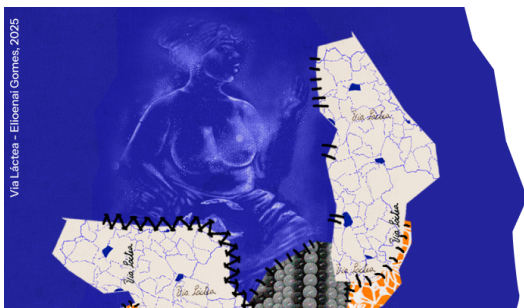




TEATRO E DIGNIDADE MENSTRUAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RECIFE-PE

Kamile Nascimento da Silva¹

UFPE

Resumo: Este trabalho analisa práticas pedagógicas desenvolvidas em oficinas de teatro voltadas para adolescentes da rede pública de ensino, realizadas em escolas municipais e estaduais do bairro do Ibura, zona sul do Recife-PE. As oficinas integraram a Caravana Cultural pelo Empoderamento e Dignidade Menstrual, iniciativa da UNICEF em parceria com a rede farmacêutica RaiaDrogasil/Needs e o Centro das Mulheres do Cabo, cujo objetivo é promover a dignidade menstrual e a equidade de gênero por meio da arte e da educação. A pesquisa, orientada pelos fundamentos do materialismo-histórico-dialético, foi conduzida por meio de relatos registrados em diário de bordo, observações do vivido e análise das produções artísticas dos estudantes, buscando compreender de que maneira o teatro pode contribuir para o fortalecimento da autonomia e da consciência crítica dos estudantes. A partir da análise dessa experiência, a pesquisa tem o objetivo de compreender como o teatro, enquanto prática artístico-pedagógica, pode auxiliar estudantes periféricos a refletirem e intervirem nas questões sociais do seu cotidiano, possibilitando expressões cidadãs, de denúncia e de anúncio.

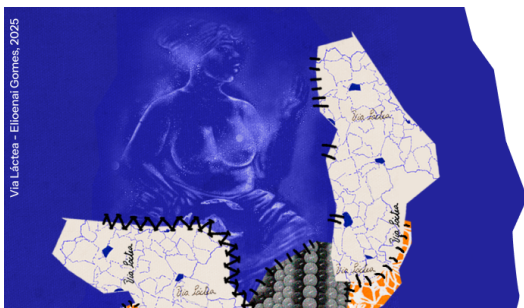
Palavras-chave: Educação Emancipadora. Pedagogia Teatral. Equidade de gênero.

Abstract: This study analyzes pedagogical practices developed in theater workshops aimed at adolescents from public schools, conducted in municipal and state schools in the Ibura neighborhood, located in the southern zone of Recife-PE. The workshops were part of the Cultural Caravan for Menstrual Empowerment and Dignity, an initiative by UNICEF in partnership with the RaiaDrogasil/Needs pharmacy network and the Centro das Mulheres do Cabo, which aims to promote menstrual dignity and gender equity through art and education. Guided by the principles of historical-dialectical materialism, the research was conducted through diary entries, observations of lived experiences, and analysis of students' artistic productions, seeking to understand how theater can contribute to strengthening students' autonomy and critical consciousness. From the analysis of this experience, the study aims to comprehend how theater, as an artistic-pedagogical practice, can support peripheral students in reflecting on and intervening in social issues in their daily lives, enabling expressions of citizenship, denunciation, and advocacy.

Keywords: Emancipatory Education, Theatre Pedagogy, Gender Equity.

