

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

RAFÂNIA MAREZA SILVA DE CARVALHO

**USO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS PARA UM PROCESSO
DE EMPODERAMENTO: GÊNERO, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2015**

RAFÂNIA MAREZA SILVA DE CARVALHO

**USO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS PARA UM PROCESSO
DE EMPODERAMENTO: GÊNERO, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências para a obtenção do diploma de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Leandro Rezende/DCS/UFV.

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2015**

RAFÂNIA MAREZA SILVA DE CARVALHO

**USO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS PARA UM PROCESSO
DE EMPODERAMENTO: GÊNERO, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

APROVADA em 04 de dezembro de 2015.

Prof^a. Dr^a. Daniela Leandro Rezende
Orientadora
(DCS/UFV)

Prof^a. Dr^a. Marisa Barletto
(DPE/UFV)

Prof. Dr. Fabrício Roberto Costa
Oliveira (DCS/UFV)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares pelo apoio e compreensão durante toda minha trajetória acadêmica. Em especial aos meus pais, Julia e Jorge, por abdicarem de seus sonhos para investir nos meus. Ao meu irmão Rafael pelo carinho e incentivo. E ao meu namorado Ronald por toda confiança e paciência depositadas em mim.

Aos meus amigos/as de curso que com certeza se tornarão amigos/as da vida. Por todo carinho, apoio e incentivo nos momentos difíceis.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela concessão da bolsa de Iniciação Científica que me permitiu desenvolver este trabalho.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero, nas figuras das professoras Paula Dias Bevilacqua e Marisa Barletto, pelo apoio ao trabalho desenvolvido e pelas contribuições em minha formação.

A toda equipe de estudantes colaboradores do projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero”, em especial às estudantes Iara Cássia de Castro, Natália Hosana Nunes Rocha, Dyjane dos Passos e Michelli Augusto Anselmo pelo apoio.

Ao corpo de funcionários do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes, estabelecimento no qual pude desenvolver minhas reflexões.

Aos/as estudantes participantes do projeto, pelo comprometimento com as atividades propostas.

E à professora Daniela Leandro Rezende pela disposição em orientar tal trabalho com competência e paciência.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Propagandas de cervejas- utilizada na oficina de patriarcado com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.....	22
FIGURA 2- Figura 2- Propaganda de cerveja- utilizada na oficina de patriarcado com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes	23
FIGURA 3- Figura 3- Cena de Assédio Sexual- utilizada na oficina de patriarcado com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes	24
FIGURA 4- Figura 4- Ilustração do programa televisivo “A Grande Família” - utilizada na oficina de patriarcado com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes	25
FIGURA 5- Figura 5- Oficina de sexualidade desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.....	28
FIGURA 6- Figura 6- Oficina de Produção de Vídeo desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.....	33
FIGURA 7- Figura 7- Oficina de Produção de Vídeo desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.....	33
FIGURA 8- Figura 8- Apresentação da peça de teatro “Todo dia de Mulher” feita para estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes	37
FIGURA 9- Figura 9- Apresentação da peça de teatro “Todo dia de Mulher” feita para estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes	38
FIGURA 10- Figura 10- Oficina de Produção de Esquetes de Teatro desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes	40
FIGURA 11- Figura 11- Oficina de Produção de Esquetes de Teatro desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes	41

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CGDA- Coordenadoria Geral de Direitos Humanos

DPEDHUC- Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

ESED RAT- Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres

FAPEMIG- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

MSNBC- Microsoft e a National Broadcasting Company

MEC- Ministério da Educação

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
A instituição escolar e o currículo enquanto instrumento produtor e reprodutor de desigualdades sociais e de gênero: pensando estratégias para operar neste espaço	5
CAPÍTULO 2	
Metodologia.....	13
CAPÍTULO 3	
Pensando o potencial das metodologias utilizadas nas oficinas temáticas para a produção de processos de empoderamento	20
3.1- Reflexões sobre as oficinas de Patriarcado e Sexualidade	20
3.2- Produção do material audiovisual	31
3.3- Esquetes de teatro.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
ANEXO.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

RESUMO

O objetivo deste trabalho é problematizar em que medida as metodologias participativas utilizadas na formação com estudantes de uma escola pública do município de Viçosa-MG contribuíram/possibilitaram o empoderamento de estudantes através da formação para o enfrentamento da violência contra a mulher e das demais violências de gênero e étnico-raciais. Desse modo, este trabalho teve como objeto empírico as oficinas pedagógicas realizadas no Projeto de Pesquisa em Educação Básica, intitulado “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e violência de gênero”, financiado por meio de um acordo entre CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014. Elenco para análise as oficinas desenvolvidas em 2014 com duas turmas de estudantes do Centro Municipal de Educação Dr Januário de Andrade Fontes. Foi utilizada como técnica de coleta de dados a observação participante no grupo de estudantes da escola e no grupo de bolsistas que desenvolveram o projeto. A partir da análise do material coletado em campo, verificou-se que as metodologias participativas utilizadas no desenvolvimento das oficinas com os/as estudantes contribuíram para o início de um processo de empoderamento em nível individual. Através dos relatos da professora participante, percebeu-se que os/as estudantes modificaram sua postura com relação aos processos de homofobia e racismo vivenciados na escola e desnaturalizaram questões ligadas à submissão e à violência contra as mulheres. Além disso, as bolsistas envolvidas no projeto puderam ressignificar algumas práticas educativas, principalmente no que diz respeito à temática da sexualidade, sendo possível desconstruir estereótipos criados socialmente. Entretanto, houve limites para o processo de empoderamento, uma vez que para que o mesmo ocorra, de forma plena, a dimensão individual e coletiva devem ser articuladas. Devido à limitação do projeto de extensão e dos instrumentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, não foi possível avaliar se o grupo de estudantes alcançou empoderamento nos ambientes de convivência escolar e familiar. Para que isso se realize, torna-se indispensável a inclusão das temáticas que transversalizem o conceito de gênero no currículo escolar, sendo a escola uma possível mediadora dos processos de empoderamento na dimensão individual e coletiva, capazes de possibilitar mudanças nas estruturas sociais.

Palavras-chave: gênero; educação; metodologias participativas; empoderamento; violência contra a mulher.

ABSTRACT

The aim of this work is to discuss to what extent participatory methodologies used in training with students from a public school in Viçosa-MG contributed to their their empowerment to face violence against women and gender violence. The empirical object was the workshops held in the project "Overcoming and transforming the school routine as a producer of social inequalities and gender-based violence" supported by CAPES / FAPEMIG, between 2012 and 2014. Specifically, workshops developed in 2014 with two groups of students from school Dr. Januario de Andrade Fontes were selected to the analysis. I used participant observation as a technique for data collection from the groups composed by school students and the group of undergraduate students who developed the project. From the analysis of the material collected in the field, I found that participatory methodologies used in the development of workshops contributed to the beginning of an empowerment process at the individual level. It is clear from the school teacher narrative that the students changed their stance regarding the processes of homophobia and racism at school and denaturalized issues relating to the submission and violence against women. In addition, undergraduate students involved in the project were able to reframe educational practices, especially with regard to sexuality, being able to deconstruct stereotypes created socially. However, there were limits to the empowerment process, since it presupposes that the individual and collective dimensions must be articulated so it can be fully developed. Due to the limitation related to the project and also to the constraints associated with the methodology adopted on this research, it is not possible to evaluate if the students reached empowerment in school and family life. To this end, it is essential to include gender debates in the curriculum, since the school is a possible mediator of empowerment processes on the individual and collective dimension, being able to facilitate changes in social structures.

Keywords: gender; education; participatory methodologies; empowerment; violence against women.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa deriva das reflexões realizadas enquanto integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero através do Projeto de Pesquisa em Educação Básica, intitulado “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero”. Este projeto se mostrou com um diferencial, pois além de disponibilizar uma bolsa de Iniciação Científica e uma Bolsa de Apoio Técnico, contou também com uma bolsa para estudante de mestrado e uma bolsa para um/a docente atuante na Educação Básica que se interessasse em fazer parte da equipe. Tal programa foi construído como parte das ações do Programa “Rede Protetiva de Mulheres em situação de violência - Casa das Mulheres”, organizado na perspectiva da implementação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e do Pacto Nacional de Enfrentamento da Violência contra a mulher.

O projeto envolveu a realização de oficinas com estudantes do ensino fundamental de três escolas públicas do município de Viçosa-MG, abordando o conceito de gênero de forma transversal, sendo problematizados assuntos como tipos de violência de gênero, homofobia, relações étnico-raciais, atendimento às mulheres em situação de violência, sexualidade, racismo, dentre outros.

O objetivo deste trabalho consiste, pois, em avaliar os procedimentos metodológicos que ancoraram a referida proposta de formação realizada com os/as estudantes do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes, interrogando em que medida as metodologias participativas contribuíram para seu processo de empoderamento, a partir da formação relacionada ao enfrentamento da violência contra a mulher e das demais violências de gênero e étnico-raciais.

Parto da hipótese de que as metodologias participativas, especificamente, o desenvolvimento de oficinas pedagógicas e dinâmicas de Teatro do Oprimido, priorizam a fala e a reflexão dos/as estudantes, fomentando processos de empoderamento e de transformação social.

Esta análise se justifica, na medida em que discussões sobre gênero, violência de gênero e relações étnico-raciais no âmbito escolar se tornam simplistas e problemáticas, não contribuindo de forma relevante para o avanço da igualdade de gênero e da diversidade. Esse processo fica evidenciado no currículo escolar oficial que não contempla tais problemáticas

como legítimas de discussão. Apesar das situações de violência de gênero e racismo permearem o cotidiano escolar, tais discussões não são trazidas de forma adequada para a sala de aula, havendo a reprodução de preconceitos e da violência de gênero.

A esse respeito, surge no cenário nacional e municipal a discussão polêmica sobre a incorporação das discussões que transversalizam o conceito de gênero no Plano Nacional de Educação e nos Planos Municipais de Educação. Tal fato se deve à tentativa de setores conservadores da sociedade de retirar tais discussões dos Planos de Educação, o que significa um retrocesso para a educação brasileira. A nota técnica 24/2015 do Ministério da Educação esclarece a respeito da importância dos conceitos de gênero para efetivação da educação, da gestão escolar e da prática pedagógica, sendo necessária sua inclusão no currículo escolar (CGDA/DPEDHUC/SECADI/MEC, 2015).

Por conseguinte, a análise desenvolvida possui relevância, uma vez que acredito que a escola pode superar seu atributo de instrumento da reprodução de preconceitos e desigualdades de gênero e se (re) configure como espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade, por vias informais ou pela pressão para a inserção dessas temáticas no currículo.

Partindo das contribuições de Guacira Louro (2000) e Michel Foucault (1999) discutirei a ideia de poder que permeia a construção de corpos docilizados e disciplinados, produzindo subjetividades esperadas para homens e mulheres. Também as análises de Tomás Tadeu da Silva (1995, 1999), são importantes para pensar as reflexões sobre o currículo como um espaço de saber, identidade e poder. Como estratégia contestatória dos processos de preconceito e discriminação de gênero, utilizarei as contribuições da autora Maria de La Fuente Vázquez (2013) que discorre sobre a noção de empoderamento enquanto instrumento de transformação social. Com o objetivo de discutir técnicas que priorizam o desenvolvimento do processo de empoderamento, consultarei as propostas desenvolvidas por Paulo Freire (apud Vasconcelos 2004) referentes à Educação Popular. Além disso, os escritos de Lúcia Afonso (1995, 2005) e Augusto Boal (2009) serão utilizados para problematizar as oficinas pedagógicas e o Teatro do Oprimido, respectivamente. Essa discussão teórica é apresentada no capítulo 1 do trabalho.

Para a realização desta pesquisa, utilizei a observação participante como estratégia de campo. Todas as oficinas temáticas desenvolvidas no projeto foram observadas e vinte e três relatórios foram elaborados. O material produzido foi analisado de acordo com a discussão proposta pelos autores/as utilizados/as, analisando as concepções de saber, identidade, poder e

empoderamento presentes em falas relatadas. As estratégias metodológicas são discutidas no capítulo 2.

No capítulo 3, discorro sobre os principais desdobramentos das oficinas temáticas desenvolvidas com os/as estudantes, à luz do referencial teórico explicitado no capítulo 1.

