesmo”. Mais uma situação sem tempo devido à reflexão, abalada pelas palavras do estudante, sigo pelo corredor na obrigação de ainda dar seis aulas pela manhã. Entre uma obrigação e outra, passo o dia pensando nessa situação, por um momento, me culpo pela possibilidade de minha aula ter gerado ainda mais violência na vida dessa mulher e, conseqüentemente, na vida dessa família inserida em abusos cometidos pelo pai, o agressor. Mas a culpa é

algo permanente e carregado pelo gênero feminino, por mais consciência que se tenha desses processos abusivos, é um exercício diário livrar-me da culpa.

Na aula da EJA, à noite, o casal falta. Passado alguns dias, somente o homem retorna às aulas. Tenho vontade de perguntar para ele sobre as ausências dela. Tenho medo. Minha aula parece não terminar. Os ponteiros do relógio parecem não andar. Tensão. Sinto calor, sinto raiva. Fico confusa em decidir como agir. Mais dias passam com a ausência dela na sala. Resolvo compartilhar com a coordenação pedagógica o ocorrido. Dizem que vão verificar e ligar pedindo o retorno. Tento contato com o filho que diz que a mãe está bem, sentindo falta da escola e quando “a poeira abaixar”, ela vai voltar para escola.

Até que semanas depois, avistei seu sorriso no corredor da escola, vestido preto, salto alto e casaco vermelho, parecia ir para uma festa. Abraçou-me e afirmou:

Voltei linda professora! E vou me formar! Nenhum homem vai me impedir. Se precisar eu me separo, mas homem nenhum me proíbe de mais nada. Cansei de ser burra, analfabeta que não sabe fazer nenhuma conta direito. Tenho que dar exemplo para meus filhos, que eles têm que estudar para ser melhor na vida. Ele se quiser que venha comigo para a escola e a gente termine os estudos juntos, né? Depois termina até o Ensino Médio (Maria Esperança, 2019).

A partir do retorno, ela ficou ainda mais participativa nas aulas, inclusive nas proposições práticas, experimentando dançar, cantar, tocar, ensinando outras estudantes a sambar, dar conselhos para se separarem e não terem filhos com pouca idade. O homem, seu marido, retornou às aulas também, quieto, observador e aos poucos participava das aulas, sempre em grupos diferentes da esposa. Percebi alguns olhares de ódio direcionados a ela, a mim. Sonhei com uma tragédia anunciada na sala de aula. Tive medo. Decidi me aproximar dele. Aproximo-me mais dos estudantes de gênero masculino.

A tensão era permanente em algumas situações, mas armaduras também foram afrouxando entre todos os lados envolvidos e com o tempo, aos poucos, a turma foi mudando o discurso, o acolhimento, a disponibilidade para escuta, o reconhecimento para as violências, sem naturalização dos casos de feminicídio. Ao término do semestre, na ocasião de um Sarau Mostre sua Arte, promovido com todas as turmas no teatro do CEU, esse casal fez uma apresentação teatral a partir de uma pesquisa sobre feminicídio. Explanaram sobre os dados de feminicídio,

sobre a Lei Maria da Penha, conceituaram as violências domésticas e por fim, essa mulher, preta, pobre, periférica, doméstica, mãe, avó, esposa e aluna sobrevivente na EJA, prestes a se formar, fez um discurso no palco, portada de microfone no teatro e finaliza com a frase:

Lugar de mulher é onde ela quiser. Respeitem as mulheres, nós não temos dono. Nós podemos fazer o que a gente quiser. Vocês não vão nos matar. Nós vamos sorrir, dançar, estudar, se amar (Maria Esperança, 2019).

Eu, na coxia escondida no escuro do teatro, choro, agora de esperança, de esperar freireano. As lágrimas são liberadas para escorrer pela face sem culpa e escorrem, ainda que silenciadas, mas potentes, aliviadas, quentes. Sinto-me em cena, interpretando uma personagem no palco, mas isso não é dramaturgia ou construção fictícia, são cenas reais de uma professora na sua rotina escolar de combate às violências de gênero.

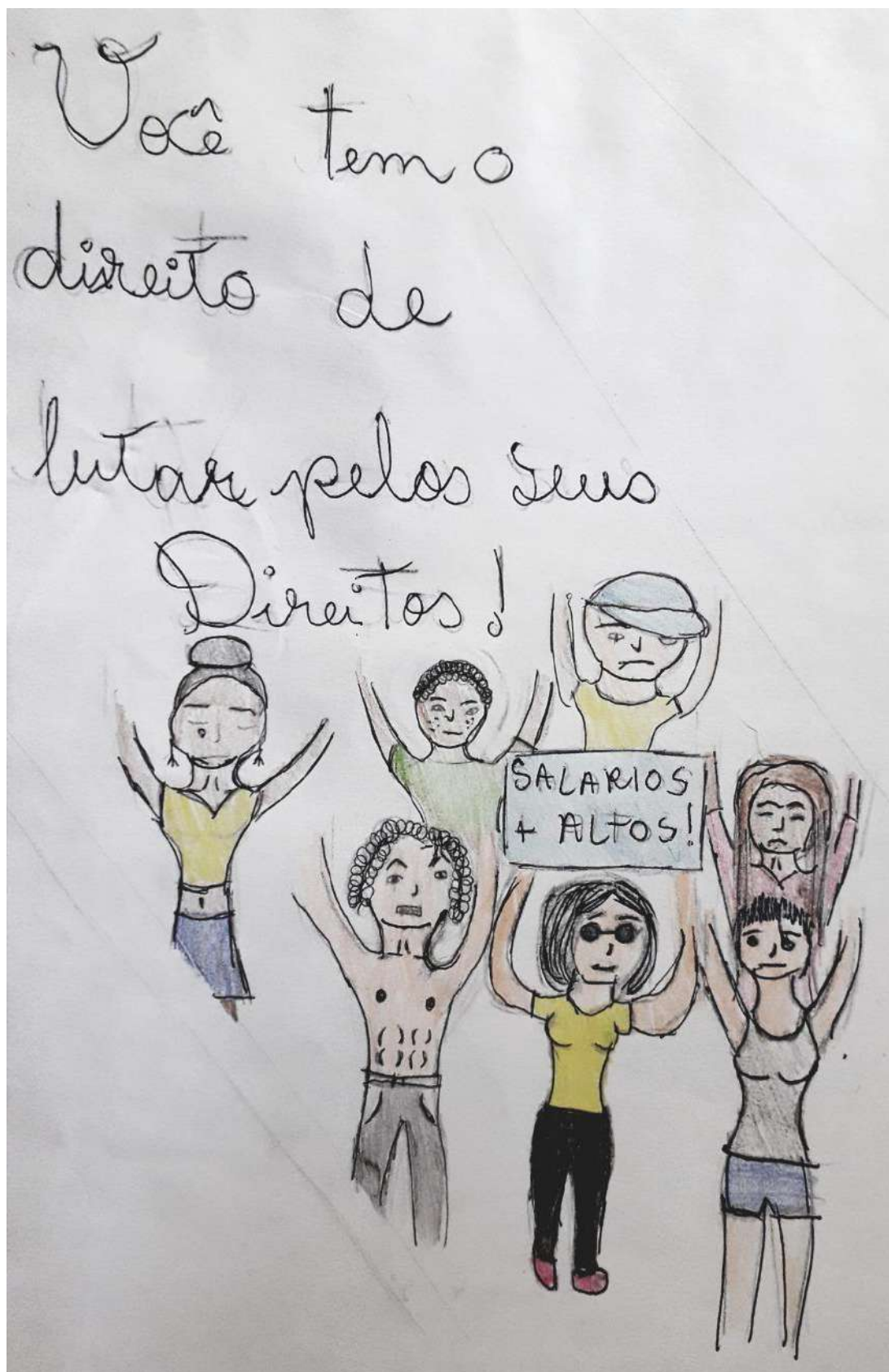


FIGURA 16 – MANIFESTE-SE

FONTE: Acervo da autora (2019).