1 INTRODUÇÃO

¹ Kamile Nascimento da Silva (Kamile.silva@ufpe.br). Discente em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (desde 2020). Bolsista do PIBID/Teatro-UFPE(2025). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5432775414673187>



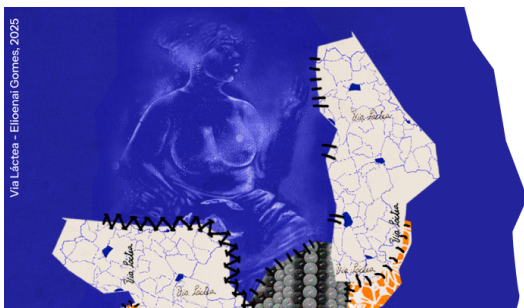
Neste trabalho, compartilho minha vivência comoicineira de teatro na Caravana Cultural pelo Empoderamento e Dignidade Menstrual, projeto desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com o Centro das Mulheres do Cabo — organização feminista e entidade privada sem fins lucrativos que, há mais de quarenta anos, atua no combate à violência e na promoção da igualdade de gênero e raça, assegurando os direitos de meninas e mulheres.

A experiência me possibilitou contribuir para que estudantes refletissem e interviessem nas questões sociais de seu cotidiano, por meio da experimentação artística, do reconhecimento coletivo e da vivência de exercícios baseados na relação opressor x oprimido. O programa tinha como eixo central o debate sobre a pobreza menstrual e a promoção da dignidade menstrual, mas também abarcava discussões mais amplas, como a equidade de gênero e a violência de gênero, sempre pela via da Arte-Educação.

Foi no espaço de escuta dessas oficinas que surgiram perguntas urgentes, atravessadas por corpos reais e histórias frequentemente silenciadas. As cenas criadas pelas estudantes apontaram para mundos possíveis: um mundo em que homens trans possam utilizar o banheiro para trocar um absorvente sem sofrer transfobia; um mundo em que mulheres não sejam ridicularizadas por sangrar; um mundo em que o absorvente não seja tratado como um item de luxo, mas como um direito; um mundo em que sua distribuição gratuita seja garantida pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Falar de dignidade menstrual na comunidade periférica do Ibura significa enfrentar diretamente a violação de direitos básicos. Fazê-lo por meio da educação, da arte e, em especial, do teatro, configura-se como um ato político: é reconhecer as lutas sociais que atravessam esse território e se somar a elas, afirmando a cultura, a educação e a arte como formas legítimas de disputa, resistência e cidadania.

A pesquisa, de natureza qualitativa, prioriza a reflexão e a compreensão das subjetividades, buscando analisar fenômenos sociais que não podem ser mensurados numericamente. Para isso, utiliza-se o materialismo histórico-dialético como método, entendendo a realidade a partir das condições concretas de vida dos



sujeitos. Essa abordagem permite olhar a escola como espaço atravessado por lutas sociais e potenciais transformações. Esse caráter libertador do teatro reforça a perspectiva defendida por Augusto Boal, de que “o teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la!” (BOAL, 1980, p.127), evidenciando sua função política de empoderamento e transformação social.

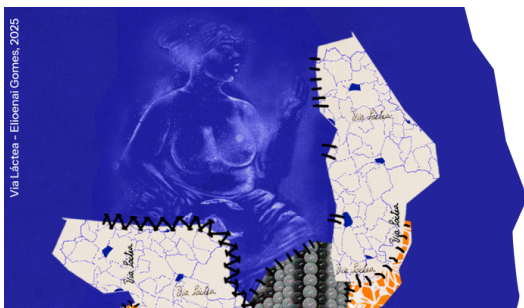
2 DESENVOLVIMENTO

O projeto se materializou por meio de oficinas que ocorreram em escolas públicas, durante quatro horas por dia, por três dias, totalizando doze horas em cada instituição. Cada arte-educadora conduzia sua oficina, abordando dignidade menstrual e questões de gênero por meio de sua linguagem artística — Dança, Fotografia, Poesia Slam ou Teatro.

Uma etapa central do projeto era a culminância no último dia, quando as estudantes apresentavam suas produções e tinham contato com as demais linguagens artísticas. Esse momento visava não apenas a troca de experiências, mas também a garantia do acesso à cultura, um direito que, embora previsto em lei, ainda enfrenta obstáculos estruturais, especialmente em contextos periféricos.