Finalmente, destaco as principais conclusões alcançadas, que apontam que as metodologias participativas utilizadas no processo de formação com os/as estudantes, especificamente no que tange às oficinas temáticas vinculadas a vivências cotidianas e ao Teatro do Oprimido, potencializaram a fala e a reflexão dos/as participantes. Esse processo foi favorecido porque o grupo de estudantes da escola analisada demonstrou interesse nas discussões, fato que pode ter influenciado a avaliação positiva do recurso a tais metodologias.

Assim, o que se observou foi o início de um processo de empoderamento em nível individual. Estudantes antes estigmatizados ganharam voz a partir da problematização de suas vivências. No entanto, algumas metodologias não cumpriram a função dialógica proposta pela educação popular: a produção de vídeos temáticos pelos/as estudantes inibiu a fala e a reflexão. Foi entendido que procedimentos como a utilização de filmadoras distanciava os/as estudantes das discussões. Isso se deve ao fato de que as temáticas trabalhadas tinham relação com a memória sensível dos/as estudantes, ligadas a processos de violência e racismo. Portanto, expor tais vivências frente à lente das filmadoras tornava-se um processo constrangedor. Além disso, a possibilidade de apresentação dos vídeos para um grande número de pessoas e a dimensão do espetáculo que cabe a este processo pode ter inibido a participação dos/as estudantes.

Além das dificuldades de se trabalhar com algumas metodologias inicialmente propostas, outras dificuldades apareceram. Devido às limitações impostas pelo projeto e limitações metodológicas, não foi possível avaliar se os/as estudantes alcançaram empoderamento em nível coletivo, fato indispensável para esse processo, como proposto por Vázquez (2013). Assim, para alcançar o empoderamento as reflexões individuais e coletivas devem estar articuladas. Caso contrário, não é possível haver transformações nas estruturas sociais.

Além disso, como o projeto propunha discussões que não faziam parte do currículo escolar oficial, estranhamentos por parte de professores/as e do corpo diretivo da escola ocorreram, havendo intervenções negativas durante as oficinas. Contudo, considero indispensável que a escola incorpore no currículo a discussão de temáticas que transversalizem o conceito de gênero, para que processos de empoderamento possam ser

vislumbrados, articulando a dimensão individual e coletiva. Somente assim, haverá a possibilidade de eliminação das desigualdades sociais e de gênero em nossa sociedade.

CAPÍTULO 1

A instituição escolar e o currículo enquanto instrumento produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e de gênero: pensando estratégias para operar neste espaço

Sendo gênero o principal recorte desta análise, urge evidenciar que segundo Scott (1990) a definição de tal conceito envolve duas dimensões: a primeira delas afirma que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; a segunda enfatiza que “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Referente à primeira perspectiva, Scott (1990) discorre que há quatro elementos capazes de evidenciar gênero enquanto um elemento constitutivo das relações sociais. Em primeiro lugar encontram-se os símbolos que são culturalmente construídos e produzem representações simbólicas. Neste sentido, Eva e Maria podem ser tomadas como símbolos de mulher na tradição cristã ocidental e mitos de purificação e luz. Em segundo lugar encontram-se os conceitos normativos que se fazem presentes na interpretação dos significados dos símbolos. Os mesmos tentam conter e limitar as possibilidades de vivência dos indivíduos. Os conceitos normativos estão presentes em diversos espaços como na religião, na educação, na ciência e na política. Esses conceitos constroem a oposição binária fixa homem e mulher ou feminino e masculino. Essa oposição binária pode ser aceita ou rejeitada e pode constituir objeto de análise. Contudo, esse binarismo é construído como uma forma única de vivência e passa a permear as relações sociais ao longo da história.

O terceiro aspecto das relações de gênero consiste na análise política referente às instituições e à organização social, visando entender o que leva a uma “aparência intemporal na representação binária do gênero” (SCOTT, 1990, p.87). A autora pondera que alguns antropólogos têm analisado as questões de gênero apenas pelo viés do parentesco, todavia, destaca a importância de realizar uma análise que esteja vinculada a outros espaços como o mercado de trabalho, o sistema político e a educação. O quarto aspecto de gênero é a identidade subjetiva e a ênfase recai sobre como as identidades são construídas (SCOTT, 1990, p.87).

No que tange à segunda dimensão, em que se explicita a centralidade do gênero como “forma primária de dar significado às relações de poder”, Scott (1990, p.88) esclarece que por

meio da divisão do trabalho a partir das diferenças biológicas, “os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda vida social.

Tomando gênero como um elemento estruturante de toda vida social, entendo que tal processo ocorre também no espaço escolar. Vale destacar que neste contexto, a construção das relações de gênero é realizada por meio de um grande processo de normatização que indica os comportamentos esperados para homens e mulheres, a fim de produzir suas subjetividades. Nesse processo, a sexualidade de meninos e meninas é alvo de grande discussão e se direciona a produzir corpos dóceis que se adequem às identidades sexuais esperadas socialmente.

Segundo Louro (2000) a produção das identidades sexuais consideradas “normais”, ou seja, aquelas construídas socialmente permeadas por relações de poder ocorre através de uma pedagogia da sexualidade. Assim, a educação do menino constitui um projeto amplo, integral, que tem como alvo uma determinada masculinidade: aquela ‘dura’, forjada no esporte, na competição e na violência consentida. Já as meninas são ensinadas a serem discretas, dóceis, a obedecer, a pedir desculpas.

As práticas e linguagens constituem sujeitos femininos e masculinos, e são produtoras de marcas, que podem ser observadas quando homens e mulheres adultos contam com determinados comportamentos ou modos de ser que foram construídos ao longo de suas histórias pessoais. Para que efetivem essas marcas, um grande investimento é posto em ação e família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instituições realizam uma pedagogia que aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina ou recusa outras identidades e práticas (LOURO, 2000).

Se várias instâncias sociais, entre elas, a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, este processo se completa através de tecnologias de autodisciplinamento. Na constituição de mulheres e homens, há um investimento produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver sua sexualidade e gênero. Ao classificar os sujeitos em termos de preferências ou identidades sexuais, a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos às identidades (LOURO, 2000).

No que diz respeito à temática da sexualidade, a escola tem um trabalho difícil, pois precisa estimular a sexualidade “normal” e, ao mesmo tempo, contê-la. Um homem e uma mulher deverão ser heterossexuais e serão estimulados o tempo todo para isso. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças e se possível dos adolescentes, silenciando a

curiosidade sobre as identidades e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar sua sexualidade são alvo de vigilância, ficam marcados como figuras desviantes, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO, 2000).

Compreende-se, portanto, que a escola se constitui como um espaço onde as práticas de controle, a disciplina e a vigilância, conforme indicado por Foucault (1999) forjam processos de subjetivação de corpos docilizados, através de diferentes dispositivos de poder, que vão desde a organização do espaço físico até a seleção dos conteúdos disciplinares, passando pela definição de formas legítimas de corpos, palavras e movimentos.

Entende-se que, é através do currículo praticado que a escola cria suas estratégias de produção dessas subjetividades, podendo esta atuação se dar através da organização das disciplinas curriculares e seus conteúdos e formas didáticas, como também através do que podemos chamar de currículo oculto. Este em geral, está ligado ao ensino da obediência e do ajustamento, ao ensino de certos tipos de comportamentos desejáveis a partir da organização do espaço escolar, a partir do tempo escolar, que através de rituais, regras, normas, disciplina, exercem práticas de controle (SILVA, 1999).

As teorias críticas ensinam de diferentes maneiras que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder, que o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas das relações sociais de poder, ele é capitalista e reproduz as estruturas sociais” (SILVA, 1999, p. 148). Pode-se entender então, que o currículo está voltado para o ensino da obediência e do ajustamento (não só dos/as alunos/as, mas também dos/as professores/as), ao ensino de certos tipos de comportamentos desejáveis contrapondo-os aos não desejáveis. Concordo com Silva (1995) quando o mesmo afirma que “é também através do currículo, entre outros processos sociais, que nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça, classe que nos são ‘destinados’” (p. 203). Louro (2000) vai ao encontro deste mesmo entendimento quando afirma que

[...] a escola, como um espaço social que se tornou, ao longo da história, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 2000, p. 26).

Compreende-se então que o currículo é repleto de narrativas que determinam quais conhecimentos são legítimos e quais não são, o que é relevante de ser conhecido e o que é descartável, o que é moral e o que não é, quais são as vozes autorizadas, “quais grupos sociais podem representar a si a aos outros e quais podem ser apenas representados ou totalmente

excluídos de qualquer representação” (SILVA, 1995). Tudo isso explicita o fato de que as relações que se estabelecem na escola são também relações de poder:

É a voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais as identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo esse processo de exclusão e inclusão, de valorização ou de negação, estão inscritas, evidentemente relações de poder (LOURO, 2000, p. 57).

Como a discussão de gênero não é contemplada no currículo escolar oficial, o que se mostra presente no espaço escolar são práticas sexistas e discriminatórias. No entanto, as desigualdades sociais e de gênero não são silenciadas. Não se trabalha a diferença na sala de aula, mas se produz e reproduz a desigualdade nos pátios, corredores e nas conversas informais dos/as estudantes. A heteronormatividade¹ e o controle de corpos aparecem dentro e fora da sala de aula, nos pátios e nos corredores. No entanto, quando há espaços de discussão, as questões de gênero surgem associadas à sexualidade voltada exclusivamente para o corpo, o biológico, ou seja, lança-se o debate sobre a gravidez precoce e a infecção pelo vírus HIV, como assuntos que podem/devem ser discutidos nas escolas.

Porém, este espaço do currículo pode ser repensado e contestado a partir de estratégias para problematizar questões que são silenciadas e que não são dadas como legítimas. Como por exemplo, a discussão das identidades sexuais, a construção social das relações de gênero, a homofobia e o racismo. Uma estratégia para a contestação do currículo escolar oficial consiste em trazer para a sala de aula tais discussões, fomentando processos de empoderando entre os/as estudantes em busca de uma ação transformadora no cotidiano.

De acordo com Vázquez (2013) o empoderamento é considerado um processo por meio do qual há o desenvolvimento da capacidade de incrementar autoconfiança, fazendo com que o indivíduo ganhe voz e adquira certa autonomia sobre a vida cotidiana. Mencionado como um fenômeno sócio-político, o empoderamento ocorre quando os indivíduos e os grupos sociais são capazes de imaginar um mundo diferente, analisando as relações de poder que mantêm as relações de subordinação e dominação (p.199).

¹ O termo heteronormatividade é usado como parâmetro de normalidade no que diz respeito à sexualidade. Visa apontar como norma e normal a atração sexual entre indivíduos de sexos diferentes. Neste sentido, esse padrão regula o modo como a sociedade ocidental esta organizada. “A heteronormatividade está naturalizada na cultura, é preciso considerar que isso tem uma história, relacionada com articulações específicas de poder-saber que, em um determinado tempo e lugar, legitimaram o comportamento heterossexual como “normal” (PETRY; MEYER, 2011, p.196).

Trata-se de um conceito que descreve um processo que vai de uma reflexão individual para um processo transformação social, havendo interferência de elementos psicológicos, culturais, ambientais, sociais e políticos. Possui uma dimensão coletiva e uma dimensão transformadora, é politicamente relevante. Tal processo possui a característica de conectar a vivência individual com as estruturas sociais, econômicas e políticas (VÁZQUEZ, 2013, p.200).

Como mencionado por Vázquez (2013, p.213) a transformação é uma parte central do processo de empoderamento. Esse pressupõe o desenvolvimento de uma nova concepção de poder que implica na construção de novas formas de tomada de decisões coletivas, constituindo um poder mais democrático. É um processo de transformação de valores e das instituições e estruturas sociais, que pode ocorrer, entre outras maneiras, através do questionamento das estruturas patriarcais. A redução das desigualdades de gênero é considerada uma forma de desenvolver empoderamento.

Assim, é necessário desafiar a produção da vida diária e problematizar as estruturas sociais em que vivemos, causadoras das relações de dominação e subordinação. O trabalho em grupo com vistas ao empoderamento pode funcionar como estratégia para orientar as demandas e transformações políticas de modo que a posição de subordinação das minorias se modifique (VÁZQUEZ, 2013, p.204).

O empoderamento não é um processo simples e exige, na maioria das vezes, a intervenção de estratégias coordenadas, a fim de priorizar a reflexão sobre a realidade dos indivíduos. Tais intervenções devem ter o objetivo de combater processos de exclusão e permitir a promoção da igualdade social. Estratégias como essas devem partir de um nível local, mas devem considerar a importância de modificar relações de poder em nível nacional e até global, permitindo a transformação das estruturas de poder presentes em nossa sociedade. A reflexão precisa ser pensada para alcançar os patamares das políticas públicas, que permitem, de fato, a transformação da realidade social dos indivíduos excluídos (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007).