2.4 TEATRO DO OPRIMIDO E TEATRO DAS OPRIMIDAS EM DIFERENTES CONTEXTOS: ANGOLA, ARGENTINA E BRASIL

Paralelamente aos processos realizados com as estudantes da EJA, fui à Angola e à Argentina promover diálogos com as experiências realizadas com as estudantes da EJA, da unidade escolar em questão, com a intenção de experienciar processos cênicos criativos de forma colaborativa, coletiva e horizontal, em diferentes contextos e identificar como a formação de redes entre mulheres possibilita a identificação de problemas que são comuns aos diferentes contextos. Mas também não o são por estarem vinculados aos marcadores sociais, os quais afirmam a complexidade do entendimento quanto às opressões de gênero, na perspectiva de classe e raça. As redes funcionam como dispositivos de apoio que fortalecem as expressões individuais e coletivas, por isso mesmo tornam-se ações políticas.

Há tempos discutem-se, nos diversos setores do conhecimento, os modos como as organizações em comunidade podem apresentar respostas na contramão dos sistemas capitalistas, ao lidarem com micropolíticas que aos poucos minam as estruturas macros. Nesse sentido, entender as ações artístico-culturais e o espaço da sala de aula como estrutura micro de grande potência para as problematizações pode trazer ganhos, dado que facilita a exposição dos sistemas de opressão. Outro fato perceptível em tais ações diz respeito ao seu caráter multiplicador, uma vez que podem vazar aos ciclos fechados de qualquer sistema.

Compartilharei a seguir experiências artístico-políticas e pedagógicas que ocorreram em meados de julho de 2019 em Angola, especificamente nas cidades de Cazenga e Benguela, e, em outubro de 2019, na Argentina, capital de Buenos Aires. Estas experiências se ocorreram em diálogo com os experimentos propostos com as estudantes da EJA. A oportunidade de realizar as práticas em diferentes lugares levaram à constatação de que as violências sexistas permeiam as existências femininas em diversos âmbitos, conforme seus contextos, pois marcadores sociais como raça, classe, sexualidade, religião, entre outros, são condicionantes da violência.

Por esta razão, assumo o termo mulheridades, utilizado nesta pesquisa, pois concordando com Benites (2019), não podemos universalizar vários perfis de mulheres em suas várias realidades e diferentes lutas, sob o risco de falar da

inclusão excluindo. Um dos desafios está na necessária articulação do gênero a outros aspectos da identidade social dos sujeitos. Existem vários processos de construção de identificação, e o reconhecimento da diferença dentro da diferença é fundamental para a superação de generalizações que se tornam rótulos.

As diferenças existem e é a partir delas que somos posicionados e nos posicionamos; é a partir delas que os diferentes grupos fazem-se perceber no mundo, não como criaturas oriundas do mundo natural, mas de um mundo social e cultural (MARTINS, 2009, p. 61).

Aproximando-me das realidades tão distintas uma das outras, mas com esse fato em comum, percebi que as proposições do TO poderiam ser empregadas para que tivéssemos um ponto de partida que nos levantasse às questões a serem discutidas, e considerando que “o método Boal está estruturado de forma a permitir que as diferenças que aparecem sejam analisadas e, principalmente, respeitadas, prevalecendo o discurso do Oprimido” (TURLE, 2014, p. 101).

O intuito era instaurar criações coletivas que nos atentassem para as questões que surgiam no plano individual para conjugá-las no plano coletivo. Baseando-se nas noções de comunidade (aquilo que é comum), com interesses e problemas em comum para aos poucos constatar a origem dos problemas.

As técnicas do Teatro do Oprimido podem ser utilizadas para o desenvolvimento de práticas artísticas marcadamente coletivas, carregadas de matrizes culturais que se caracterizam pela natureza comunitária de seus processos de aprendizagem, criação, produção e realização de suas formas estéticas e do compartilhamento de experiências e saberes que possibilitam a abordagem das questões da afro-brasilidade, além da descoberta, investigação e adoção de novos processos criativos e de treinamentos não ortodoxos, baseados em números práticas corporais e improvisacionais que os estudos da performance engendram nas artes cênicas contemporâneas (TURLE, 2014, 2014).

Enquanto facilitadora, é preciso estar atenta e disposta à escuta, assim como dispor de um repertório de técnicas e modos de intervenção que ajudem na exploração da questão trazida. Mas é necessário o trabalho de tornar cada participante também responsável pelo processo. Estar ciente significa perceber os sinais que por vezes são da ordem do energético, por vezes sutis. As perguntas que servem de estímulo ao grupo, no decorrer das ações vão sendo mais e mais eficientes e pontuais. Mesmo tendo um planejamento prévio, com objetivos

estabelecidos anteriormente, no encontro com as participantes, há sempre uma atualização que escapa a qualquer controle antevisto.

Cabe ressaltar que minha participação no Intercâmbio Cultural Brasil Angola⁶³ aconteceu a partir da realização do Projeto (RE) Encontro com a Ancestralidade Africana e Afro-Brasileira⁶⁴, no ano de 2018, na escola onde atuo como docente. Na ocasião, artistas angolanas foram convidadas para se apresentarem às estudantes, com obras de diversas áreas artísticas e após a participação afinamos as relações e o intercâmbio foi firmado.

As oficinas teatrais em Angola foram realizadas em conjunto com as artistas educadoras Lígia Helena Almeida e Thaís Póvoa, além de Paulo Gircys, e Rodrigo Luís de Oliveira; Elas ocorreram no Espaço Cultural ANIMART, com três horas de duração e cerca de trinta participantes entre crianças, jovens e adultos, em sua maioria com experiência em teatro. Pautada em jogos do arsenal do TO e no Teatro Imagem, discutimos relações e situações nas quais o grupo participante julgava ser de opressão. Após a roda de conversa sobre a experiência teatral, finalizamos o encontro com cantos e danças, regados a semba, samba, jongo, coco, Kuduro e danças tradicionais africanas, manifestações artísticas angolanas e afro-brasileiras, como parte da estética dos oprimidos e das oprimidas. Estas manifestações trazem na sua origem a resistência aos processos colonizadores e exploratórios de ambos os países. Corpos angolanos e brasileiros expressando-se conjuntamente unindo potências críticas e criativas.

Em Benguela, no Espaço Bismas das Acácias, a oficina teve em média cinquenta participantes adultas, entre elas, profissionais das artes cênicas, que se disponibilizaram por quatro horas a participarem dos jogos teatrais; elas também dançaram, cantaram, improvisaram e criaram cenas coletivas, sempre a partir das

⁶³ Promovido pelo Coletivo Raízes, a Globo Dikulo e o Coletivo Ombaka.