Como arte-educadora, apresentei o teatro enquanto denúncia, mas também como anúncio mostrando que ele pode ser usado como meio de expressão crítica. Para a criação da cena que seria exposta na culminância, optei por seguir o caminho que considero mais fácil no teatro: o drama em sua forma mais pura com uma estrutura linear de começo, meio e fim, conforme a concepção aristotélica de que a ação dramática deve apresentar unidade e completude (ARISTÓTELES, 1991). Mesmo utilizando um molde mais tradicional, a centralidade dos corpos diversos e de suas realidades levava as alunas a se posicionarem e darem visibilidade às questões sociais que as atravessam, dando voz às suas próprias narrativas.

Tendo a filosofia de Augusto Boal, ou seja, trabalhando a dinâmica entre o oprimido e o opressor e expondo suas próprias experiências, as alunas trouxeram vivências muitas vezes atravessadas por desigualdades sociais, discriminações e



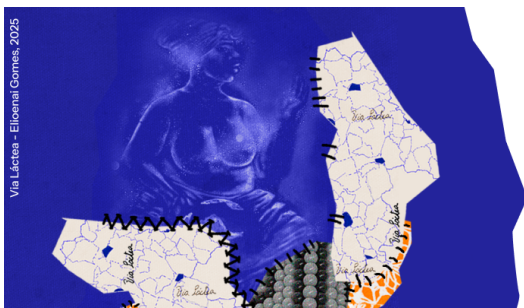
silenciamentos. Ao se apropriarem do espaço cênico, elas transformaram suas narrativas em denúncia.

O principal compromisso foi seguir os princípios filosóficos e políticos do Teatro do Oprimido, compreendendo o teatro como espaço de escuta, partilha e exercício crítico da cidadania. Considerando o tempo limitado das oficinas — doze horas por escola —, a aplicação metodológica precisou ser adaptada à realidade do cotidiano escolar.

Para este trabalho, serão utilizados como base o relato de experiência das duas escolas centrais da pesquisa, bem como a análise dos dados obtidos. Ambas as instituições estão localizadas no bairro do Ibura, zona sul do Recife, em Pernambuco, e pertencem à rede de educação básica. O projeto envolveu turmas mistas, compostas majoritariamente por corpos menstruantes, com foco em uma faixa etária entre 14 e 17 anos. Por motivos éticos, os nomes das escolas foram substituídos por denominações fictícias.

2.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A primeira delas é o Jardim do Sol. Logo no início do processo, quando defendo o teatro enquanto denúncia, percebi que a turma engajou bastante, elas se mostraram extremamente motivadas a denunciar a própria escola. Estavam visivelmente revoltadas com o tratamento que recebiam no cotidiano escolar. Aquilo me pegou de surpresa. Dentre tantas possibilidades de denúncia, tantos temas urgentes e estruturais, elas escolheram falar sobre o lugar onde estudam, convivem e constroem suas identidades. O que corrobora com o teórico Denis Guenon quando o autor defende que “a escolha do lugar também é política”. (Guénoun, 2003, p.14) o autor nos leva a compreender que o espaço onde o teatro acontece não é neutro, ele carrega relações de poder, disputas e memórias. Assim, ao escolherem denunciar a própria escola, as estudantes transformaram o próprio ambiente escolar em um território de resistência. Decidiram de onde iriam denunciar, o que desejavam tornar visível e qual espaço desejavam tensionar. Reivindicaram o direito de dizer



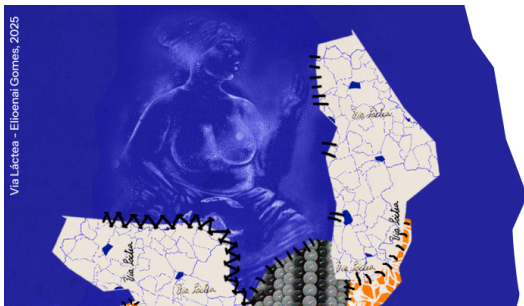
que aquele espaço, que também é delas, não apenas as atravessa, mas também deve ser atravessado por suas vozes, olhares e experiências.