Por conseguinte, acredito que estratégias coordenadas no sentido de gerar empoderamento podem estar vinculadas à perspectiva de educação popular preconizada por Paulo Freire, uma vez que, esse método valoriza os conhecimentos prévios dos indivíduos construídos em suas vivências no meio social. O objetivo não é ensinar comportamentos a serem seguidos, pelo contrário, a intenção é pensar as instituições que oprimem e definem os comportamentos dos sujeitos (VASCONCELOS, 2004).

Neste sentido, esse método de educação está em constante diálogo com os movimentos sociais que representam os setores marginalizados e oprimidos da sociedade. Há uma reflexão sobre as relações de poder e a estruturação de possíveis estratégias para superar a subordinação, a exclusão e as diversas opressões que marcam o cotidiano dos sujeitos. Assim, a educação popular visa formar indivíduos reflexivos em busca de uma sociedade mais participativa e igualitária e construir uma sociedade em que as classes populares se tornem sujeitos com voz ativa, capazes de influenciar as estruturas culturais, políticas e econômicas (VASCONCELOS, 2004).

Nesse processo, as metodologias, os instrumentos e as técnicas utilizadas devem possibilitar a reflexão dos mesmos, em busca da igualdade nas relações de poder (SANTOS, 2005 apud RIBEIRO, SOUZA; FARIA, 2010, p.3).

Desse modo, a oficina, que utiliza técnicas participativas, pode ser considerada uma ferramenta para o desenvolvimento de processos de empoderamento. Essa técnica pode ser comparada ao que Paulo Freire descreveu como sendo o ‘círculo de cultura’, pois ambos objetivam a problematização e a reflexão sobre suas vivências e experiências cotidianas, em busca de uma visão mais crítica sobre o mundo, com foco na análise política sobre as desigualdades e relações de poder. Educar nessa direção seria educar para conscientizar, fazendo com que os indivíduos produzam conhecimento sem a interferência de relações de poder. Seria priorizar a formação não apenas de mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas a formação de uma consciência crítica sobre o modelo econômico e político (VASCONCELOS, 2004).

O trabalho com oficinas pedagógicas parte do entendimento que estas consistem em um trabalho realizado em grupo e propõem a discussão de uma questão central. Não é uma forma de pensamento apenas racional, mas envolve as formas de sentir e agir dos sujeitos envolvidos:

Ela usa informação e reflexão, mas se distingue de um projeto apenas pedagógico, porque trabalha também com os significados afetivos e as vivências relacionadas com o tema a ser discutido. E embora deslanche um processo de elaboração da experiência que envolve emoções e revivências, a oficina também se diferencia de um grupo de terapia, uma vez que se limita a um foco e não pretende a análise psíquica profunda de seus participantes (AFONSO, 2005, p. 9).

A reflexão proposta a partir das oficinas articula emoções, vínculos e experiências e pode proporcionar efeitos de mudança na realidade do grupo. Portanto, “no grupo busca-se promover a interação, a comunicação, a palavra livre, a elaboração do sistema de valores, atitudes e relações que nele vigoram” (AFONSO, 1995, p. 18). A função do/a coordenador/a

durante as oficinas é de mediar as discussões por meio de intervenções interpretativas, fazendo com que os/as participantes reflitam e desenvolvam o tema discutido. As oficinas podem ser propostas pelo próprio grupo e é importante exercer este momento de escuta interpretativa. Assim, “a participação voluntária e a expressão do desejo dos participantes deverão ser respeitadas, para que o grupo venha a trabalhar sua demanda e a se apropriar de seu trabalho” (AFONSO, 2005, p. 32).

A oficina permite a elaboração de questões subjetivas, interpessoais e sociais. Tem uma dimensão pedagógica, pois permite a reflexão sobre a experiência. “Possibilita uma elaboração do conhecimento desenvolvido sobre o mundo e do sujeito no mundo, portanto, sobre si mesmo” (AFONSO, 2005, p. 34).

Outra técnica que potencializa processos de empoderamento é o Teatro do Oprimido. Segundo Dall’Orto (2008) tal técnica foi desenvolvida em meados de 1970 por Augusto Boal e visa promover a transformação do espectador, considerado um ser passivo, em agente transformador da ação dramática. É formado por um conjunto de exercícios, jogos e técnicas teatrais que priorizam desalienar física e intelectualmente os sujeitos. O objetivo é trabalhar situações de opressão, permitindo que minorias sociais e grupos populares coloquem em discussão pública seus problemas e necessidades.

A metodologia do Teatro do Oprimido inclui o Teatro Jornal, o Teatro Imagem, o Teatro Invisível, o Teatro Fórum, as Técnicas do Arco-íris do desejo, O Teatro Legislativo e a Estética do Oprimido. Nessas metodologias as cenas estão sujeitas a mudanças e o espectador pode dominar a realidade e agir sobre ela produzindo transformações (DALL’ORTO, 2008, p.2).

Nele, há a figura do Coringa, que se apresenta como a figura do educador, pensado por Paulo Freire, e que, em ambos os casos, atuam como provocadores e facilitadores das discussões, jamais sendo centralizadores ou impondo posições aos sujeitos. Isso porque é importante que as pessoas sejam entendidas como sujeitos com bagagens culturais diversas e que podem contribuir na construção do diálogo sobre distintos temas e ações (BOAL, 2009).

O teatro e a educação são visualizados como espaços de formação dos sujeitos e podem atuar como instrumentos ideológicos poderosos aos dominantes se não forem pautados a partir do diálogo, pois só por meio deste haverá a reflexão e nunca a domesticação tanto criticada por Freire. Quando os sujeitos refletem sobre a sua realidade, podem agir criticamente sobre ela. Neste sentido, o Teatro do Oprimido se diferencia das outras formas de se fazer teatro, pois entende todos/as como espectador ao invés de apresentar cenas prontas

as coloca em construção, os sujeitos podem refazer cenas e ensaiar transformações, sendo que “o ato de transformar é transformador” (BOAL, 2009, p. 37).

Apesar de Augusto Boal e Paulo Freire não terem escrito especificamente sobre o feminismo e/ou relações de gênero, eles trazem contribuições importantes no que se refere ao trabalho educativo de reconhecimento e superação das opressões dos diferentes sujeitos. Ambos relatam alternativas de emancipação desenvolvidas a partir das experiências adquiridas com diversos grupos em que trabalharam.

Portanto, é conveniente destacar a importância de estudar as situações de opressão e de desigualdades sociais analisando a vivência dos distintos sujeitos. Neste sentido, torna-se interessante compreender que a desigualdade se organiza a partir de várias perspectivas, não incluindo apenas a dimensão de classe. Nesse processo, classe, raça, gênero, dentre outras categorias estão articuladas e unidas a uma estrutura de dominação.

Para Collins (2000 apud RODRIGUES 2013), sociedades marcadas por racismo e sexismo possuem uma matriz de dominação e de opressão que se intersectam. Portanto, a interseccionalidade é um conceito utilizado para compreender a estruturação da interação entre diferentes eixos de subordinação: “Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p.177 apud RODRIGUES 2013 p.6).

Rodrigues (2013, p.7) aponta a necessidade da utilização do conceito de interseccionalidade nos estudos de gênero, a fim de evitar conclusões reducionistas e simplistas. Em suma, a interseccionalidade constitui uma ferramenta teórica e metodológica importante para análises que se preocupam em refletir sobre processos de relação de poder relacionados à classe, gênero e raça.

Neste capítulo apresentei os principais conceitos que apontam o espaço escolar enquanto produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e de gênero, bem como estratégias educativas capazes de contestar esse processo. No capítulo seguinte descrevo a metodologia que possibilitou a entrada em campo e a análise dos sistemas de valores, dos significados e das regras que produzem situações de desigualdade social e de gênero. Apresento também as temáticas discutidas nas oficinas e a descrição da escola analisada, pontuando as características do grupo de estudantes e da professora participante.

CAPÍTULO 2

Metodologia

Segundo Minayo (1993), a pesquisa qualitativa realiza uma abordagem em nível de significados e estruturas, entendendo as últimas como parte da ação humana. Considerando que o objetivo desta pesquisa é avaliar os procedimentos metodológicos que ancoraram a proposta de formação realizada com os/as estudantes, interrogando em que medida as metodologias participativas contribuiram para seu processo de empoderamento, esta assume caráter qualitativo e se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, uma vez que trabalha com significados, aspirações, motivações, crenças, valores e atitudes.

Neste processo, a experiência vivida e a linguagem dos sujeitos investigados constituem o objeto da abordagem qualitativa. “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (MINAYO, 1993, p.245).

As falas revelam condições estruturais, sistemas de valores, regras socialmente estabelecidas e símbolos. Paralelamente, possuem o poder de representar grupos determinados em condições históricas, sociais, econômicas e culturais específicas. Assim, uma análise qualitativa interpreta os discursos ou as falas cotidianas por meio de uma estrutura de referência. Há vários métodos e técnicas que permitem o desenvolvimento de uma pesquisa como essa e para Granger (1992 apud MINAYO 1993), uma verdadeira pesquisa qualitativa descreve e compreende o fenômeno estudado (MINAYO, 1993).

A escolha do método qualitativo se justifica pela natureza do problema de pesquisa que orientou também a coleta de dados. Esses tratam de relatos de experiências dos/as estudantes produzidos durante as oficinas temáticas desenvolvidas pelo projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e violência de gênero”. O projeto foi realizado em três escolas de Viçosa.

Neste sentido, a primeira escola participante foi a Escola Estadual Dr Raimundo Alves Torres (ESED RAT). Durante o desenvolvimento do projeto nesta escola não estive presente e, portanto, não foi possível avaliar como ocorreu o desenvolvimento das atividades.

A segunda escola participante foi a Escola Estadual Santa Rita de Cássia. Tal estabelecimento se localiza no bairro de Fátima e recebe estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. Participaram do projeto nesta escola estudantes do ensino médio, das turmas

de 1º, 2º e 3º anos. Vale destacar que para o recrutamento dos/as estudantes interessados/as em participar do projeto, as bolsistas passaram em todas as turmas das escolas explicando a proposta das atividades e convidando para a participação. Foi mencionado que cerca de 25 estudantes poderiam participar, uma vez que um número muito grande poderia prejudicar o andamento das oficinas. As atividades foram desenvolvidas nas dependências do salão paroquial da Igreja de Nossa Senhora de Fátima, uma vez que a escola não dispunha de espaço para sua realização. Houve presença de aproximadamente onze estudantes, divididos entre meninos e meninas. O projeto teve o diferencial da possibilidade de participação de uma professora da escola como bolsista. Tal profissional pôde acompanhar todas as atividades, desde reuniões de preparação das oficinas ao desenvolvimento das mesmas.

A professora participante do projeto desenvolvido na escola Santa Rita de Cássia possuía aproximadamente quarenta anos e lecionava a cerca de dezoito anos na rede pública. Apesar de demonstrar entusiasmo se mostrou muito conservadora frente às discussões o que acabou inibindo os/as estudantes, prejudicando o andamento da proposta do projeto. O grupo de estudantes permanecia muito calado durante as atividades, o que dificultava a incorporação das temáticas, uma vez que a proposta consistia no desenvolvimento de dinâmicas participativas. Além disso, a presença dos/as estudantes não era constante nas oficinas o que prejudicava a continuidade do trabalho. No entanto, mesmo frente às dificuldades o trabalho foi finalizado nesta escola.

Elenco para discussão neste trabalho as atividades desenvolvidas na terceira escola participante do projeto, o Centro Municipal de Educação Dr Januário de Andrade Fontes. A escola está localizada na área urbana de Viçosa, no Centro mais precisamente, atendendo do Ensino Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao público atendido, os/as estudantes são, em sua maioria, advindos dos bairros do Bom Jesus, Estrela e Fátima, Nova Viçosa, além do Centro.

A opção por analisar apenas uma escola se justifica pelo fato de eu ter participado de todo o processo de desenvolvimento do projeto nesse estabelecimento educacional. Acompanhei a elaboração das oficinas a serem desenvolvidas, observei todas as atividades realizadas e participei da avaliação coletiva do trabalho.