⁶⁴ Projeto realizado em parceria com o corpo docente, gestão escolar e artistas convidados, em especial, com o Professor Robson Gonçalves Silva. Participaram do projeto, estudantes do Fundamental I (1º ao 5º ano), Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA – Educação de Jovens e Adultos (5º ao 8º série), em ações como: contação de estória sobre a origem da capoeira, práticas de capoeira, práticas de danças afro brasileiras, jogo mancala-awalé, brincadeiras africanas, apreciação de filmes como Kiriku e Rainha de Katwe, apresentação de teatro com o grupo Bando do Jaçanã, contação de histórias africanas com Suny, debates e vivências com escritores e artistas angolanos e nigerianos convidados, Paulo Tartório, Isidro Sanene e Lucas Katimba, além de apresentações teatrais e musicais, slams, confecções de máscaras e autorretratos. Todas essas atividades foram acompanhadas por debates sobre racismo, machismo, pertencimento racial, padrões estéticos de beleza, apagamento e silenciamento da arte, cultura e história africana e afro-brasileira, intolerância religiosa e empoderamento feminino.

técnicas de Teatro Imagem, Teatro Jornal, Teatro do Invisível e Teatro Fórum, e tendo por premissa:

Para encorajá-la a participar, é preciso, primeiro, que o tema proposto seja de seu interesse; depois, é necessário aquecê-la com exercícios e jogos. (...) As regras do jogo - O Teatro- Fórum é um tipo de luta, e, como tal, tem suas regras. Elas podem ser modificadas, mas sempre existiram, para que todos participem e uma discussão profunda e fecunda possa nascer. Devemos evitar o fórum selvagem, em que cada um faz o que quer e substitui quem bem entende. As regras do Teatro-Fórum foram descobertas e não inventadas - são necessárias para que se produza o efeito desejado: o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta de táticas e estratégias para evitá-la e o ensaio dessas práticas (BOAL, 1998, p. 27- 28).

Em seguida da breve explanação teórica, cada grupo escolheu uma das técnicas para a criação coletiva de uma cena a ser apresentada para todos. Após as apresentações e debates acerca das cenas de opressões, todas escolheram aquela que deveria ser um antimodelo para a sessão de Teatro Fórum, repetindo-a com a intervenção de proponentes.

As espec/atrizes adentraram a cena propondo diversas soluções para o problema apresentado em relação a uma situação de violência familiar e ao corte de energia elétrica da residência.

O juiz do fórum não é o curinga, mas, sim, a plateia que está, sempre será muito mais capaz do que imaginamos. O curinga não é o dono de uma verdade, mas auxilia a plateia a revelar suas verdades “como na maiêutica socrática” ele faz com que a plateia analise a proposta que acabou de ver: se era uma solução possível naquela realidade apresentada ou uma solução mágica (TURLE, 2014, p.112).



FIGURA 17 – RODA DE SABERES

FONTE: Acervo da autora (2019). Foto Rodrigo Luís de Oliveira.



FIGURA 18 – TEATRO FÓRUM EM BENGUELA

FONTE: A autora (2019).

Finalizamos o encontro em roda com um debate sobre as opressões apresentadas nas cenas e conversamos acerca dos aspectos da profissionalização da arte e da dificuldade de permanência de mulheres em grupos profissionais de teatro em Angola. A participação, a disponibilidade e a intensidade das cenas criadas pelas angolanas foram surpreendentes e envolventes. Além disso, mantemos constantemente o cuidado na manutenção do diálogo, o exercício da escuta, sobretudo para não hierarquizar as relações e o quanto estávamos dispostas a construir relações de troca e aprendizado mútuo e não transmitir saberes de uma cultura colonizada, já que há tantas familiaridades entre esses povos irmãos que nessa experiência era descoberta a cada momento vivido.

Em Angola, a facilidade com a língua portuguesa, a mesma imposta pelos colonizadores, ajudou na aproximação das nossas 'corpas', para além de uma discussão verbalizada sobre as opressões de gênero. Notei também a necessidade de compartilhamentos de trabalhos domésticos entre uma atividade teatral e outra, já que esses espaços eram ocupados exclusivamente pelas mulheres. Estar na cozinha, por exemplo, era um modo de estreitar os laços.

Na sala de ensaio, a grande maioria era de participantes homens e raramente as mulheres propunham criações. Foi necessário encontrar formas para garantir um tempo maior de fala das mulheres, para se sentirem à vontade e usufruírem de seus espaços. Embora o desejo inicial fosse promover práticas teatrais somente entre grupos de mulheres, isso só ocorreu no encontro em Benguela.

Um ponto de extrema relevância nessa experiência é o exercício dialógico, conforme propõe o TO, já que é possível que o quê seja dito, não seja compreendido. As percepções em relação ao contexto são necessárias para que a busca pelas alternativas de transformar a realidade seja de fato efetivada:

A relação que o teatro estabelece com o contexto histórico, sua delimitação no campo social e sua abertura para o campo sintético levam assim a uma nova abordagem, na qual a leitura da obra de arte fornece material para construção de uma pedagogia dialógica (FREIRE, KOUDELA, JÚNIOR, 2015, p. 12).

Inspirada na vivência do meu corpo feminino e contaminada pelas relações no campo da educação e da arte, em 2019, publiquei um livro de poesias feministas,

denominado *Pele para nossos CORPOS*⁶⁵, já que a poesia tem sido uma grande aliada na prática teatral, além de contribuir para o aprofundamento das minhas sensações e garantir a participação de corpos que às vezes não se demonstraram disponíveis ao teatro, mas são relevantes na escrita poética. Então, escrever poesias tornou-se parte do meu processo criativo como artista educadora, pesquisadora e, conseqüentemente, parte das minhas orientações teatrais. Portanto, a partir das poesias do meu livro, propus um encontro que teve a participação de cerca de 40 (quarenta) mulheres entre 14 (quatorze) e 40 (quarenta) anos, o qual ocorreu na Escola Aldeia SOS, como parte da programação do Intercâmbio.



FIGURA 19 – POESIA ENTRE GAROTAS

FONTE: A autora (2019). Fotografia de Lúgia Helena Almeida.

⁶⁵ LOMBA, Michelle dos Santos. *Pele para nossos CORPOS*. São Paulo: Ed. Me Parió Revolução, 2019.

O encontro ocorreu em uma sala de aula semelhante às que já estive como estudante e docente, composta por carteiras enfileiradas, lousa fixada na parede e mesa destinada à professora. Impressiona saber que apesar dos contextos tão diferentes e das distâncias geográficas, divididas por um oceano, a estrutura arquitetônica escolar permaneça a mesma. Em algumas situações a reorganização espacial foi ainda mais difícil, pois havia móveis pesados nas salas, impossíveis de serem arrastados. Os espaços em configurações que possam se tornar mais acolhedoras e convidativas para a movimentação do corpo e que se mostrem longe das formatações hierarquizantes vêm se tornando um empecilho a ser ultrapassado.

Sem a possibilidade de mudança do espaço ocupado, algumas participantes sentadas nas cadeiras com olhares atentos, outras sentadas no chão devido à falta de cadeiras, iniciei o encontro com a pergunta:

Porque vocês acham que estamos reunidas aqui somente entre garotas e mulheres?

Resposta de uma garota: Porque os homens nunca deixam a gente falar!

Reações de alegria, euforia, palmas, gritos, risos, explicitações de concordância com a afirmação feita. Assim, criou-se um momento de reconhecimento sobre a necessidade de espaços exclusivos para mulheres para garantir o direito do discurso, direito a opinar, narrar e narrar-se, já que o discurso também se caracteriza como poder. E o poder, na sociedade machista, é retirado diariamente das mulheres.