Dentro do nosso diálogo e a partir das próprias experiências e atravessamentos das estudantes, surgiu uma história que marcou profundamente aquele encontro. Elas contaram o caso de uma aluna que havia menstruado durante o período escolar, mas não estava usando absorvente. Sem ter roupas para trocar e sem acesso a um espaço para se higienizar, ela queria ir para casa. Contudo, ao pedir liberação, foi impedida pelo diretor da escola, que, adotando uma postura autoritária, afirmou que só poderia deixá-la sair com a presença física de um responsável, sem qualquer abertura para escutar ou considerar sua situação.

Essa narrativa, contada por elas com indignação e empatia, se tornou o centro da cena que decidiram criar. Queriam representar exatamente aquele momento, revivendo a dor, humilhação e injustiça enfrentada por aquela menina. Era como se, através do teatro, elas estivessem não apenas contando uma história, mas reivindicando a escuta e o direito de serem tratadas com dignidade.

Fiquei bastante preocupada quando percebi que a turma queria denunciar a própria escola. Isso me desestabilizou. Parei por alguns minutos para refletir, aquilo não estava previsto. Denunciar a própria escola não fazia parte do roteiro. Mas, ao mesmo tempo, era preciso lembrar: a denúncia era delas. E foi nesse momento que algo me chamou a atenção. Elas não estavam fazendo aquilo a partir de um lugar de ataque. Não havia raiva, nem desejo de constranger. Havia uma vontade sincera de serem ouvidas. Estavam animadas com a possibilidade de que a direção da escola, a equipe pedagógica e outras figuras de autoridade pudessem assistir à cena. Queriam que vissem, que soubessem, que sentissem. Era como se o teatro, naquele instante, fosse capaz de abrir um canal — talvez o único — para que finalmente pudessem ser vistas. Então, seguimos com a criação.

No dia da culminância, antes da mostra, chamei a equipe de produção e alertei sobre o conteúdo da cena que aquela turma havia criado. Assim como eu, eles ficaram, a princípio, um pouco apreensivos. Não era algo esperado pela gestão escolar. Mas, ao mesmo tempo, houve um entendimento comum de que aquele

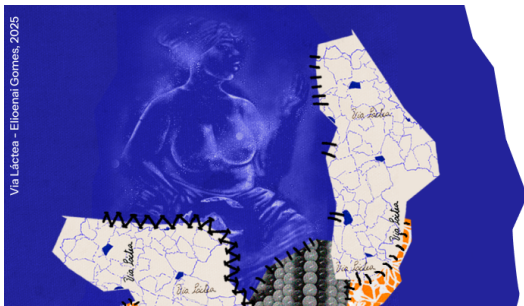


espaço precisava, acima de tudo, ser um lugar de escuta, e as alunas estavam se apropriando do teatro para comunicar o que sentem e vivem.

A cena começava com uma aluna chegando para o que seria, supostamente, seu primeiro dia de aula. Mas logo ficou claro que aquilo não era uma escola, era uma prisão assim que ela entrava em cena, outra aluna colocava em seu figurino uma numeração, como aquelas usadas para identificar pessoas encarceradas. Em seguida, o grupo entrava em coro exigindo que ela trocasse de roupa, tirasse o sapato e prendesse o cabelo. Dizia-se que o “general” figura simbólica que representava o diretor da escola, estava chegando, e ela não poderia ser vista daquele jeito. Caso contrário, seria castigada. A sequência continuou com gestos de repressão, palavras de censura, ordens secas. Até que a aluna-presidiária menstruava, ela pedia ajuda, mas o “general” se recusava a ouvir, a acolher, a cuidar. A cena era direta, crua, e, ao mesmo tempo, cheia de metáforas. Ali, as estudantes escancararam como se sentiam dentro da escola: vigiadas e reprimidas.