Além disso, esta escola se mostrou diferenciada no que tange à participação da professora e à formação do grupo de estudantes. Portanto, a professora participante do projeto desenvolvido nesta escola foi essencial para o bom andamento das atividades. Ela participava de todas as reuniões de elaboração das oficinas e mobilizava a participação dos/as estudantes,

reforçando a importância da discussão das temáticas. Tal professora possuía aproximadamente cinquenta anos e lecionava a disciplina de história no ensino público a cerca de vinte anos. Ela demonstrava ótima relação com os/as estudantes e incluía em suas aulas discussões sobre violência de gênero e desigualdades sociais.

Como mencionado, esta escola se destacou principalmente às demais, no que diz respeito ao grupo de estudantes dispostos a participar do projeto e à participação ativa da professora. Desse modo, os/as participantes formaram um grupo composto por aproximadamente vinte e oito estudantes, quase que equiparado por meninos e meninas do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com faixa etária entre doze a quinze anos, em sua maioria negros/as. As oficinas com esse grupo de estudantes foram desenvolvidas no espaço da escola no horário de contra turno dos/as estudantes. O que mais me instigou foi o interesse e a disposição dos/as estudantes em discutir as temáticas. Desde as primeiras conversas para a inscrição no projeto, os/as mesmos/as relataram a presença da violência de gênero e do racismo no cotidiano escolar e nas suas vivências, destacando a necessidade de discussão e aprimoramento dos debates.

A seguir, farei uma breve apresentação das oficinas temáticas desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes. No primeiro semestre de 2014, foram realizadas as seguintes oficinas: Apresentação do projeto; Gênero; Pauta de vídeo 1; Libras; Técnicas de Filmagem; Relações étnico-raciais; Discutindo sobre as identidades sexuais; Conversando sobre sexualidade; Homofobia; Pauta de Vídeo 2; Teatro da Rede Protetiva de Atendimento as Mulheres em situação de violência; Patriarcado e Análise de Imagens. Houve a participação de aproximadamente vinte e oito estudantes, sendo que destes vinte e um permaneceram até a conclusão das atividades.

A oficina de apresentação do projeto teve o objetivo de promover a interação entre os/as estudantes e a equipe do projeto, bem como conhecer as expectativas em relação às atividades. Na ocasião, houve apresentação de toda equipe de bolsistas e dos/as estudantes. Além disso, um vídeo intitulado “Viva a Diferença”, que possuía a discussão das temáticas propostas pelo projeto foi exibido e os/as estudantes foram estimulados a expor as expectativas em relação aos temas.

A oficina sobre Gênero teve o objetivo de problematizar a temática de gênero e como esta opera no cotidiano dos/as estudantes. Foi utilizado o vídeo “Era uma vez outra Maria”, que representava em forma de desenho mudo a construção social e cultural das relações de gênero e dos comportamentos esperados para meninos e meninas. Além disso, os/as

estudantes foram estimulados a construir coletivamente a história de um menino e uma menina atentando para a construção social e cultural das relações de gênero.

A oficina de Pauta de Vídeo 1 teve o objetivo de refletir sobre o processo de elaboração de roteiro de vídeo. Assim, foram exibidos alguns formatos de vídeos atentando para o processo de construção dos roteiros. A oficina sobre Técnicas de Filmagem teve o objetivo de introduzir as principais técnicas, permitindo que os/as estudantes manuseassem câmeras profissionais.

A oficina sobre Relações Étnico-raciais teve o objetivo de refletir sobre os conceitos de discriminação, preconceito e racismo. Problematicou desigualdades étnico-raciais e como o racismo se manifesta nas diversas formas de linguagem, manifestações culturais, construindo e reforçando estereótipos que legitimam a violência. Nesta oficina foi realizada uma dinâmica para refletir sobre as características atribuídas a brancos e negros, que reforçam as desigualdades perante a sociedade. Além disso, o vídeo intitulado “Teste sobre o preconceito”², foi apresentado a fim de demonstrar o trauma deixado por séculos de preconceito, discriminação e racismo nas crianças. A música “Mulheres Negras” da cantora Yzalurú (ver Anexo I) também foi utilizada para refletir como o racismo é interiorizado desde a mais tenra idade.

A oficina sobre sexualidade, intitulada “Discutindo sobre identidades sexuais” teve o objetivo de problematizar junto aos/as estudantes o conceito de sexualidade enquanto uma categoria política e a construção das identidades sexuais enquanto um campo de disputa e formação de sujeitos. Nesta oficina, os/as estudantes foram instigados a construir coletivamente um conceito de sexualidade. Além disso, foram divididos em grupos para discutir as diferentes formas de vivenciar a sexualidade, desconstruindo estereótipos criados para as identidades sexuais. A segunda oficina sobre Sexualidade, intitulada “Conversando sobre Sexualidade” teve o objetivo de promover um espaço de diálogo entre estudantes e equipe do projeto, em que pudessem ser discutidas dúvidas, curiosidades e angústias sobre o tema. Os/as estudantes foram instigados a formularem perguntas, as quais foram respondidas de forma coletiva.

A oficina sobre Homofobia teve o objetivo de problematizar a sexualidade e a homofobia, instigando uma reflexão referente às práticas e discursos homofóbicos que ocorrem no cotidiano escolar, na sociedade e na família. Nesta oficina, foi exibido o vídeo

² Esse vídeo faz parte do documentário “A Conversation about Race” (“Uma conversa sobre raça”) do canal MSNBC. Ele reproduz o “Doll Test” desenvolvido pelo casal Mamie e Kenneth Clark, no final dos anos 1960.

“Medo de quê”, que instiga a reflexão referente às práticas e discursos homofóbicos produzidos e reproduzidos pela sociedade, analisando as consequências da homofobia para a vida dos sujeitos. Além disso, uma dinâmica de sensibilização foi realizada, para que os/as estudantes percebessem discriminações sofridas pelos diferentes indivíduos. Tarjetas foram coladas nas costas dos/as estudantes com os seguintes dizeres: beije-me, deixe-me só, abrace-me, aperte minha mão e um estudante foi vendado. A ideia era de que os/as estudantes reproduzissem as ações. Na ocasião, o estudante vendado foi excluído e meninos não abraçavam nem beijavam outros meninos.

A oficina de Pauta de Vídeo 2 teve o objetivo de apresentar outros formatos de vídeos, como stop motion e entrevistas para que os/as estudantes construíssem seus próprios vídeos. A oficina Teatro da Rede Protetiva de Atendimento as Mulheres em situação de violência teve o objetivo de apresentar e problematizar da peça de teatro “Todo dia de mulher” que relata o ciclo de violência. A oficina de Patriarcado teve o objetivo de explicar o patriarcado como uma organização social que ordena e naturaliza as relações de poder. Para isso, foram utilizadas cenas de novelas e imagens cotidianas que remetiam à temática. A oficina de Análise de Imagens teve o objetivo de problematizar os vídeos produzidos pelos/as estudantes, analisando técnica e conteúdo teórico.

No segundo semestre de 2014, as mesmas oficinas foram desenvolvidas com poucas alterações. No entanto, oficinas sobre Técnicas Teatrais e Produção de Esquetes foram criadas com o objetivo de aprimorar a discussão das temáticas aproximando da proposta da educação popular. Neste sentido, a oficina sobre Técnicas Teatrais e Roteiro teve como objetivo refletir sobre o processo de elaboração de roteiros teatrais, em que seriam definidos personagens, cenários e contextos. Os/as estudantes foram estimulados a pensar nos objetivos, público a ser atingido e abordagem estética de seus esquetes teatrais. A fim de construir seus esquetes os/as estudantes foram orientados/as a refletirem sobre situações de opressão que vivenciaram ou presenciaram. Após pensarem todo o roteiro dos esquetes, os/as estudantes foram convidados/as a apresentá-los.

A oficina de Produção de Esquetes 1 teve como objetivo apresentar e discutir os diferentes tipos de esquetes de teatro bem como as possibilidades de temas a serem abordados durante uma intervenção teatral, para que os/as estudantes percebessem que poderiam utilizar diversos tipos de expressão para a produção dos esquetes. Foram apresentados alguns vídeos como “As pérolas grávidas” e “Glossário” com o objetivo de pensar temas, objetivos, público alvo e abordagem estética.

A oficina de Produção de Esquetes 2 teve como objetivo discutir técnicas do Teatro do Oprimido, discutindo a temática da violência contra as mulheres. Foram utilizados jogos teatrais e a peça “Todo dia de Mulher” para incentivar a reflexão sobre a violência contra a mulher. Além disso, a técnica do Teatro Fórum também foi utilizada, a fim de permitir a interação dos/as estudantes nas cenas apresentadas.

A oficina de Análise de Esquetes teve o objetivo de realizar uma intervenção coletiva junto aos/as estudantes referente aos esquetes produzidos. Os/as estudantes apresentaram seus esquetes de teatro e uma análise técnica e, principalmente, teórica das apresentações foi realizada pelas bolsistas.

Para os fins dessa pesquisa, foram selecionadas para o aprofundamento da discussão as temáticas de Patriarcado e Sexualidade, uma vez que as mesmas despertaram maior interesse nos/as estudantes e possibilitaram implicações importantes na dinâmica da escola e no cotidiano dos/as estudantes.

Como mencionado anteriormente, observei todas as oficinas desenvolvidas pelo projeto. Portanto, a principal técnica utilizada no acompanhamento das atividades foi a observação participante. Minayo (2001) esclarece que tal técnica se realiza por meio do contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado com a tentativa de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto. Nesse processo, o pesquisador pode modificar ou ser modificado por esse contexto. Essa técnica é muito importante, na medida em que permite captar uma variedade de situações que não podem ser obtidas através de entrevistas diretas. A aceitação do observador é um fator decisivo para esse procedimento metodológico. A esse respeito, os/as estudantes compreenderam a importância de um observador que iria produzir relatórios sobre as atividades. Foi explicado que nomes não seriam citados e que os relatórios ajudariam nas pesquisas desenvolvidas pelo projeto.

Assim, a observação participante foi a base para a produção de relatórios que foram utilizadas como material desta pesquisa. Neste tipo de análise, primeiramente, todo material é organizado de acordo com os objetivos propostos. Em seguida, o material é analisado e trechos mais significativos são selecionados. O objetivo é investigar e refletir sobre as mensagens presentes (MINAYO, 2001). Portanto, através destes relatos foi possível apreender em que medida as metodologias participativas empregadas possibilitaram a apropriação das temáticas por parte dos/as participantes.

Durante as oficinas, foi preciso atentar a todas as falas e reflexões produzidas pelos/as estudantes. Além disso, a expressão corporal e as conversas paralelas também eram

observadas e anotadas em um diário de campo. Após este momento, fora do espaço das oficinas, as anotações do diário de campo eram retomadas e reorganizadas para melhor entendimento. Ao final do projeto, aproximadamente vinte e três relatorias foram produzidas. Participei da produção de várias relatorias, no entanto, também fui auxiliada por outras bolsistas. Todo material foi informatizado e revisado pela coordenação do projeto para posterior análise.

Desse modo, no próximo capítulo realizo uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas no projeto, refletindo sobre o potencial das oficinas temáticas, da produção dos vídeos e da construção dos esquetes de teatro para a produção de processos de empoderamento. Para isso, utilizo as contribuições dos autores mencionados no capítulo 1, na tentativa de identificar as concepções de saber, identidade, poder e empoderamento presentes em falas relatadas.

CAPÍTULO 3

Pensando o potencial das metodologias utilizadas nas oficinas temáticas para a produção de processos de empoderamento

3.1- Reflexões sobre as oficinas de Patriarcado e Sexualidade

Como descrito, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a contribuição das metodologias utilizadas nas oficinas para a formação de atores sociais referentes ao enfrentamento da violência contra a mulher e demais violências de gênero e étnico-raciais. Procuo interrogar a possibilidade da produção de processos de empoderamento referentes às temáticas discutidas. Para tanto, optei por analisar o trabalho desenvolvido no Centro Municipal de Educação Dr Januário de Andrade Fontes, que se mostrou diferenciado no que tange aos fins da pesquisa. A formação do grupo de estudantes participantes no projeto nesta escola e a professora bolsista potencializaram as dinâmicas e discussões.

Neste sentido, foram selecionadas para o aprofundamento da discussão as temáticas de Patriarcado e Sexualidade, uma vez que as mesmas aguçaram o interesse dos/as estudantes e possibilitaram implicações importantes na dinâmica da escola e no cotidiano dos/as mesmos/as. As análises desta seção serão baseadas no método de observação participante desenvolvido durante a execução das oficinas, o qual permitiu a produção de relatorias e reflexões.