Com o acolhimento gerado, fiz leituras dos meus poemas presentes no livro, solicitei comentários e me disponibilizei a responder perguntas. Logo, as convidei para escreverem cartas com o tema “Ser mulher”. Essa proposta é inspirada na declaração de identidade do arsenal do TO e da prática no Laboratório das Madalenas. Cada autora da carta escolhe uma mulher como destinatária, que pode ser ela mesma, uma mulher que faça parte de sua vida, uma mulher imaginária ou ainda para todas as mulheres africanas, ou para todas as mulheres do mundo, enfim, cada mulher remetente escreve sua carta e define a mulher destinatária. Ao término da escrita, cada participante escolhe ler ou não sua carta para o grupo bem como pode determinar ficar com a carta ou de fato entregar para destinatária, caso seja possível.



FIGURA 20 – LEITURA DE CARTA PARA TODAS AS MULHERES

FONTE: Acervo da autora (2019).

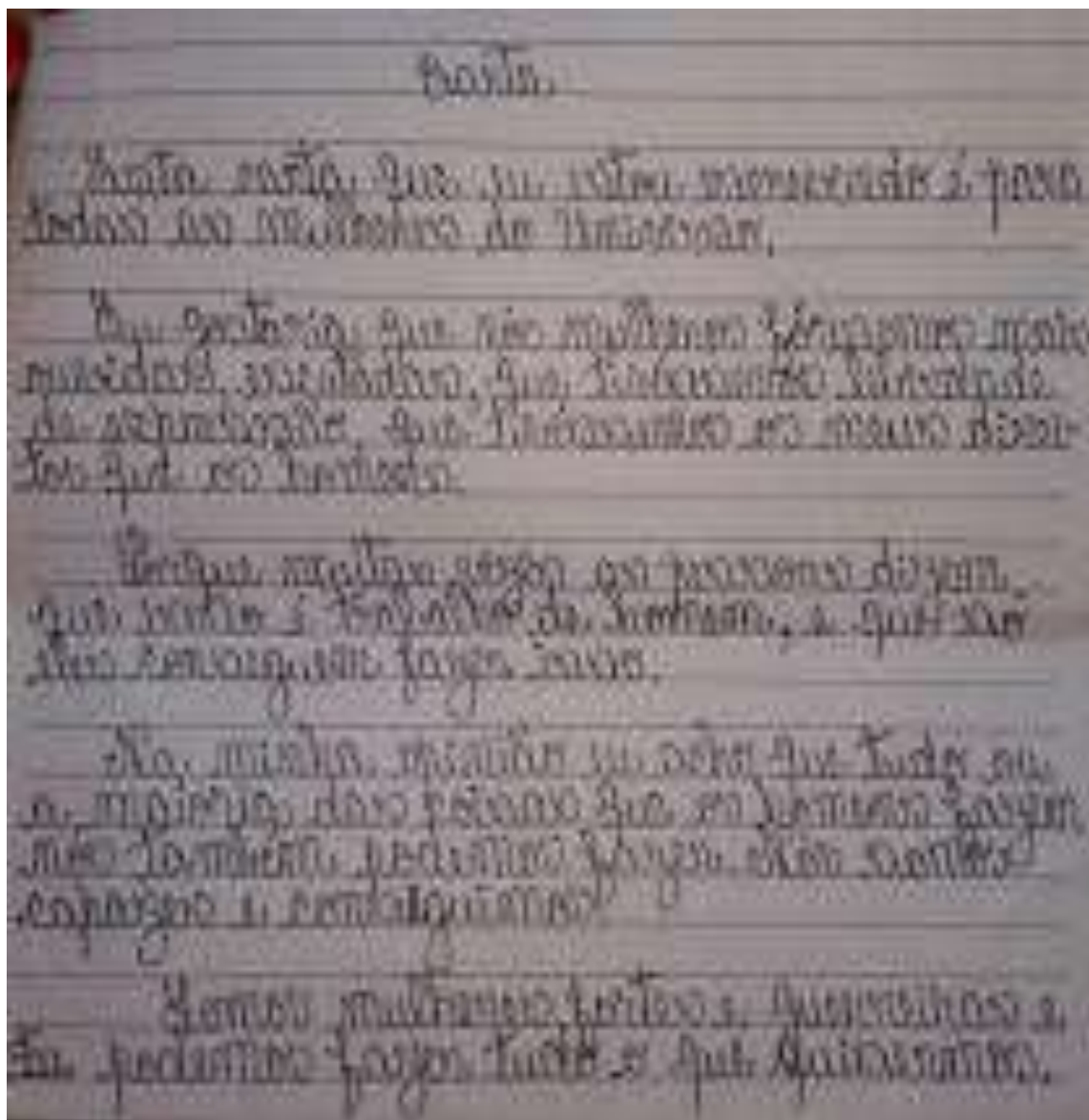


FIGURA 21 – CARTA PARA TODAS AS MULHERES ESCRITA POR GAROTA ANGOLANA

FONTE: A autora (2019).

Várias garotas optaram por ler as cartas em voz alta e algumas me apresentaram com seus escritos. Nos textos, apresentaram as diversas realidades das mulheres na sociedade africana contemporânea e revelaram sonhos, angústias, desigualdades de gênero, relatos de abusos sexuais, reconhecimento da importância de outras mulheres em suas vidas, como mães, irmãs e tias, medos de não conseguirem realizar seus sonhos, exigências sociais em cumprir um modelo de padrão atrelado ao ser mulher, consciência do machismo e do patriarcado presente nas relações humanas, opressões diárias vividas por serem mulheres, a valorização

do conhecimento como forma de emancipação, a obrigatoriedade com os serviços domésticos que as afastam da escola, entre outros aspectos específicos da cultura angolana, como o dote para o casamento e as cerimônias de mutilação genital feminina.

Após o retorno de Angola, as cartas produzidas e entregues a mim foram compartilhadas com as estudantes da EJA que, ao fazerem a leitura, identificaram-se rapidamente com aquelas narrativas. Definimos alguns trechos e temas presentes nas cartas angolanas e brasileiras para a leitura e improvisação cênica. Embora o desenvolvimento destas atividades tenha tido uma vida curta, em função de todas as dificuldades já mencionadas acima, os estudos da artista docente Stela Fischer podem fazer eco, posto que ao longo dos anos vêm contribuindo para a sistematização de práticas artístico-pedagógicas de grupos de mulheres dos mais diversos contextos, principalmente da América Latina, e que apostam no trabalho com mulheres marginalizadas de diferentes culturas como uma alternativa valiosa na luta contra as desigualdades:

Os grupos invisibilizados e inferiorizados de mulheres indígenas, negras, latinas, mestiças, imigrantes e periféricas aparecem no pensamento decolonial como categorias fundamentais no enfrentamento das colonialidades e são colocadas no centro de suas discussões identitárias e emancipatórias (FISCHER, 2017, p. 20).

As cartas escritas por mulheres de um país tão distante descreviam e refletiam sobre situações que muitas estudantes da EJA compreendem em profundidade. Mais uma vez recorro à minha vivência como docente para relatar o caso de uma estudante cujo marido, movido pela ideia de impedir que a sua companheira finalizasse os estudos, jogou o material escolar da companheira no tanque domiciliar cheio de água, juntamente com os demais trabalhos realizados pela mesma para a conclusão de disciplinas e fechamento do ano letivo. Em seus escritos, a estudante resgata a lembrança daquele momento.

Ver meu material mergulhado foi como me afogar junto com ele. Foi o que faltava para eu ter coragem e sair de casa. Me separei. Agora vou conseguir fazer até uma faculdade (MARIA DA PAIXÃO, 2019).