Algo naquele momento tocou profundamente não só a mim, mas toda a equipe do projeto. O diretor da escola e a equipe pedagógica estavam presentes, assistindo à apresentação. Houve um momento muito nítido em que o diretor percebeu o que estava acontecendo. A ficha caiu: aquela cena não era sobre uma escola qualquer, nem sobre uma figura autoritária genérica. Era sobre ele. Sobre sua postura diante das alunas. Sobre a dor e o silenciamento que elas estavam tentando traduzir através da arte. E foi justamente nesse momento, de maior revelação e coragem das estudantes, que ele se levantou e saiu do espaço.

Naquele momento, fiquei ainda mais tensa do que já estava. Não por mim, mas pelas alunas. Tive medo de que algo pudesse acontecer com elas após a apresentação. A coragem de denunciar poderia gerar reações difíceis. Meu receio era que elas sofressem alguma retaliação. Depois da mostra, já no encerramento da culminância, a coordenadora da escola pediu o microfone. Ela disse estar muito feliz com o que havia presenciado. Agradeceu pelas expressões artísticas, pelas discussões que as alunas haviam construído ao longo das oficinas e afirmou, diante de todos, que se sentia contente em ver que as estudantes se sentiam à vontade para falar, se expressar e mostrar o que pensavam.

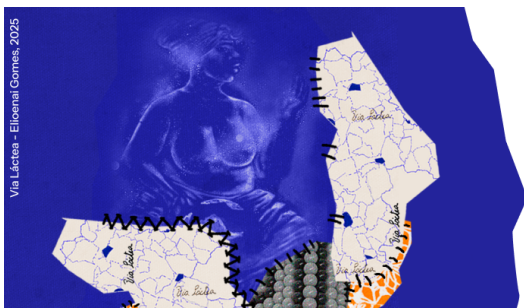


Mais tarde, a equipe de produção do projeto conversou diretamente com o diretor da escola. Ele foi claro: não gostou da cena. Assim como também havia reclamado de outro momento da culminância, um experimento de dança apresentado pela turma de dança. Segundo ele, o figurino não era “adequado”, ficou evidente, diante dessa postura, o tipo de olhar que ele lançava sobre os corpos e vozes daquelas jovens. Um olhar moralista, autoritário, pouco aberto à escuta e, principalmente, incapaz de reconhecer na arte uma ferramenta legítima de expressão cidadã. Essa reação, por si só, disse muito sobre o ambiente em que as alunas haviam decidido denunciar.

Ao mostrarem a cena, as estudantes que estavam visivelmente animadas por saberem que aqueles a quem a denúncia se dirigia estariam presentes, demonstraram coragem e desejo de diálogo. Mesmo diante da postura do diretor, que evidenciou certa distância e falta de escuta diante das alunas, sinto que aquele momento representou um primeiro passo. Digo isso pela atitude das próprias alunas, que ousaram falar como se sentiam, e pela resposta da coordenadora, que afirmou, diante de todos, que a escola deveria, sim, ser um espaço onde as estudantes pudessem se expressar livremente. Denunciar a escola não foi um ataque, foi um pedido de escuta, uma reivindicação por reconhecimento e diálogo.

A Escola Alto da Colina, é a segunda escola destacada nesta pesquisa, e como havia acontecido na escola anterior, a turma decidiu denunciar a própria escola. No entanto, a crítica não era voltada a um comportamento autoritário por parte da gestão, mas sim às condições estruturais da própria escola: a falta de água, a ausência de papel higiênico, os banheiros em condições precárias. Questões do cotidiano escolar que os atravessavam diretamente e afetam seu bem-estar.