Oficina sobre Patriarcado

O tema “patriarcado” foi trabalhado em uma oficina com o objetivo de demonstrar e problematizar como o mesmo se naturaliza ao longo do tempo. Neste sentido, o termo pode ser utilizado para se referir a um sistema social que ordena a dominação masculina exercida sobre as mulheres e em que os papéis sociais masculinos são tidos como superiores aos femininos. Tal processo confere vantagens aos homens que passam a organizar a vida social. Esse sistema advém de uma herança escravista e se intensifica com o surgimento da propriedade privada e do reconhecimento do papel do homem na reprodução. Neste momento,

o corpo e a sexualidade das mulheres passam a ser controlados para que se tenha certeza acerca da herança dos filhos legítimos (GUIMARÃES, 2013).

Todavia, segundo Guimarães (2013) existe um sistema patriarcal considerado moderno, que se fundamenta na sociedade capitalista. O patriarcado moderno alterou sua configuração, mas manteve a estrutura do patriarcado tradicional. Neste sentido, o patriarcado tradicional é aquele que tem a origem de todas as formas de poder na autoridade do pai. Esse modelo esteve presente na idade média e na modernidade até o século XVII. No entanto, com o discurso ideológico e político, houve o declínio deste sistema tradicional já no final do século XVII. Contudo, o poder conjugal dos homens sobre as mulheres foi mantido e o marido passou a ter pleno controle sobre a vida de sua esposa, constituindo o patriarcado moderno.

Por conseguinte, o sistema patriarcal permanece e perdura ao longo do tempo e organiza as relações, por exemplo, dentro da família. É possível observar a vigência do patriarcado na atualidade em algumas situações, como na prática da violência contra as mulheres, no controle de seu corpo e de suas vivências, na manutenção de dependência econômica da mulher e da pouca representatividade das mulheres na política (GUIMARÃES, 2013).

Para tanto, utilizou-se na oficina sobre patriarcado pequenos recortes de duas novelas, sendo uma referente à novela “Gabriela”, exibida em duas versões pela rede Globo, nos anos de 1975 e 2012. A primeira cena apresentada foi referente à versão de 2012, na ocasião o coronel obrigava sua esposa a ter relações sexuais. Tal cena retratava o poder do homem sobre sua esposa, devendo a mulher “servir” ao marido de acordo com suas vontades. Outra cena apresentada, também da versão de 2012, mostrava a personagem Dorotéia ameaçando a personagem Zuleika, recém casada, dizendo que ela não podia ter prazer na relação sexual com seu marido: *“se eu ouvir um gemido, digo que tu é quenga!”* (Fala da personagem Dorotéia). Essa cena evidencia como o discurso do patriarcado perpassa pelas falas e comportamentos de diferentes sujeitos, inclusive de mulheres. A terceira cena apresentada diz respeito à versão original de 1975. Na cena, a personagem Malvina leva uma surra de seu pai, pelo fato de a mesma pensar diferente dos costumes da época e querer ser independente, indo trabalhar em um escritório ao invés de se casar.

Outra cena apresentada foi referente à novela “Amor à vida”, exibida em 2013, também pela rede Globo. A cena apresentada mostrava uma briga entre pai e filho (César e Félix), em que o pai não aceitava a identidade sexual do filho.

Tais novelas foram escolhidas, uma vez que possuíam cenas de submissão da mulher e controle da sexualidade. Também foram utilizadas diversas imagens para problematizar como o discurso patriarcal está simbolicamente enraizado na sociedade. Para isso, explorou-se a ideia de que o patriarcado se faz presente em cenas cotidianas como propagandas de cervejas que exploram o corpo das mulheres, principalmente no que se refere à sexualização do corpo das mulheres negras, diferentemente de quando são homens os personagens destas mesmas propagandas.

Figura 1: Propagandas de cervejas- utilizada na oficina de patriarcado com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Figura 2: Propaganda de cerveja- utilizada na oficina de patriarcado com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Quando mostrada uma imagem que representava o assédio sexual sofrido pelas mulheres na rua, uma estudante argumentou que “para o homem é natural olhar, é bonito, já as mulheres que olham, são putas, sem vergonha” (Participante da oficina de patriarcado, 15 anos, 9º ano, sexo feminino). A partir desta fala, foi discutido que esta imagem remete ao discurso do patriarcado nos dias atuais, que coloca as mulheres em posição desigual perante a sociedade.

Figura 3: Cena de Assédio Sexual- utilizada na oficina de patriarcado com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Outra passagem importante na oficina, consiste na apresentação de uma imagem que remeteu ao programa televisivo “A Grande Família”³. Os/as estudantes incorporaram a discussão e uma das estudantes deu a seguinte explicação:

Na grande família o Lineu é o chefe, ele trabalha, mas não é tão rígido. O Augustinho e a Bebel moram dentro de casa com os pais. A Nenê cuida da casa. O filho é vagabundo, não trabalha, dorme o dia inteiro. A mãe passa a mão na cabeça dele. É o

³Trata-se de um seriado em forma de comédia exibido pela Rede Globo de televisão que busca retratar uma típica família brasileira.

patriarcado, mas é mais simples que antigamente (Participante da oficina de patriarcado, 12 anos, 7º ano, sexo feminino).

Figura 4: Ilustração do programa televisivo ‘A Grande Família’- utilizada na oficina de patriarcado com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

A estudante demonstrou perceber assim, o discurso patriarcal se fazendo presente nos dias atuais. Durante a oficina, as estudantes foram reconhecendo como pais e namorados controlam seu modo de vestir, impedindo muitas vezes, o uso de roupas curtas, o lugar que podem ou não frequentar. A partir da percepção das estudantes, compreendo como essa oficina se relaciona com o que Paulo Freire descreveu como “círculo de cultura”. Por meio da problematização das vivências cotidianas, as estudantes puderam perceber as relações de poder e criaram uma postura crítica sobre suas próprias vidas. Vislumbro na fala das estudantes o início de um processo de empoderamento em nível individual, em que as mesmas adquirem autonomia sobre sua vida cotidiana, atentando para as relações de poder.

No entanto, devido limitações impostas no desenvolvimento do projeto, que tem tempo determinado para ser encerrado e não prevê continuidade do trabalho e à limitação da metodologia utilizada na presente investigação, não foi possível analisar se houve situações mais complexas de empoderamento no ambiente familiar e na escola. Tal fato impossibilita

dizer que o empoderamento se concretizou, uma vez que Vázquez (2013) evidencia que para isso é importante a passagem de uma reflexão individual para uma reflexão coletiva. Neste sentido, o empoderamento, no sentido de transformação social, só pode ser efetivado em uma dimensão coletiva, permitindo a possibilidade de mudança nas relações de poder e nas estruturas sociais.

Todavia, o uso de imagens a partir de objetivos definidos foi fundamental para o bom andamento da oficina. A opção pela problematização temporal, ou seja, a resistência histórica dessa estrutura, aliada a imagens vinculadas ao cotidiano foi muito bem sucedida. A atuação das mediadoras na oficina foi essencial, uma vez que permitiu a reflexão dos/as estudantes sobre as estruturas de poder que permeiam o cotidiano. No entanto, como não há continuidade do trabalho e a escola ainda não havia incorporado as discussões sobre os processos de submissão e dominação, o processo de empoderamento torna-se limitado. Para que o mesmo alcance efetividade, a escola precisaria incorporar o discurso e promover a reflexão contínua sobre as desigualdades sociais e de gênero.

Oficina sobre Sexualidade

Discutir sexualidade no espaço escolar torna-se um desafio para professores/as e no contexto de um projeto o desafio é ainda maior. Como o discurso sobre sexualidade trazido pelo projeto não condizia com o discurso do currículo escolar, estranhamentos por parte dos professores/as e da direção da escola começaram a ocorrer e intervenções no momento da oficina aconteceram com frequência. Além disso, cartazes sobre as temáticas que haviam sido permitidos de serem colados na escola foram retirados sem nenhuma explicação. A direção investiu em vigilância e as mediadoras começaram a ser questionadas e criticadas devido à discussão da sexualidade enquanto uma categoria política e a problematização da construção das identidades sexuais enquanto um campo de disputa e de formação de sujeitos.

No entanto, a chegada a uma discussão politizada sobre o tema da sexualidade não foi imediata. Quando se propôs a discussão com aos/as estudantes participantes do projeto, dificuldades apareceram, relacionadas à própria formação escolar das bolsistas envolvidas. Apesar de possuírem formação na temática da sexualidade através de leituras e discussões realizadas entre a equipe do projeto, recorrentemente, levavam a discussão da sexualidade para o campo do perigo e da doença. Guacira Louro (2000) argumenta que

A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atenta à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas. São os possíveis riscos e danos que fornecem a pauta para as aulas de educação sexual (LOURO, 2000, p. 55).

A vivência da sexualidade no campo da doença se torna tão naturalizada que durante uma oficina, em que se perguntava sobre o que os/as estudantes desejavam discutir referente ao tema da sexualidade, a professora bolsista no projeto indagou aos/as mesmos/as da seguinte forma: “ah, vocês querem conversar sobre as doenças sexualmente transmissíveis e gravidez?”. E os/as estudantes repreenderam e responderam da seguinte forma: “não, queremos saber o que é bissexual, homossexual, transexual, travesti, o que é machismo”.

Percebeu-se como os/as bolsistas, durante a construção da oficina sobre sexualidade, tendiam a repetir a postura da professora, trazendo a discussão para o campo da doença e da prevenção. Dessa forma, só conseguiram realizar a discussão da sexualidade quando resolveram realmente atender esta demanda dos/as estudantes e pensar sobre o que eles/as queriam discutir, ou seja, quando deixaram de ter medo de tabus.

Neste sentido, duas oficinas sobre a temática da sexualidade foram desenvolvidas. Uma sobre as identidades sexuais, que teve o propósito de discutir estereótipos criados para a vivência da sexualidade, destacando o preconceito sofrido por homossexuais, travestis, lésbicas, bissexuais, dentre outros. E uma oficina para responder às tão “temidas” perguntas feitas pelos/as estudantes sobre sexualidade. As indagações foram tratadas com naturalidade, sendo que todas as perguntas remetiam ao aspecto biológico.

Figura 5: Oficina de sexualidade desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Os/as estudantes vivenciavam cotidianamente a homofobia dentro da sala de aula. Quando se propuseram a discutir as identidades, ficou evidente a vivência do problema no cotidiano. Além disso, uma estudante relatou durante uma oficina que

“por eu ser lésbica as meninas vão trocar de roupa perto de mim e dizem que eu vou ficar querendo ou não querem dançar comigo. Muita gente na minha família me trata com indiferença, mas eu sou e vou continuar sendo assim”. (Participante da oficina de sexualidade, 15 anos, 9º ano, sexo feminino).

Esse relato remete ao argumento de Louro (2000) sobre heteronormatividade:

[...] a sexualidade “normal” é a heterossexual; mais do que isso, ela é concebida como a única forma “natural” de sexualidade. Homens e mulheres homossexuais ou bissexuais estão fora da norma, são desviantes, doentes ou pervertidos. A referência heterossexual também marginaliza aquelas e aqueles que vivem a sua sexualidade

sozinhos, sem parceiros, ou que transitam de uma forma de sexualidade e à outra. Uma infinidade de teorias médicas, psicológicas e religiosas é acionada para reconduzir essas mulheres e esses homens à posição “correta” e “sadia”- a heterossexualidade (LOURO, 2000, p. 42).

No que diz respeito à igreja e sua influência no exercício da sexualidade, uma estudante afirmou que “na nossa sociedade, mesmo dentro da religião foi construído que homem é para mulher, Deus construiu Adão e Eva e não Adão e Marcelo” (Participante da oficina de sexualidade, 14 anos, 8º ano, sexo feminino). Essa fala demonstra como a religião e outras instituições influenciam a discussão sobre a sexualidade.

A oficina sugerida pelos/as estudantes se tornou um espaço de liberdade e de formação, pois os/as mesmos/as sabiam discutir sobre cada identidade e reafirmaram na oficina. Quando se problematizou como a Aids foi ligada ao longo da história aos homossexuais através de um vídeo provocativo, souberam discutir e pontuaram da seguinte forma: “as pessoas pensam muito errado por achar que todo gay tem Aids, que todo gay se veste de mulher, na novela “Malhação” tem um heterossexual que tem Aids”(Participante da oficina de sexualidade, 15 anos, 9º ano, sexo masculino). O que precisavam era deste espaço para reafirmar essas identidades.