2.5 APRENDENDO A APRENDER ENTRE ELAS: NOSOTRAS

Motivada pelo desejo de encontro com mais mulheres inseridas em diferentes contextos, no fim de 2019, estive em Buenos Aires, na Argentina, e propus um laboratório de Teatro Imagem para estudantes de graduação em Dança da Universidade Nacional da Argentina (UNA). O laboratório em diálogo direto com as práticas anteriores na EJA e na Angola e, durante o desenvolvimento dessa pesquisa em questão, mais possibilidades de orientação cênica e reflexão se ampliaram a partir de um novo encontro. Participaram desse laboratório duas turmas distintas, totalizando cerca de 60 estudantes, entre homens e mulheres.

Iniciei o encontro com a prática do Toré Yanomami, na qual cada participante apresenta as vogais que compõem seu nome, criando assim um ritmo pessoal e coletivo que gera força e movimento de braços dados, em roda, marcando com os pés uma célula rítmica. A partir daí cada componente do grupo vai aquecendo, percebendo e preparando seu corpo para a prática seguir. O grupo é dividido em duas fileiras, em que uma fileira cria uma imagem e a outra fileira reproduz as imagens corporais criadas. A princípio, a partir de palavras opressoras atentando-se para expressão corporal, facial e a percepção de cada parte do corpo, que deve mover intencionalmente para que a fileira interprete a imagem e as reproduza. Depois dessa primeira experiência, um grupo sai da sala para que outro grupo crie uma situação de opressão que evidencie as personagens e/ou a situação, objetivando alcançar a figura do opressor e da oprimida. Considera-se que a ideia principal é a leitura de um problema social e não individualizado que requeira uma solução heroica. A partir desse entendimento, outro grupo entra em cena e propõe outras configurações das imagens, desconstruindo de forma coletiva e colaborativa, sem personificar a opressão no indivíduo, caracterizado por uma personagem.

É importante conceituar as percepções de violências, de relações opressoras com estruturas sociais e trazer objetividade para o corpo na cena, para que o público identifique-se com as relações opressoras e não tenha dúvidas de qual lugar a opressão ocupa e sobre qual e/ou quais opressões estão sendo debatidas na cena. Faz-se necessário identificar quais personagens estão representando essas opressões a fim de exercitar um corpo em ação vivo que comunica com intensidade as questões abordadas. Saliento que as violências narradas por tantas mulheres diversas são oriundas de ações do Estado, das entidades religiosas, das instituições

escolares, das configurações familiares, do crime organizado, das mídias instauradas e da cultura cisgênero, heteronormativa, patriarcal e capitalista que oprime desde a infância nossos corpos socialmente femininos.

Nas orientações dos laboratórios, durante as proposições, conforme minha intuição e a observação dos corpos na cena, faço perguntas tais como:

Por que e como seu corpo se manifesta na cena? Por que seu corpo se manifesta? O que te motiva a estar na cena? O que você diz e faz realmente é um desejo de comunicar algo a alguém? Quais são seus desejos de mudanças das opressões? Você mantém ações contra as opressões? Quem te oprime? O que te oprime? Seu corpo demonstra essas opressões de quais formas? Você usa toda a sua potência criativa na cena? Onde estão seus dedos das mãos e dos pés? Você mantém uma consciência sobre a expressividade do seu corpo? Como está sua expressão facial em diálogo com o que está sendo dito na cena? Seu corpo está ocupando todo o espaço da cena? A sua potência vocal invade a plateia? Você acredita nas urgências presentes no que seu texto diz? Você acredita na sua potência pessoal e na potência do encontro desse coletivo para construir poéticas estéticas? Você envolve o público e considera-o como parte desse experimento cênico?

Friso nas perguntas relacionadas ao corpo, pois percebi, rapidamente como, a partir dessas perguntas disparadoras, as participantes passam a criar outras expressividades na cena, tornando-se mais conscientes e apresentando uma vivacidade extracotidiana ao corpo, mesmo se tratando das mulheres sem nenhuma ou pouca experiência com o teatro. Instigo sobre questões relacionadas ao processo criativo coletivo, em que todas são corresponsáveis pela criação e têm direito de opinar e serem ouvidas no grupo, já que, frequentemente, uma integrante tende a assumir a função de direção cênica e definir papéis a partir de protagonismos de personagens. Tento destacar, sempre, as opressões vivenciadas pelas oprimidas, entendendo o público como cúmplice que deve refletir e debater sobre ações coletivas para mudanças estruturais das relações opressoras apresentadas.

As cenas com as participantes de Buenos Aires foram construídas coletivamente através da criação de imagens não verbais, da comunicação corporal, da expressão facial, da disposição dos corpos em cena e das relações entre opressores e oprimidas. Os opressores apresentados foram desde homens em relacionamentos afetivos abusivos com mulheres às figuras imagéticas do patriarcado, do capitalismo e do machismo. Em algumas cenas, as mulheres foram apresentadas como vitimizadas, enquanto em outras, as mulheres foram representadas conscientes das opressões e mobilizadoras da transformação.

Representadas de mãos dadas, punhos erguidos e cabeça levantada, ou ainda, dando as mãos para levantar outras mulheres caídas no chão ou em cena de agressão masculina.

Cabe ressaltar que essa imagem de luta com os punhos cerrados que representa de forma geral as lutas sociais, incluindo os movimentos feministas, só foi reproduzida neste laboratório na Argentina, entre estudantes de ensino superior, em sua maioria brancas, jovens entre 20 e 30 anos, aparentemente de classe média e/ou alta, conscientes dos seus direitos e das pautas dos movimentos feministas, sobretudo das ondas latino-americanas. Ao contrário das outras participantes da Angola e do Brasil, inseridas na periferia, mulheres pardas e negras, pobres, mães, visivelmente à margem da sociedade e privadas de seus direitos. De qualquer modo, as violências se repetem independente das classes sociais. Esta constatação confirma as prerrogativas de Fischer (2017, p. 71), quando diz que "não há como negar que mulheres brancas e negras ainda passam por experiências sociais totalmente divergentes, seja na área da saúde, da sexualidade e do trabalho".

Estas participantes inseridas no ensino superior, diferentes das anteriores que estavam inseridas na educação básica e no âmbito escolar, mostraram-se com uma grande disponibilidade em participar, jogar, mover o corpo e criar coletivamente no mesmo tempo e espaço da ação proposta. Mesmo sendo um grupo composto também por homens, a grande maioria era de mulheres, cuja experiência na criação e domínio do corpo já se marcava de modo explícito. Naquele momento era latente a efervescência e grande mobilização social que vivia o país pela aprovação do aborto legalizado e contra os aumentos dos casos de feminicídio, temáticas que se fizeram gritantes no laboratório cênico proposto.

Tratando-se de um laboratório cênico, os objetivos permanecem os mesmos, porém, os percursos da orientação e as proposições metodológicas alteram-se devido à necessidade do encontro e do envolvimento das participantes que, em todas as propostas, mostraram-se disponíveis a vivenciar o teatro na perspectiva da discussão de gênero. As práticas artísticas político-pedagógicas foram desenvolvidas a partir de pontos fundamentais, como: todo indivíduo é capaz de aprender; a Educação ainda é um espaço possível para novas percepções de mundo e construções de saberes; o papel de uma orientadora cênica é cuidar, estimular, provocar, orientar, provocar e mediar a construção de diversas formas de conhecimento valorizando o afeto e a criticidade; valorizar os saberes populares e

ancestrais na construção das diferentes e múltiplas identidades - de gênero, orientação sexual, raça, classe, origem, faixa etária, situação econômica, localização geográfica; e no reconhecimento de nossas origens africanas denominadas afro-brasileiras na construção de estéticas feministas afro latino-americanas; na construção de poéticas e estéticas como possibilidades de construção de subjetividades, já que "transgredir a hegemonia é a tarefa também das artes, na incumbência de lutar pelo respeito a todos, os grupos sociais, a terra e as nossas culturas" (FISCHER, 2017, p. 79).