Apesar de não haver, naquela escola, uma postura autoritária por parte da direção, emergia, por outro lado, uma conduta irrepreensível por parte de alguns professores. Não de todos — é importante dizer — mas essa postura veio à tona durante a roda de conversa. Uma aluna compartilhou uma situação vivida por ela mesma, em um dia de aula precisou trocar o absorvente, pois estava vazando e pediu para ir ao banheiro, mas o professor recusou o pedido, alegando que não



acreditava na justificativa. Ela se sentiu profundamente constrangida, desacreditada em um momento de vulnerabilidade.

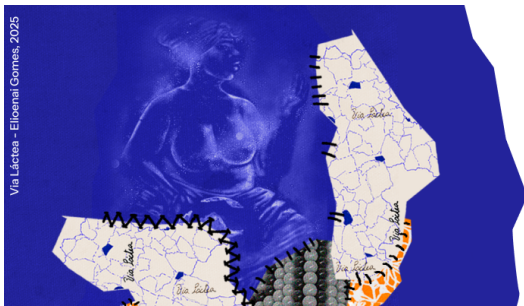
Esse relato, somado às queixas anteriores sobre as precárias condições estruturais da escola, motivou a criação de uma cena de protesto, onde uma aluna pedia ao professor para ir ao banheiro trocar o absorvente. O professor, com tom de desconfiança e repreensão, negava. As estudantes, então, passaram a se posicionar ao lado dela, demonstrando empatia e solidariedade. Uma a uma, as alunas subiam nas cadeiras da sala e, de forma encenada, faziam reivindicações por melhorias na escola. A cena unia duas camadas de denúncia, a infraestrutura precária e a desumanização nas relações escolares.

O mais interessante foi perceber que elas estavam animadas com a possibilidade de mostrar a cena para a coordenação e para os professores. Havia um desejo claro de que aquilo não ficasse apenas no plano simbólico, mas que gerasse, finalmente, alguma escuta, alguma mudança. Era como se o teatro fosse uma tentativa de provocar melhorias.

No dia da culminância, as alunas estavam visivelmente animadas em mostrar a cena para as figuras de autoridade da escola. No entanto, isso não aconteceu, apenas nós da equipe do projeto estávamos ali para assistir. Foi um momentoagridoce, de um lado, a cena foi mostrada com entrega e clareza, elas sabiam exatamente o que queriam dizer. Por outro lado, havia um vazio no olhar delas ao perceberem que aqueles a quem a denúncia era dirigida sequer estavam presentes. Era como se a oportunidade de serem ouvidas tivesse sido, mais uma vez, negada.

Após a apresentação, tivemos um momento de conversa sobre o processo. E, apesar da ausência institucional, aquele diálogo foi profundamente gratificante. Muitas delas disseram que gostariam de ter tido mais tempo conosco. Que o trabalho com o teatro havia tocado de alguma forma. Ouvir isso naquele contexto foi muito significativo. Porque, mesmo sem a escuta de quem deveria estar ali, as alunas se permitiram sentir, denunciar e, principalmente, desejar mais.

2.2 ANÁLISE DE DADOS

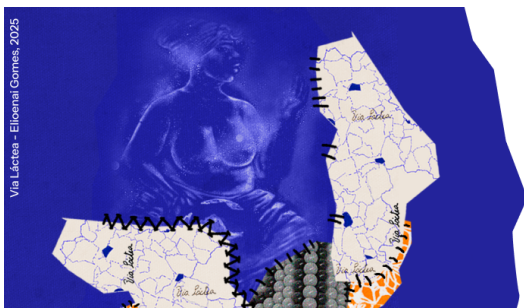


O primeiro ponto que precisa ser destacado é a questão central presente nas cenas criadas pelas estudantes: a negligência de gênero. Na Escola Jardim do Sol, uma estudante menstruou durante o turno escolar e não recebeu acolhimento ou suporte por parte do diretor. Já na escola Alto da Colina, uma situação semelhante foi exposta, mas neste caso, o agente da negligência foi um professor. Em ambos os casos, os profissionais envolvidos eram homens, ocupando lugares de autoridade na instituição. Essa repetição de padrões evidencia a leitura social desses corpos menstruantes, lidos socialmente como femininos dentro da lógica binarista. Por outro lado, as figuras que negaram o acolhimento são corpos masculinos. Isso me faz refletir sobre como o poder institucional, atravessado pela lógica patriarcal, opera por meio da naturalização de comportamentos machistas.