Considero que as dinâmicas utilizadas nas oficinas possibilitaram a aproximação dos/as estudantes e criaram um ambiente aberto de discussão. Desse modo, percebo uma tomada de consciência individual dos/as estudantes em relação às identidades sexuais, uma vez que alguns estudantes antes estigmatizados e silenciados ganharam voz e afirmaram suas identidades com segurança. As mudanças ocorreram em nível individual e os/as estudantes foram formulando suas reflexões.

No entanto, os/as estudantes relatavam que a professora de Biologia criticava a discussão referente à sexualidade proposta pelas bolsistas, dizendo que as mesmas davam muita abertura para que os/as estudantes falassem sobre o tema. A partir de relatos dos/as estudantes, sobre tal professora, teve-se conhecimento de afirmações polêmicas feitas em suas aulas, como a que de que as mulheres não sentem prazer na relação sexual. Por meio da discussão realizada nas oficinas de sexualidade, a qual apontava a relação de submissão das mulheres e o controle de suas vivências, os/as estudantes passaram a questionar a professora de Biologia sobre suas falas. Assim, as características diferenciadas desta escola têm implicações nas análises realizadas, uma vez que as disputas de poder entre professor e aluno podem ter impulsionado as discussões e a apropriação dos/as estudantes.

Acredito que a formação dos grupos de estudantes e a presença da professora bolsista nesta escola contribuíram para o desenvolvimento das atividades. Os/as estudantes eram interessados em conhecer as discussões, uma vez que relatavam vivenciar situações de opressão no próprio espaço escolar. Além disso, a escola ofereceu boas condições para a realização das atividades, como o espaço cedido para as oficinas e a disposição dos/as funcionários/as da cantina em ajudar as bolsistas com a preparação dos lanches.

Todavia, o grupo de estudantes que participou do projeto no segundo semestre do ano de 2014 se mostrou diferenciado do primeiro. Os meninos apresentavam posturas machistas e preconceituosas durante as discussões nas oficinas. Além disso, falavam muito alto, inibindo e silenciando as falas das meninas.

Porém, compreendo que o trabalho com oficinas prioriza a fala livre, a comunicação e a interação entre os/as participantes. As demandas de todos/as têm que ser respeitadas, não sendo permitido o silenciamento das meninas. Trabalhos que se propõem a discutir processos de subordinação têm que permitir com que os sujeitos percebam situações de opressão e as mediadoras da oficina foram incentivadas a destacar que o silenciamento das meninas durante as atividades representou uma forma de opressão, onde apenas os meninos tinham poder e voz. Trabalhos como o do projeto, inspirados na educação popular, buscam dar voz aos sujeitos invisibilizados, para que os mesmos busquem alternativas para sair da situação de opressão. Aos poucos esses acontecimentos foram sendo discutidos com os/as estudantes e a estrutura de poder começou a mudar já dentro do grupo. Os/as mesmos/as perceberam que as relações de poder se encontram em todos os espaços e que, muitas vezes, passam despercebidas.

O processo de sensibilização para as temáticas foi gradual e o trabalho participativo foi fundamental para que o grupo se constituísse com certo respeito e as diferentes perspectivas pudessem ser problematizadas.

Contudo, houve também estranhamentos por parte do corpo diretivo da escola. Como a discussão trazida pelo projeto era diferente da proposta pelo currículo (discussão do trinômio corpo- saúde- doença), intervenções por parte da direção eram realizadas no decorrer das oficinas. A direção demonstrava rigidez e normatização e em alguns momentos prejudicava o desenvolvimento da discussão, uma vez que os/as estudantes ficavam inibidos/as em expor suas opiniões.

Dessa forma, considero importante, além da inclusão das discussões que transversalizem gênero no currículo, uma formação continuada de professores/as para que possam desnaturalizar processos construídos em relações de poder. A percepção da professora de Biologia e da direção da escola não é um caso único, o mesmo se repete em várias situações e tem sua base na formação escolar e acadêmica que não inclui na sua grade curricular tais discussões. Tal fato pode ser confirmado na dificuldade vivenciada pelas bolsistas do projeto em realizar uma discussão referente à sexualidade desvinculada do perigo e da doença.

Portanto, é preciso incluir uma discussão sobre sexualidade, identidade de gênero e violência de gênero no currículo escolar, uma vez que a escola hoje não pode mais ter o caráter de reprodutora de desigualdades sociais e de mera transmissora de conhecimentos ordenados historicamente, pois estes foram tecidos em relações desiguais de poder e por isso excluem as várias identidades culturais. Para Furlani (2011) “a escola precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural e os saberes populares advindos das experiências subjetivas dos sujeitos” (p. 52).

3.2- Produção do material audiovisual

O trabalho com os vídeos perpassou as discussões de todas as oficinas desenvolvidas no projeto no primeiro semestre de 2014. Com o objetivo de auxiliar na produção dos vídeos, foram realizadas oficinas com técnicas de filmagem, edição, roteiro e pautas de vídeo. A finalidade foi estimular os/as estudantes a produzir um vídeo, em que pudessem capturar imagens do cotidiano (escolar, familiar, da rua) de forma a problematizar as temáticas discutidas nas oficinas. A produção do vídeo nesse projeto tinha como o objetivo estimular os/as estudantes a perceber o espaço onde vivem como espaço de socialização e de reprodução de desigualdades, onde a explicitação dos conflitos pudesse contribuir para a superação dos preconceitos e discriminações e também, servir de objeto de estudo para a pesquisa. Assim, os/as estudantes foram orientados/as a construir um vídeo, cujo tema foi escolhido por eles/as mesmos/as. A única solicitação era que as questões de gênero permeassem todos os vídeos.

Como as estudantes bolsistas eram de cursos de graduação em licenciaturas, as oficinas de vídeo foram conduzidas por estudantes da área de Comunicação e Jornalismo, que tinham formação e capacitação no uso de filmadoras e de produção de vídeos. A formação da

equipe geral composta de estudantes de licenciatura e estudantes de comunicação foi problemática desde 2012, quando começou o projeto. A maior dificuldade era a distância dos estudantes de comunicação com o objetivo de educação popular para o enfrentamento da violência. Durante as oficinas de vídeo, havia um predomínio de uma formação tecnicista que não incorporava as discussões de violência de gênero e desigualdades sociais.

Desde o início do projeto, foi feito um esforço em trazer para o trabalho nas escolas, estudantes que estivessem mais envolvidos com essa perspectiva pedagógica. Foi exigida a participação de estudantes de comunicação em todas as oficinas e não nas que eram apenas sobre vídeos, assim como participar das reuniões de supervisão do projeto. Da mesma forma, as bolsistas de licenciatura também tiveram que se envolver mais na construção dos roteiros e das cenas, tendo cada grupo uma estudante para auxiliar e supervisionar a produção do vídeo. Tal estratégia teve bons resultados, indicada pela maior qualidade e o aumento de vídeos produzidos pelos/as estudantes nos anos de 2012 a 2014.

Assim, no primeiro semestre do ano de 2014, foram produzidos cinco vídeos temáticos pelo/as estudantes. Dentre eles, encontram-se: “Mulheres assediadas em festas”, “Homofobia”, “Racismo no dia-a-dia”, “Racismo, pobreza e trabalho de outra maneira” e “Identidades e homofobia”.

Figura 6: Oficina de Produção de Vídeo desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014

Figura 7: Oficina de Produção de Vídeo desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Partindo do entendimento que as oficinas desenvolvidas acionam experiências dos/as estudantes participantes envolvidos/as, grande parte dos vídeos surgiu a partir de relatos de vivência. Assim, o vídeo sobre mulheres assediadas em festas, partiu da vivência de algumas estudantes do projeto que relataram casos de assédio ocorridos em festas na cidade de Viçosa-MG. A estrutura do vídeo foi feita em forma de entrevista, ou seja, durante uma festa algumas estudantes eram entrevistadas sobre as questões que envolvem casos de assédio. Segundo as estudantes, o vídeo mostrava que devido ao machismo presente em nossa sociedade, os homens pensam que as mulheres são objetos sexuais e, muitas vezes, se sentem no direito de assediá-las. As perguntas realizadas se direcionavam a forma como o assédio acontecia e a soluções possíveis para denunciar e resolver o problema. O objetivo desta atividade de trabalho com vídeo foi estimular a reflexão dos/as estudantes sobre as experiências cotidianas para que pudessem perceber as relações de poder que nelas vigoram.

O vídeo intitulado “Homofobia” também partiu de relatos de experiência dos/as estudantes. Durante a construção do roteiro, muitos/as estudantes relataram presenciar ou sofrer situações ligadas à homofobia na escola. O vídeo foi realizado em forma de entrevista e os/as entrevistados/as e o entrevistador foram estudantes. As principais perguntas se direcionavam à forma como a homofobia ocorre e os mecanismos para superá-la.

O vídeo intitulado “Racismo no dia-a-dia” foi pensado por estudantes que relataram sofrer racismo no cotidiano. Durante a construção do roteiro, os/as mesmos/as relataram casos de racismo sofridos por eles/as na rua, na escola, entre amigos e deram destaque para a criação de apelidos para negros/as. Os/as estudantes tiveram a ideia de fazer uma reportagem, entrevistando pessoas na rua e na escola sobre a temática. O interesse dos/as estudantes foi investigar a origem do racismo e como o mesmo ocorre nos diferentes espaços.

Dessa forma, desejavam mostrar a questão histórica das questões raciais, atentando para o lugar de subordinação dirigido aos/as negros/as na sociedade. Procuraram evidenciar que o racismo acontece de formas diferentes de acordo com o lugar. Segundo os/as estudantes o racismo no trabalho não é tão intenso como o racismo no futebol. Além disso, os/as estudantes tiveram o objetivo de propor soluções para acabar com as práticas racistas, principalmente as ocorridas no espaço escolar.

Entretanto, este vídeo não foi produzido da forma pensada. Durante os encontros de orientação os/as estudantes relataram vários casos de racismo no cotidiano, no entanto, no momento das filmagens houve uma negação do problema. Estudantes que antes haviam relatado experiências com o racismo negaram o mesmo diante da câmera e o objetivo do

vídeo ficou comprometido. Essa ocasião demonstrou que a ideia de filmar experiências traumáticas não funcionou. A câmera inibiu a fala dos/as estudantes, uma vez que os relatos eram muito íntimos. Essa metodologia comprometeu o trabalho e as dificuldades vivenciadas foram expostas aos/as estudantes. O objetivo foi utilizar o espaço para falar das situações de discriminação e racismo, no entanto, as mesmas foram silenciadas. O trabalho de produção de vídeo, de certa forma, limitou a reflexão e impossibilitou o início de processos de empoderamento.

O vídeo intitulado “Racismo, pobreza e trabalho de outra maneira”, teve como objetivo mostrar a vida de jovens pobres e negros moradores de bairros também pobres. Os/as estudantes pensaram em fazer entrevistas na própria escola para estudantes e professores/as falarem sobre o racismo e experiências com o mesmo. Além disso, quiseram escrever uma música de rap para cantar e dançar no vídeo. A música falava do jovem pobre que buscava ascensão social. No entanto, percebeu-se que a música criada pelos/as estudantes reproduzia estruturas machistas e estereótipos criados para os negros. Em uma determinada estrofe, os/as estudantes falavam: “quem nasce raia nunca vai virar pipa”, “sol quente no rosto e nós fazendo psiú pras coroas lá no posto”, “ainda é segunda-feira e a geladeira não tá cheia” e “as mina pira quando a gente passa e ainda vai lá em casa e come arroz com ovo”.

Neste sentido, as mediadoras foram orientadas a discutir a música com os/as estudantes, evidenciando as estrofes que reproduziam preconceitos e machismos. Os/as estudantes compreenderam que estavam reproduzindo as estruturas de poder internalizadas em sua música, o que não condizia com a proposta do trabalho. Foi explicitado pelas mediadoras que o preconceito se torna tão naturalizado que acaba sendo repetido.

O último vídeo pensado pelo/as estudantes foi “Identidades e Homofobia”. Os/as estudantes se empenharam muito e fizeram uma reportagem a ser exibida ao vivo em um jornal. Durante a reportagem a repórter entrevistava pessoas na rua referente à opinião sobre a temática da homofobia. Em uma cena, apareceu um furo de reportagem, uma vez que um travesti começou a ser agredido fisicamente e verbalmente no fundo do vídeo. A repórter, imediatamente, entrou em cena cobrindo o acontecimento. Nos estúdios do jornal os apresentadores expuseram a fotografia do agressor e indicaram que o mesmo estava sendo procurado em todo o território nacional.