Esta trajetória está marcada por práticas artísticas político-pedagógicas que valorizam o aprendizado a partir da afetividade, do empoderamento feminino, da autoestima, do desenvolvimento da criticidade e do respeito às múltiplas identidades, a fim de compartilhar essas experiências bem como ampliar o repertório de possibilidades metodológicas de ensinamentos e aprendizagens da cultura e arte africana e afro-brasileira, que possibilitam a criação artística pessoal e/ou coletiva, o reconhecimento de identidades, o combate ao racismo e ao machismo, a fim de estimular todas as participantes a exercitar suas potências criativas sem hierarquização.

O entendimento explicitado aproxima-se do conceito de Arte Relacional de Clarice Bishop (2008), por intentar a ação efêmera, ou não tão efêmera, realizada em comunidade, abrindo espaço para a participação ativa de todas as 'membras', sem um fechamento e, sempre disposta a ser inconclusa, no sentido de gerar caminhos para a continuidade. O entendimento também se identifica com as noções de Artivismo, por perceber a arte como um meio de militância social que visa ao bem-estar, à denúncia de injustiças de diferentes naturezas, e no caso dos laboratórios, em especial, às situações de machismo e racismo. Desta forma, ainda pode ser pensado um teatro como o compreendido por Fischer (2017, p. 67), que atua "como cura, terapia, medicina, caminho, espaço para terem ideias e compartilhá-las".

Como artista-docente venho cuidando para me manter em um processo contínuo de aprendizado e primar pelos estudos que se voltam para a pedagogia da cena interligada às questões de violência contra as mulheres. Sabe-se o quão difícil é o cotidiano de uma professora, quantos enfrentamentos serão necessários para que se cumpram minimamente os objetivos estabelecidos. E concordo com Giroux

(2002) quando afirma que as professoras devem ultrapassar papéis de meros transmissores de informação, uma vez que são produtoras culturais, profundamente implicadas nas questões públicas.

Contudo, os depoimentos de outras artistas docentes servem como alento e como uma mão estendida que nos fortalecem para seguirmos em frente, a exemplo dos vários escritos e práticas de Fischer. E, aqui, aproprio-me de sua fala com o desejo de que outras mulheres também possam ter em suas trajetórias a oportunidade de estarem sempre em processo de formação: “Acredito que o enfrentamento às colonialidades é feito, também, nas experiências práticas, culturais e artísticas. Caminho este que tem um ponto de partida, mas não de chegada. Porque a minha formação como artista e ativista feminista é contínua” (FISCHER, 2017, p. 271).

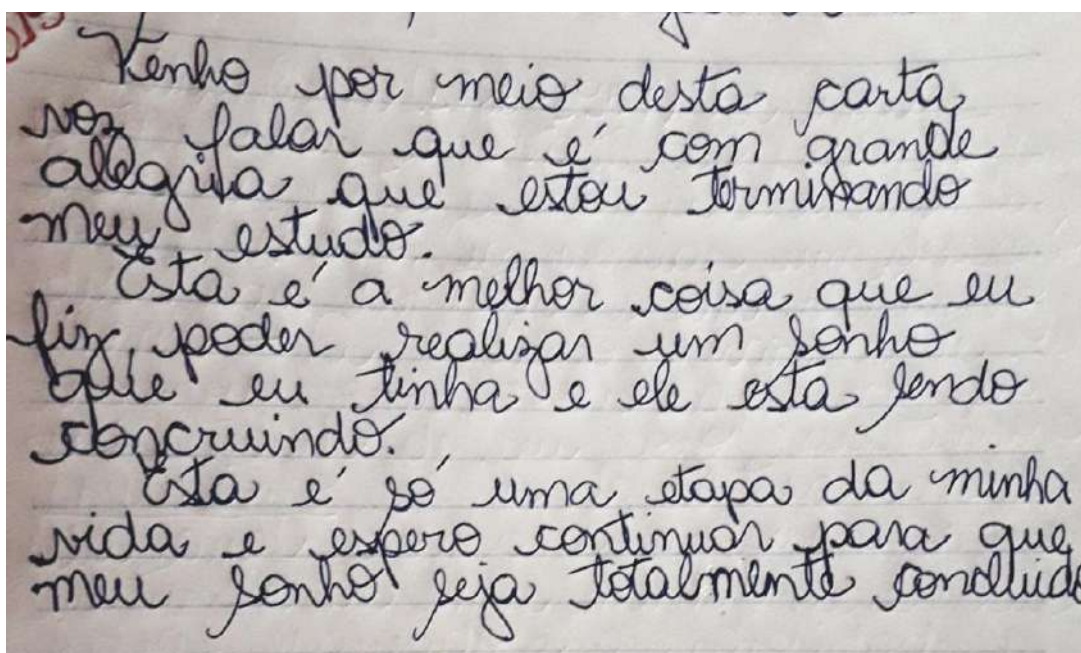


IMAGEM 22 - DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE DE ESTUDANTE DA EJA
FONTE: A autora (2019).

Mulheres enfrentam alta de feminicídios no Brasil da pandemia e o machismo estrutural das instituições

CAPÍTULO III

3. CAMINHOS CONSTRUÍDOS AO CAMINHAR: CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

As atividades aqui expostas podem parecer, aos olhos já iniciados nas artes, bastante singelas nos seus resultados artísticos. Contudo, é importante lembrar que todo passo dado é um passo dado, e se soma a outros passos dados, formando, então, caminhos em diferentes direções. Não cabe finalizar apontando as inúmeras dificuldades encontradas no cotidiano de uma escola. Cabe, sim, apontar os pequenos ganhos, aqueles que geram pontos de esperanças, aqui e ali. Respostas que se ouve pelos corredores e que ficam ecoando na pele, sinalizando que as coisas não vão bem, ou sinalizando que as coisas estão mudando para melhor.

A exposição destas atividades também mostra o cotidiano solitário de uma professora de Arte. Igualmente mostra que mais e mais as mulheres vêm construindo alternativas para estarem juntas, e juntas encontrarem modos de resistência, modos de existências, modos de transformação, através de ações artístico-pedagógicas e políticas. Um escutando as outras. Talvez esse ato, que parece também singelo, seja um princípio de descongelamento das normas, pois em todas as normas perdem-se as dúvidas, os questionamentos, tudo é dado como certo, como garantido.

Há, nesses relatos, uma revivência das muitas atividades compartilhadas com outras mulheres. Entendo-as como um repertório que se constitui em opções a serem utilizadas em sala de aula nas diferentes e complexas situações do dia a dia. Nas experiências, pude ter uma noção mais justa daquilo que já se sabe: não temos como medir o que somos, pois somos muitas em nós mesmas. Somos também as outras. E em todas as atividades propostas em sala de aula outras estiveram comigo. Também eu serei a outra que se funde a outras mulheres.

Na confirmação de que o ensino da Arte pode ser um meio de avançar na promoção de equidade de gênero, de revisão dos pressupostos basilares dos Direitos Humanos - inviolabilidade, autonomia e dignidade – da pessoa cidadã. As pedagogias teatrais antimachistas ampliam a convicção sobre a importância do ensino do teatro na escola para o reconhecimento de que as relações de gênero, marcadas pelas opressões contra as mulheres, referem-se a um comportamento aprendido e reproduzido de uma geração para outra. E confirma serem urgentes os projetos artísticos político-pedagógicos com enfoque nesta temática específica,

cabendo destacar que a escola possibilita o encontro da diversidade de corpos e da diversidade cultural. Que as ações nas escolas podem contribuir para o processo de desenvolvimento das potencialidades expressivas, críticas e criativas assim como da capacidade de questionamento de discursos hegemônicos que serviram (e servem) de suporte aos instrumentos utilizados para a manutenção do controle sobre os corpos femininos, a banalização e a naturalização de violências contra as mulheres.