Um outro ponto a ser mencionado é que nos dois casos citados, os agentes da omissão são homens cisgêneros? ocupando cargos de autoridade. Isso nos leva a um questionamento mais profundo: por que os cargos de liderança e decisão continuam sendo ocupados predominantemente por esses corpos? Essa configuração reforça a lógica patriarcal que sustenta a ideia de que o poder e a racionalidade pertencem ao masculino, enquanto o cuidado e a sensibilidade seriam atribuições do feminino e, por isso, menos valorizadas institucionalmente.

Mas então, começamos a olhar essa situação por uma ótica mais complexa, que evidencia outra contradição. Ambos os profissionais estão inseridos em um sistema educacional que, muitas vezes, falha em formar sujeitos críticos e sensíveis às questões de gênero e cuidado. É importante questionarmos: será que esses profissionais receberam alguma formação que os preparasse para acolher corpos que menstruam? Para lidar com as vulnerabilidades específicas de adolescentes em processo de construção de identidade?

Vivemos em uma sociedade patriarcal que naturaliza e reproduz comportamentos machistas. A escola, enquanto instituição social, muitas vezes reproduz essas mesmas engrenagens. Assim, o comportamento desses profissionais pode ser compreendido como parte de um sistema mais amplo que reforça desigualdades e negligencia o cuidado. Para além da sobrecarga institucional enfrentada por muitos profissionais da educação, é preciso questionar



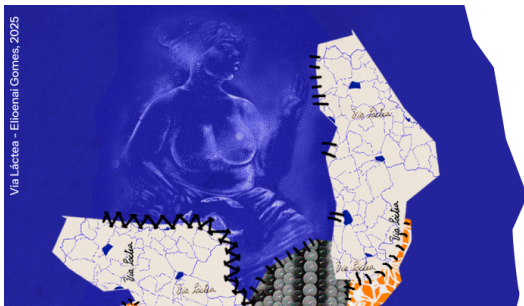
quem ocupa os espaços de decisão dentro das escolas. A presença hegemônica de homens cisgêneros em cargos de liderança não é apenas uma questão de representação limitada, mas de manutenção simbólica e prática de uma estrutura hierárquica que silencia, negligência e invisibiliza as experiências e necessidades de corpos dissidentes.

O Teatro, enquanto linguagem artística, ocupou o lugar da mediação, criando um espaço seguro para que as estudantes pudessem expressar suas críticas. De acordo com Koudela(2008), a mediação teatral constitui-se como um espaço de interlocução entre o sujeito e a obra, onde o jogo cênico possibilita uma experiência de conhecimento e reflexão estética. Ainda que o diálogo com a gestão ou com o corpo docente não tenha se estabelecido de forma direta e imediata, o Teatro plantou uma semente de escuta e expressão crítica. Foi por meio do teatro que as estudantes nomearam opressões, compartilharam vivências e construíram narrativas a partir de seus próprios repertórios e realidades, permitindo que o conflito se tornasse motor de criação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, reconheço que o projeto assumiu, em sua totalidade, um caráter problematizador, ou seja, os estudantes foram reconhecidos como seres conscientes e ativos no processo de aprendizagem, oferecendo a eles a oportunidade de, ainda que por um breve período, romper com as barreiras estruturais da educação bancária, conceito cunhado por Paulo Freire. Nesse modelo o educador é visto como um “repositor”, alguém que detém o saber, que deposita o conhecimento, enquanto o aluno é o “depósito”, um ser passivo que apenas recebe, sem questionar, um ser passivo ao mundo. Inicialmente, a proposta se constituiu como um espaço de diálogo em torno de uma temática considerada tabu em nossa sociedade: a menstruação.