Ao final do projeto, todos os vídeos foram apresentados e analisados juntamente com todos/as estudantes. A ideia final foi fazer uma discussão técnica da produção dos vídeos, mas

principalmente, uma discussão das temáticas, avaliando a apropriação dos/as estudantes sobre as mesmas.

Durante todo o processo de produção dos vídeos, a equipe do projeto teve alguns desafios. Havia dificuldade em encontrar materiais teóricos sobre comunicação e metodologia para produção de vídeos. Além disso, tiveram dificuldades em dominar as técnicas de produção de vídeo e de relacioná-las com uma proposta de educação popular. Neste sentido, sujeitos que deveriam ganhar voz para sair das situações de opressão foram silenciados pela forma com que os vídeos foram conduzidos.

Neste sentido, as temáticas abordadas eram complexas e de difícil discussão, envolvendo, muitas vezes, assuntos ligados à memória sensível dos/as estudantes, como no caso do racismo e da violência doméstica, havendo inibição e até negação na hora de falar destes assuntos. Como mencionado anteriormente, os/as estudantes que produziram o vídeo sobre “Racismo no dia-a-dia” relataram ter sofrido inúmeros casos de racismo em conversas com as bolsistas, no entanto, no momento de colocar a temática no vídeo negaram que tal fato tivesse ocorrido.

Apesar dos/as estudantes terem relatado casos importantes de assédio sexual, homofobia e racismo, a metodologia do vídeo não funcionou. A ideia inicial era permitir que os/as estudantes discutissem situações de violência vivenciadas para que pudessem superá-las, transformando sua realidade imediata. No entanto, ao invés de ganhar voz e autonomia sobre estas situações, os/as estudantes foram silenciados/as.

A tentativa de gerar processos de empoderamento é exaustiva e exige continuidade. O distanciamento dos/as estudantes do curso de comunicação social das propostas de educação popular e a rotatividade desses bolsistas prejudicou o trabalho.

3.3- Esquetes de teatro

A fim de proporcionar maior aproximação das oficinas com a proposta de educação popular e tornar o processo de reflexão mais dialógico, no segundo semestre de 2014, a produção dos vídeos pelos/as estudantes foi substituída pela produção de esquetes de teatro. Além disso, a metodologia foi modificada, pois os equipamentos de filmagem utilizados no primeiro semestre foram roubados em um assalto na sede do projeto “Casa das Mulheres”, impossibilitando a continuidade do trabalho com a produção de vídeos. Assim, a equipe de apoio para a realização dos esquetes foi de estudantes pertencentes ao grupo de Teatro Policultura. Esse grupo de teatro teve seu início em 2012 na “Casa das Mulheres” e desde

então tem realizado apresentações sobre a temática da violência contra as mulheres. O grupo é formado por seis integrantes, sem formação profissional/acadêmica em teatro. O Policultura iniciou seus trabalhos com a utilização de um teatro mais didático, em que a peça “Todo dia de mulher” era apresentada e ao final dessa era realizado um debate. Atualmente o grupo adaptou sua peça a metodologia do Teatro Fórum, uma das técnicas utilizadas pelo Teatro do Oprimido, que permite a intervenção dos espectadores/as nas cenas.

Dessa forma, durante a apresentação da peça de teatro “Todo dia de mulher”, que representa o ciclo da violência doméstica, os/as estudantes participantes do projeto no segundo semestre de 2014 ficaram inibidos/as e não se sentiram à vontade para modificar e intervir nas cenas, como proposto pela técnica do Teatro Fórum. Foi aventada que a chegada de pessoas novas, integrantes da peça os quais os/as estudantes não conheciam pudesse ter gerado inibição. Além disso, a violência doméstica fazendo parte da memória sensível de muitos/as estudantes poderia ter gerado uma negação em discutir o assunto. Apesar de não intervirem, os/as estudantes deram sugestões para que a personagem Joana, a protagonista da peça, superasse e solucionasse a situação de violência.

Figura 8: Apresentação da peça de teatro “Todo dia de Mulher” feita para estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Figura 9: Apresentação da peça de teatro “Todo dia de Mulher” feita para estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Verificou-se que a participação dos/as estudantes foi muito grande, apesar de ficarem inibidos/as para entrar nas cenas, como propõe a técnica do Teatro Fórum. A reflexão sobre a situação, as proposições de intervenção permitiram testarem seus conhecimentos e suas vivências no que se refere à violência doméstica. As mediadoras utilizaram as técnicas propostas por Augusto Boal e foram facilitadoras das discussões, deixando que os/as estudantes colocassem suas opiniões advindas de sua bagagem cultural e de suas vivências. A partir da troca de experiências foi possível estabelecer um diálogo sobre a temática da violência doméstica.

Durante as oficinas, os/as estudantes foram orientados/as pela equipe do projeto a construir em grupos temáticos para criarem os esquetes de teatro, como havia sido feito com as propostas de construção de vídeos. Ao final, foram propostos quatro esquetes

intitulados “Racismo e a hegemonia branca”, “Racismo na escola”, “Assédio sexual contra mulheres no trabalho” e “Homofobia”.

No esquete sobre “Racismo e Hegemonia Branca”, os/as estudantes representaram duas cenas.

Primeiro Esquete – Base cor da pele: Amanda estava em casa se arrumando para uma festa, mas como estava muito cansada porque trabalhou a semana toda estava com olheiras. Por causa disso decidiu caprichar mais em sua maquiagem, mas quando foi se arrumar lembrou que sua base havia acabado. Ela então decidiu ir em uma loja de maquiagem que havia próxima a sua casa. Chegando na loja, Amanda pediu a vendedora uma base “cor da pele” e a vendedora trouxe uma base próxima a cor branca. Amanda questionou a cor que a vendedora trouxe, pois aquela era branca e não da sua cor negra. A vendedora disse que só aquela era a base cor da pele, mas que poderia apresentar outras para ela escolher. Amanda joga a pergunta para o público “Base cor da pele? Ou base cor da pele branca?”.

Segundo esquete- Eliane e Leonor, duas mulheres negras de 20 e 24 anos respectivamente, vão a uma farmácia para comprar um creme hidratante e enquanto estão escolhendo os produtos chega uma vendedora e diz: “Posso ajudar? Você estão procurando um alisante?” (Fala isso enquanto pega um creme na prateleira). Eliane responde “Não, estamos olhando os hidratantes...”. A funcionária não espera que termine e logo diz: “Ah, sim! Os hidratantes que tiram e baixam o volume, os disciplinadores de cabelo são esses daqui” (apontando para os vidros). Leonor responde: “Não, você está achando que preciso disso! Eu gosto dele assim sabia?”, Eliane completa “eu também! Gosto do volume e dos meus cachos!” (mexendo nos cachos). A vendedora se desculpa e elas pegam um creme hidratante e vão ao caixa para pagar. Chegando neste, o Rodrigo (homem que trabalha no caixa) pergunta para elas se querem uma chapinha porque está na promoção. Leonor e Eliane recusam e o caixa insiste “e o secador? Ele tem uma potência boa para escovas.” Eliane pergunta para ele “Só há o cabelo liso? Ele é o único bonito?” (faz a pergunta olhando também para os espectadores).

No esquete sobre “Racismo na escola”, os/as estudantes representaram uma cena real de racismo que ocorreu nas proximidades da escola, que já havia sido relatada anteriormente pelo grupo, referindo-se a duas estudantes negras do Centro Municipal que foram agredidas verbalmente com palavras e gestos racistas reproduzidos por duas estudantes brancas da Escola particular Equipe.

No esquete sobre “Assédio contra mulheres no trabalho”, os/as estudantes representaram um chefe que assediava suas funcionárias e, por medo, muitas se calavam e eram despedidas por não saírem com o mesmo. Até que um dia uma funcionária o denunciou e rompeu com a situação de violência.

No esquete sobre “Homofobia”, os /as estudantes retrataram a história de um homem que durante o dia se vestia e trabalhava como um homem, mas que gostava de se vestir de

mulher durante a noite. O personagem não assumia sua identidade sexual devido ao preconceito de sua família, dos amigos e da sociedade. Ao final da cena, o personagem foi morto, vítima de preconceito.

A fim de facilitar a composição dos/as personagens, a equipe do projeto disponibilizou roupas e acessórios e os/as estudantes se mostraram dispostos para encenar os esquetes. Compreendo que o teatro utiliza da representação que é feita por meio de símbolos e códigos, assim, algumas orientações importantes foram feitas: em uma cena de assédio, por exemplo, não é conveniente que o assediador toque no corpo da assediada, pois tal fato pode constranger a estudante. O assédio deve ser representado pelo olhar incisivo e pelo comportamento.

Figura 10: Oficina de Produção de Esquetes de Teatro desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Figura 11: Oficina de Produção de Esquetes de Teatro desenvolvida com estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: Projeto “Superando e transformando o cotidiano escolar enquanto espaço produtor e reprodutor de desigualdades sociais e violência de gênero” financiado pela CAPES/FAPEMIG, entre os anos de 2012 e 2014.

Apesar dos/as estudantes não terem trabalhado o Teatro Fórum, de não modificarem as cenas propostas, ao final da apresentação dos esquetes deixaram uma frase de efeito que instigava a denúncia das situações de opressão.

Essa materialidade do teatro e suas possibilidades de simbolização se mostraram mais interessantes, do ponto de vista pedagógico, do que a produção de vídeos. O corpo como instrumental básico, a representação da realidade e a possibilidade de lidar com essa realidade de diferentes formas possibilitou discutir temas tão delicados como violência e relações de gênero e racismo. A dimensão lúdica da proposta dos esquetes possibilitou ‘jogar’ com as

situações de opressão e testar outras realidades, mesmo que no plano da representação e da fantasia, apesar da forte ancoragem na realidade social e política das vivências das desigualdades.

O trabalho com esquetes de teatro se aproximou da proposta de educação popular apresentada neste trabalho, uma vez que os/as estudantes deram visibilidade a situações de opressão reais vivenciadas no cotidiano. Portanto, buscou-se o conhecimento a partir da vida diária. Por meio das cenas apresentadas, foi possível discutir as estruturas sociais que mantêm o racismo, a homofobia e a violência contra as mulheres.

Neste sentido, os/as estudantes disseram estar cientes das alternativas para superar as situações de subordinação e opressão. No caso da violência contra as mulheres, deixaram claro que conhecem os direitos das mulheres e os órgãos responsáveis pelos atendimentos, responsáveis por auxiliar as mulheres a saírem da situação de violência. Ao final do esquete sobre racismo, os/as estudantes reiteraram que tal atitude é considerada crime e que tem que ser denunciada. Disseram que agora estariam vigilantes a tais situações dentro da escola e em demais espaços.

Portanto, a reflexão sobre a vivência, a partir das oficinas coordenadas, permitiu traçar estratégias de mudança na realidade social dos indivíduos participantes do projeto. Acredito que a utilização do teatro proposta nas discussões possibilitou a formação de atores sociais para o enfrentamento da violência contra as mulheres, demais violência de gênero e étnico-raciais. No entanto, há limites para a avaliação desses resultados, uma vez que não há como analisar os desdobramentos desses processos ao longo do tempo e em outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o trabalho analisou o potencial das metodologias participativas com vistas à produção de atores sociais para o enfrentamento da violência contra a mulher e demais violências de gênero e étnico-raciais, compreendo ser necessário destacar a eficácia e os limites das oficinas temáticas, da produção dos vídeos e da utilização do Teatro do Oprimido para o alcance dos fins esperados.

Através da realização das oficinas buscou-se promover a interação, a reflexão, a comunicação e a troca de experiências a partir das vivências individuais e coletivas dos/as estudantes. As oficinas desenvolvidas no projeto se mostraram como um espaço onde os/as estudantes sentiram liberdade de expressão e a partir desta, a necessidade tanto de demonstrarem seu posicionamento crítico em relação às temáticas discutidas, quanto da própria afirmação e reafirmação de suas identidades sexuais e de raça/etnia.

Refletindo sobre o potencial das oficinas no processo de formação dos/as estudantes desde o início até a finalização do projeto, o que se mostrou foi o posicionamento que alguns estudantes foram assumindo no decorrer do mesmo. A cada oficina desenvolvida (lembrando que, mesmo sendo contempladas diversas temáticas, todas foram permeadas pela categoria gênero) estudantes estigmatizados devido sua identidade sexual foram ganhando voz e afirmaram suas identidades.