Durante a pesquisa, no exercício árduo da escrita, pude revisitar a minha trajetória artística pedagógica, ambas caminhando lado a lado, entrelaçando, influenciando uma à outra, do presente ao passado, e constatar os inúmeros esforços de outras mulheres para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Reconhecendo assim que revisitar essa trajetória fez-se necessário para a compreensão das escolhas pedagógicas no âmbito escolar, já que só é possível gerar envolvimento nas participantes se eu, enquanto educadora, estou entregue à experiência e possuo repertório teórico e artístico, além das percepções e inquietações, para assim gerar provocações na mediação educativa. Algumas revisitações tornaram-me ciente de que, no dia a dia, volto-me também para reflexões feitas por professoras, artistas, pessoas da família, sem mesmo me dar conta porque elas foram verdadeiramente assimiladas e me pertencem.

As experimentações artísticas propostas nas salas de aula, nos corredores, pátio, teatro e refeitório da unidade escolar exercem assim o entendimento de que todo espaço é um espaço educativo de potencial criativo. E as oficinas ministradas em duas cidades de Angola e na cidade de Buenos Aires seguem de perto aquelas ações ofertadas por diferentes artistas docentes nas JITOU. Em cada uma das situações também lidei com as informações advindas das pessoas com as quais trabalhei nos diferentes grupos de teatro, dança e música ao longo da vida.

Cabe ressaltar que essas experiências não se tratam de reproduzir as metodologias citadas de forma tecnicista e descontextualizada, pelo contrário, é a partir das inspirações, conceitos e sistematização dessas metodologias do Teatro do Oprimido, do Teatro das Oprimidas, a pedagogia freireana, que os estudos de gênero e feminismo interseccional, de forma dialógica, reconhecem as especificidades do contexto escolar, da EJA e do ensino de Arte como disciplina obrigatória do currículo escolar na educação básica. As limitações desse contexto e as potencialidades das estudantes também são consideradas, a fim de contribuir através de poéticas teatrais para as percepções e o combate das violências contra

as mulheres, pois o espaço escolar corrobora para essas violências, porém, se apresenta também como espaço de potência para construções passíveis de reconhecimento dessas violências. São possibilidades de reconhecimento estrutural dessas opressões, para além, da frequente culpabilização do indivíduo, a fim de comprometer-se e responsabilizar-se contra as opressões de gênero, raça, classe e sexualidade.

É preciso reafirmar a Arte, em especial, o teatro, como campo de construção de conhecimento a fim de democratizar as vozes no grupo de participantes. É preciso estar atenta ao monopólio do poder da fala, inclusive no próprio exercício docente, na tentativa de garantir a visibilidade da criação autoral de mulheres, já que considero a importância de me colocar na relação de horizontalidade. É preciso reconhecer as diferenças, pois somos mulheres diversas e enfrentamos as violências de formas distintas, já que a dominação masculina atravessa toda nossa existência feminina, logo, constatei que todas as mulheres são vítimas de violências múltiplas. Mas, a fim de não esvaziar e não moralizar as opressões, ressaltando suas complexidades, foi possível criar um espaço de confiança, acolhimento e afetividade entre nós, pois não são elas e eu, de forma separada, somos nós na experiência coletiva, em movimento, no exercício da criação artística, estética, política e pedagógica, para que as dores sejam um lugar de passagem e não de permanência.

Além disso, para compreender tais metodologias como construções em constante processo, assim como defendem Bárbara Santos, Bell Hooks, Boal e Freire, que refletiram e refletem permanentemente sobre suas práticas e sistematizações. Considera-se relevante compreender a Estética do Oprimido como inacabada e o Teatro das Oprimidas não como uma revisão do Teatro dos Oprimidos, mas como um ponto de partida para a criação de estéticas feministas.

Ainda reflito sobre os debates ocorridos nas aulas ministradas pelo professor Robson Rosseto, na UNESPAR – FAP sobre a importância da formação do teatro para professoras que atuam nessa área, para a compreensão mais ampla das possibilidades de jogo, seja no plano das técnicas ou no plano poético. As soluções poéticas são de suma importância por abarcarem o simbólico, o representativo, o sublinhar. Das discussões advindas das aulas da professora Guaraci da Silva Lopes Martins, que também me acompanhou em grande parte desta pesquisa como orientadora, ainda sigo as discussões de gênero, que me são caras no dia a dia por

me servirem de base para as ações artísticas voltadas para mulheres ao me fazerem lembrar que a noção de “mulher” também deve ser repensada. Com Margie Rauen fui entendendo que as obras ditas consagradas podem ser burladas em uma atualização para darem conta do nosso próprio tempo, das nossas questões atuais, e também acontecem como um exercício político que questiona a elitização da arte. E de Francisco de Assis Gaspar Neto guardo comigo as inquietações sobre o Teatro do Oprimido como um confronto, como uma fissura entre vida e arte, pois afinal, por que fazemos arte se não for para melhorar o nosso entorno? Por que fazemos arte se a causa não for grande, justa, ou incisiva nos detalhes? E do mesmo modo, por que entramos em uma sala de aula se não for para manter viva a inquietude?

Nos meus diários de bordo, sigo anotando as impressões, as dores, as alegrias, as insatisfações, as esperanças, os desejos, as ideias de novas propostas, os projetos a serem desenvolvidos, os choros, as tristezas, os percalços vencidos que vão se somando aos saberes compartilhados na arte e na educação. Tudo isto se soma à minha caminhada, em um vai e vem de contaminações utópicas. Santos (2019) aponta para a necessidade de registro das experiências teatrais como parte do ofício e da valorização da sistematização das experiências para a efetivação da multiplicação e democratização do conhecimento acumulado.

O objetivo é constatar que o alcance das ações artísticas no processo de construção do conhecimento vai muito além do que nos é visível, pois a formação da identidade, da noção de coletividade, das percepções das violências de gênero, raça, classe e sexualidade presentes no cotidiano são desnaturalizadas pelo compartilhamento da criação e da fruição cênica. Elas perpassam por saberes e marcas muito mais profundos e imensuráveis, que são de extrema importância para a mobilização da criticidade do indivíduo e para as mudanças de paradigmas, desde que praticadas pedagogias engajadas e libertárias, comprometidas com a justiça social. Afinal, a Arte poetisa politiza e avança no reconhecimento das violências contra as mulheres, não se referindo a um problema exclusivo das mulheres, na medida em que se torna urgente o reconhecimento como problema social, estrutural, onde combater torna-se responsabilidade de todas, todos, todes.

REFERÊNCIAS

ATLAS da violência 2020. Rio de Janeiro/São Paulo. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10 março, 2021.

ATLAS da violência 2018. Rio de Janeiro/São Paulo. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 15 março, 2021.

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

ANTUNES, Juliana Fenker; GASPARGNETO, Francisco de Assis. **Teatro do Oprimido: a fissura da experiência**. II Encontro Anual de Iniciação Científica da UNESPAR. Anais do EAIC, 2016.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido na escola. **METAXIS - Informativo do Centro do Teatro do Oprimido - CTO**, Rio de Janeiro, n. 1, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BIOSHOP, Clarice. **A virada social: colaboração e seus desgostos**. In: Concinnitas: revista do Instituto de Artes da UERJ. Rio de Janeiro, 2008.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. In: **Revista HOLLOS**, v. 4, p. 195-205, 2012 – ISSN. 1807-1600.