Além disso, ao colocar em foco corpos historicamente marginalizados, o projeto reconheceu que a menstruação não é exclusiva de pessoas socialmente lidas como mulheres, mas de todos aqueles que menstruam, independentemente de

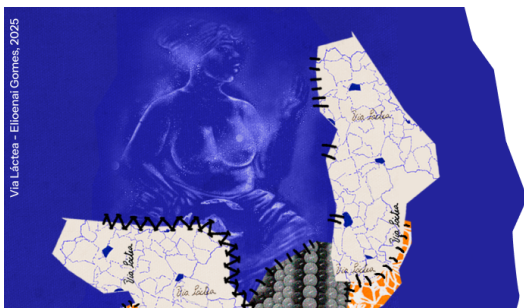


sua identidade de gênero. Dessa forma, abriu-se espaço para uma abordagem interseccional, em que marcadores sociais como raça, classe e sexualidade também se fizeram presentes, permitindo que questões como racismo e transfobia viessem à tona, em sintonia com a perspectiva de bell hooks (2018), segundo a qual as lutas contra diferentes formas de opressão como o racismo, o sexismo e o classicismo se sustentam mutuamente e devem ser compreendidas de forma articulada.

Nesse percurso, a Arte — em especial o Teatro — foi mobilizada como linguagem viva e política para o enfrentamento dessas questões. Enquanto a prática bancária, predominante na educação brasileira, tende a inibir a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, o teatro amplia horizontes, mobiliza corpos e tensiona estruturas. Mais do que dar voz ao oprimido, ele revela os mecanismos de opressão, possibilitando que os sujeitos encenem, questionem e subvertam a realidade que os silencia. Assim, a arte se apresenta como estratégia de libertação. Como alerta Augusto Boal: “estas artes olham a realidade de um ponto de vista externo [...] o teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos”.(BOAL, 2007, p.17), e o teatro surge como instrumento para visibilizar e questionar essas estruturas.

O teatro, compreendido como prática artístico-pedagógica, mostrou-se capaz de impulsionar estudantes das periferias a refletirem criticamente sobre as questões sociais que atravessam seus cotidianos. Ao ocupar espaços dos quais historicamente esteve ausente — sobretudo fora do currículo escolar formal —, ele evidenciou não apenas a potência da própria linguagem teatral, mas também as vivências desses estudantes. Ao abrir um canal estético de expressão, o teatro possibilitou que experiências, questionamentos e silenciamentos viessem à cena, deslocando-os para o centro do debate coletivo.

Esse processo de escuta de si e do outro favoreceu a compreensão dos estudantes como sujeitos inseridos em uma engrenagem social frequentemente opressora, despertando neles uma consciência crítica sobre sua realidade. O teatro tornou-se, assim, mais do que uma atividade escolar: configurou-se como espaço de denúncia e anúncio — denúncia das opressões vividas e anúncio de outras possibilidades de existência. Os estudantes reconheceram-se enquanto sujeitos



políticos e cidadãos, capazes de debater coletivamente as problemáticas que os afetam como comunidade. Nessa trajetória, o teatro revelou sua natureza profundamente política. Foi por meio dessa linguagem que emergiram vozes antes silenciadas, fortalecendo o sentido de pertencimento e a ação coletiva. O teatro, portanto, se fez presente como expressão política e como possibilidade concreta de transformação — estética, pedagógica e social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1991.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras*. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2ª. ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A. 1980

BOAL, Augusto, 1931- *Jogos para atores e não atores*/Augusto Boal. - 10ª edição rev. e ampliada-Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 78a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021

GUÉNOUN, Denis. *A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro*. Rio de Janeiro. Teatro de Pequeno Gesto. 2003

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Arte e formação: mediação pedagógica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.