Portanto, as oficinas potencializaram a fala e a reflexão dos/as participantes. Além disso, o grupo de estudantes da escola analisada se mostrou diferenciado, demonstrando interesse nas discussões, fato que pode ter influenciado a eficácia das metodologias. O que se observou foi o início de um processo de empoderamento em nível individual. Estudantes antes estigmatizados ganharam voz a partir da problematização de suas vivências.

No entanto, algumas metodologias não cumpriram a função dialógica proposta pela educação popular. A produção de vídeos temáticos pelos/as estudantes inibiu a fala e a reflexão. Foi entendido que procedimentos como a utilização de filmadoras distanciava os/as estudantes das discussões. Tal fato se deve, uma vez que, na maioria das vezes, as temáticas tinham relação com a memória sensível dos/as estudantes, ligadas a processos de violência e racismo. Portanto, expor tais vivências frente à lente das filmadoras tornava-se um processo constrangedor. Além disso, os equipamentos de filmagem utilizados para a produção dos vídeos foram roubados em um assalto na sede do projeto “Casa das Mulheres”, impossibilitando a continuidade do uso desta metodologia.

Os conteúdos dos vídeos e dos esquetes analisados na apresentação dos temas e na descrição das produções dos grupos confirmaram que a experiência do teatro permitiu uma relação mais criativa com o tema, como também mais próxima da experiência dos/das estudantes. A produção do vídeo pareceu oferecer uma mediação que distanciava um pouco os sujeitos envolvidos, dado o procedimento - utilização de filmadoras, edição, a representação da espetacularização da criação do grupo – em oposição ao esquete, muito mais direto, centrado na vivência, mediado mais pela relação com o outro do que pela lente.

Todavia, a discussão de temáticas que transversalizam o conceito de gênero no espaço escolar, enfrenta algumas limitações. A equipe do projeto teve dificuldades em discutir as técnicas de filmagem por um viés que dialogasse com os princípios da educação popular. Contudo, ao optar por mudar a metodologia de trabalho para a utilização de dinâmicas de teatro, conseguiu desenvolver um trabalho com características mais dialógicas que permitiram a visualização e a possível desconstrução das situações de opressão de gênero e raça/etnia. A dimensão corporal como ferramenta de reconstrução simbólica da realidade se mostrou muito mais intensa e rica para os/as estudantes refletirem sobre o tema da violência de gênero e das demais desigualdades sociais.

Além das dificuldades de se trabalhar com algumas metodologias inicialmente propostas, outros desafios apareceram. Devido às limitações impostas pelo projeto e as limitações metodológicas da pesquisa realizada, não foi possível avaliar se os/as estudantes alcançaram empoderamento em nível coletivo, abrangendo as relações na escola e no ambiente familiar. Como lembra Vázquez (2013), o alcance do empoderamento, no sentido de transformação das estruturas sociais e das relações de poder, só pode ocorrer se as reflexões individuais e coletivas estiverem articuladas.

Além disso, tendo em vista que o projeto tem uma perspectiva que visa o empoderamento, entendido como uma mudança que parte do nível individual e atinge o coletivo com vistas às transformações das estruturas sociais que mantêm as relações de poder, os/as bolsistas do projeto tiveram algumas dificuldades em se relacionar com o corpo diretivo da escola.

A partir do momento em que iniciaram as oficinas e a direção da escola percebeu que o que propunham não ia ao encontro das discussões realizadas na escola, começaram a surgir algumas situações conflitantes, como por exemplo, cartazes que haviam sido permitidos de serem colocados foram retirados e intervenções foram feitas durante as oficinas demonstrando rigidez e normatização. Dessa forma, considero indispensável que a escola incorpore no

currículo a discussão de temáticas que transversalizam o conceito de gênero, para que processos de empoderamento, na dimensão individual e coletiva, possam ser vislumbrados. Somente assim, haverá a possibilidade de eliminação das desigualdades sociais e de gênero em nossa sociedade.

A esse respeito, a importância de a escola incluir em sua agenda a multiplicidade cultural e a discussão das relações de gênero traz para o debate a polêmica da incorporação de tais discussões no Plano Nacional de Educação e nos Planos Municipais de Educação. Já a algum tempo, setores conservadores da sociedade têm tentado retirar dos Planos de Educação a discussão de gênero, o que entendo significar um retrocesso para a educação no país.

Considero que a temática de gênero no âmbito escolar deve ser discutida de forma interseccional, abrangendo as identidades de gênero e racial aliadas à discussão sobre a desigualdade social. A escola é um espaço permeado por preconceitos, pela homofobia, pela lesbofobia, pelo sexismo e pelo racismo e, portanto, necessita de reflexões sobre tais assuntos. Esse é um processo de disputa, uma vez que nem todos acreditam na necessidade destas discussões. Consiste em um embate que tem que ser travado dentro dos órgãos gestores da Educação e a organização da sociedade civil. Neste sentido, movimentos sociais, movimentos feministas e os/as próprios/as professores/as comprometidos com a educação podem pressionar pela inclusão dessas temáticas no espaço da sala de aula. A sociedade civil precisa exigir que a igualdade se estabeleça no campo da educação, uma vez que questões como estas não podem ser silenciadas.

A esse respeito, a norma técnica divulgada pelo Ministério da Educação em agosto de 2015, reitera a importância da discussão de gênero e orientação sexual para compreender as desigualdades históricas entre homens e mulheres, funcionando também como mecanismo de compreensão dos processos de discriminação, machismo, sexismo e racismo tão presentes no espaço escolar. Além disso, tal nota evidencia a importância de ampliar a formação de professores/as sobre as temáticas, a fim de pensar o currículo, a gestão escolar e a prática pedagógica (CGDA/DPEDHUC/SECADI/MEC, 2015).

Portanto, o Ministério da Educação enfatiza a importância dos conceitos de gênero para efetivação das políticas educacionais, não podendo ficar fora do currículo. Gênero “é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas” (CGDA/DPEDHUC/SECADI/MEC, 2015).

Juntamente com esta formação é importante que sejam relatadas metodologias alternativas de se trabalhar com as questões de gênero e raça/etnia no cotidiano escolar, pois existem poucos materiais (teóricos e práticos) disponíveis para consultas que auxiliem no desenvolvimento de projetos como o apresentado. Neste sentido, a equipe do projeto recorreu à construção de uma apostila com a sistematização das atividades realizadas para que as alternativas percebidas com este trabalho sejam divididas e multiplicadas com os diferentes sujeitos que tenham interesse pela temática de gênero e os contextos escolares.

Ademais, propostas como as do Projeto de Pesquisa em Educação Básica podem e devem continuar sendo pensadas e desenvolvidas, em busca da formação de sujeitos mais críticos, pensantes sobre as desigualdades socialmente estabelecidas e reflexivos sobre suas práticas no e sobre o mundo. Percebe-se também que a formação continuada e permanente da equipe do projeto é de suma importância para o desenvolvimento do mesmo para que não sejam reproduzidos valores e comportamentos que reforçam as desigualdades e violências de gênero. Somente a formação continuada possibilita a avaliação e reconstrução das práticas educativas.

Finalmente, compreendo a necessidade de continuidade desta pesquisa com o objetivo de acompanhar os desdobramentos da apropriação das temáticas pelos/as estudantes no cotidiano escolar e familiar. Além disso, como mencionado anteriormente, acredito na importância de se pensar uma formação em gênero, violência de gênero e relações étnico-raciais para professores/as, fazendo com que as práticas educativas sejam ressignificadas, tornando-se impulsionadoras das reflexões sobre as desigualdades sociais e de gênero socialmente construídas em meio a relações de poder.

ANEXO I

Música “Mulheres Negras”

Cantora: Yzalú

Enquanto o couro do chicote cortava a carne,
 A dor metabolizada fortificava o caráter;
 A colônia produziu muito mais que cativos,
 Fez heroínas que pra não gerar escravos matavam os filhos;
 Não fomos vencidas pela anulação social,
 Sobrevivemos à ausência na novela, no comercial;
 O sistema pode até me transformar em empregada,
 Mas não pode me fazer raciocinar como criada;
 Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo,
 As negras duelam pra vencer o machismo,
 O preconceito, o racismo;
 Lutam pra reverter o processo de aniquilação
 Que encarcera afros descendentes em cubículos na prisão;
 Não existe lei maria da penha que nos proteja,
 Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza;
 De ler nos banheiros das faculdades hitleristas,
 Fora macacos cotistas;
 Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão,
 Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação;
 Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
 Falharam na missão de me dar complexo de inferior;
 Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu,
 Meu lugar não é nos calvários do brasil;
 Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro,
 É porque a lei áurea não passa de um texto morto;

Não precisa se esconder segurança,
 Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, minha trança;
 Sei que no seu curso de protetor de dono praia,
 Ensinarão que as negras saem do mercado
 Com produtos em baixo da saia;
 Não quero um pote de manteiga ou um xampu,
 Quero frear o maquinário que me dá rodo e uru;
 Fazer o meu povo entender que é inadmissível,
 Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino;
 Cansei de ver a minha gente nas estatísticas,
 Das mães solteiras, detentas, diaristas.
 O aço das novas correntes não aprisiona minha mente,
 Não me compra e não me faz mostrar os dentes;
 Mulher negra não se acostume com termo depreciativo,
 Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino;
 Nossos traços faciais são como letras de um documento,

Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos;
Fique de pé pelos que no mar foram jogados,
Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados.
Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria
É atrair gringo turista interpretando mulata;
Podem pagar menos pelos os mesmos serviços,
Atacar nossas religiões, acusar de feitiços;
Menosprezar a nossa contribuição na cultura brasileira,
Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra;

Refrão:

Mulheres negras são como mantas kevlar,
Preparadas pela vida para suportar;
O racismo, os tiros, o eurocentrismo,
Abalam mais não deixam nossos neurônios cativos.

Link: <http://www.vagalume.com.br/yzalu/mulheres-negras.html#ixzz3rwxfkIM>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria L. Miranda. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BARLETTO, Marisa e BEVILACQUA, Paula Dias (coordenadoras). **Relações de gênero e violência: oficinas**. Viçosa: Capes, Fapemig, Casa das Mulheres, 2014. 70 p.il.

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

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2015- CGDA/DPEDHUC/SECADI/MEC**. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>.

_____. Formação de professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais. **Gênero e diversidade na escola**. CEPESC, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>>.

_____. Secretaria Nacional de Enfrentamento à violência contra as mulheres. Secretaria de Políticas para as mulheres. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Presidência da República, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/politica-nacional>>.

_____. Universidade Federal de Viçosa. **Relatório Final PROBIC/FAPEMIG. Formação e capacitação em gênero e direitos humanos no enfrentamento a violência contra a mulher**. Viçosa, 2014.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual**. Revista Debates. Porto Alegre, vol6, n 1, p 173-187, jan/abr. 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O Movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de uma Intervenção Política**. Labrys Estudos Feministas, jan./jul., 2005.

DALL'ORTO, Felipe Campo. **O Teatro do Oprimido na Formação de cidadania**. Revista de História e Estudos Culturais.v.5, abril/maio/junho de 2008.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**.3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. 13ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FURLANI, Gimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação Popular**. Revista Trimestral de debate da FASE. Proposta número 113.p.21-27.

GUIMARÃES, Irene Maestro Sarrión dos Santos. **Patriarcado, forma jurídica e forma política; para uma crítica da relação entre direito, democracia e gênero**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais eletrônicos), Florianópolis, 2013.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi e MEIRELLES, Giselle. **Problematizando o conceito de empoderamento**. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais NPMS. Florianópolis, 2007. P.485-506.

LOURO,Guacira Lopes.**Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.

_____.**Pedagogias da sexualidade**. In:O corpo educado. 2ª ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2000.

_____.**Currículo, Gênero e Sexualidade**.Porto Editora LDA: Porto, Portugal, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S.**Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad.Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set 1993.

_____.**Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18, Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETRY, Analídia Rodolpho e MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Transexualidade e Heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa**. Textos e Contextos (Porto Alegre), v. 10, n.1, p.193-198-jan/jul. 2011.

RIBEIRO, Simone; SOUZA, D. D. L.; FARIA, M. S. **Educação Popular e Metodologias Participativas: contribuições para a participação ativa dos sujeitos**. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro e I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010, Brasília - DF. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2010. v. 1. p. 1-15.

RODRIGUES, Cristiano. **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, vol. 16, n.2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SILVA, Tomas Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde.** PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14 (1): 67-83, 2004.

VÁZQUEZ, Maria de La Fuente. **Poder y feminismo: elementos para una teoría política.** Barcelona, 2013. Tese de doutorado. Universitat Autònoma de Barcelona, 2013. 373 p.