CENTRO DO TEATRO DO OPRIMIDO. Disponível em: <https://www.ctorio.org.br/home/metodo/>. Acesso em: 10 junho, 2020.

CHIARI, Gabriela Serpa. **Laboratório Madalenas - Teatro das Oprimidas: Inovação Pedagógica para o Gênero Feminino**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2013. Disponível em <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11218/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Gabriela%20Chiari.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 dez. 2020.

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, Anual/ ISSN 1415-9945.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2017.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. Trad. Márcia Bechara. São Paulo: n. 1 Edições, 2016.

FERREIRA, Taís. **Identidades no contexto escolar**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.

FISCHER, Stela Regina. **Mulheres, performance e ativismo: a resignificação dos discursos feministas na cena latino-americana**. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2017. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062017-093806/publico/STELAREGINAFISCHER.pdf>. Acesso em: 15 abril 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO AUGUSTO BOAL. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/>. Acesso em: 25 out. 2019.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/>. Acesso em: 28 abril 2019.

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

KOUDELA, Ingrid Dormien. ALMEIDA, José Simões de Jr. (org.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LOMBA, Michelle dos Santos. **Pele para nossos CORPOS**. São Paulo: Ed. Me Parió Revolução, 2019.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LUZ, Nanci Stancki da. Violência contra a mulher: um desafio à concretização dos direitos humanos. *In*: LUZ, Nanci Stancki da, *et al.* (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **“Encontro Marcado”**: um trabalho pedagógico com performances teatrais para a discussão das sexualidades. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA). Curitiba: UTFPR, 2009.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **A pedagogia do teatro no cruzamento de fronteiras**. Anais do VI Congresso da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. São Paulo, 2010.

MAGALDI, Sábato. **Um palco brasileiro**: o Arena de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARIANO, Grasielly Jeronimo dos Santos. SILVA, Isília Aparecida Silva. Significando o amamentar na prisão. **Texto contexto - enferm.** Florianópolis, vol. 27, n. 4, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000400312&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018000590017>.

MEKARI, Danilo; RIBEIRO, Raiana. **CEUs completam 12 anos como referência de política para uma Cidade Educadora**. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/01/ceus-completam-12-anos-comoreferencia-de-politica-para-uma-cidade-educadora/>. Acesso em 23 de outubro de 2020.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Dora Pino Pretini. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Educação - São Mateus. São Paulo, 2020.

RAUEN, Margarida (Margie) Gandara. Apropriação criativa dos cânones em novos roteiros e linguagens. *In*: **Revista Ilha do Desterro**: Florianópolis, n.49, jul./dez., 2005.

RED MA(G)DALENA INTERNACIONAL. **Teatro de las oprimidas**, 2021. Disponível

em <https://teatrodelasoprimidas.org/red-magdalenal/>. Acesso em 14 de dezembro de 2020.

ROSSETO, Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor**. Jundiaí: Paco, 2018.

ROSSETO, Robson. **A experiência artística do professor de teatro como princípio gerador para uma práxis pedagógica significativa**. Anais do VII Congresso da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – Tempos de Memória: vestígios, ressonâncias e mutações. Porto Alegre, 2012.

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

SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas**. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

SANTOS, Bárbara. **Percursos Estéticos, abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido**. São Paulo: Padê Editorial, 2018.

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

SANTOS, Bárbara. VANNUCCI, Alessandra. O Teatro das Oprimidas. **METAXIS - Informativo do Centro do Teatro do Oprimido - CTO**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 101-123. 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **CURRÍCULO da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). CULTURA, Secretaria Municipal/ Supervisão de Formação Cultural. Disponível em <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/pia-home/> Acesso em: 01 de maio de 2020.

SÃO PAULO (SP). CULTURA, Secretaria Municipal/ Supervisão de Formação Cultural. Disponível em <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/vocacional-historico/> Acesso em: 13 de maio de 2020.

SILVA, Luciana Santos, *et al.* O que queres tu mulher? Manifestações de gênero no debate de constitucionalidade da 'Lei Maria da Penha'. *In*: 5º Prêmio - **construindo a igualdade de gênero**: redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero - o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2020.

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.

TAMANINI, Marlene. Direitos sexuais e reprodutividade: a reprodução, a sexualidade e as políticas. In: LUZ, Nanci Stancki da, *et al.* (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

TURLE, Licko. **Teatro do Oprimido e negritude**: a utilização do teatro-fórum na questão racial. Rio de Janeiro: E-papers. Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

VANNUCCI, Alessandra. MADALENA E AS OUTRAS: Um laboratório estético dedicado ao corpo feminino. Corpo em contexto. Belo Horizonte: **Scriptum**, 2014.

Disponível em

https://www.academia.edu/20140697/MADALENA_E_AS_OUTRAS_Um_laborat%C3%B3rio_est%C3%A9tico_dedicado_ao_corpo_feminino. Acesso em fevereiro 2020.

FEMINISMOS

EDUCAÇÃO

LIBERTAÇÃO

Muitos fazem separação entre rapazes e mulheres pelo simples motivo de ficarem grávidas e os rapazes não. Mas acho mal, porque uma mulher não fica grávida sozinha.

Mulher tu
NÃO é
SUBMISSA
Você é
MARAVILHOSA

RESPEITO

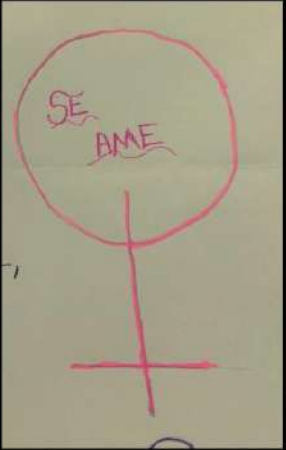
VIDAS

NEGRAS

IMPORTAM

EMANCIPAÇÃO

A mulher tem o direito de tudo, não pode ficar dependendo de homens, elas são, criadas dos filhos.



TEATRO

Não liguem para o que os outros falam de você se ame em primeiro lugar, não se ache insuficiente pois você é bastante suficiente. Você é maravilhosa, linda, forte, guerreira, lista, impederada.

DENUNCIE 180

MULHER VOCÊ É OTIM DE ANTE QUE NACIU PARA COHORIR O MUNDO E NÃO PARA FICAR PRESA NA PAREDE DE UM QUANTO

De todos os meus sonhos o maior de todos é ser independente. Nunca deixe ninguém estragar sua auto estima.

SERÁ "OQ" ELA "QUER!"

Tem vezes que me sinto um peso mal quando me abusam, mas eu não deixo ninguém estragar a minha auto-estima tenho confiança de mim mesma. De todos os meus sonhos o maior de todos é ser independente.

VIDAS



LIBERDADE AÇÃO

Quando um homem te bate, ameaça, fala que você não pode, não te deixa ir! Somos que entendem que respeito para com todos, não podemos ficar latente em um homem, porque achamos que nós podemos, e assim nem o homem bater em mulher, não podemos ficar menosprezando ninguém pela sua aparência física ou como é sua personalidade, e eu deixo ninguém não só nós mulheres, devemos entender que nenhuma mulher apunha porque gosta, ou porque é breca, ou algo de apego com a pessoa, ou então a mulher acha que ninguém vai querer ela.