



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



LEONARDO ARRUDA CALIXTO

**AS DIFERENÇAS (DES)ENCONTRADAS NA SALA DE AULA: AS ARTES
CÊNICAS EMANCIPANDO O EU, O/A OUTRO/A E O NÓS**

Campo Grande, MS

2020

LEONARDO ARRUDA CALIXTO

**AS DIFERENÇAS (DES)ENCONTRADAS NA SALA DE AULA: AS ARTES
CÊNICAS EMANCIPANDO O EU, O/A OUTRO/A E O NÓS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucilene Soares da Costa.

Campo Grande, MS

2020

C159d Calixto, Leonardo Arruda

As diferenças (des)encontradas na sala de aula: as Artes Cênicas emancipando o Eu, o Outro e o Nós / Leonardo Arruda Calixto. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

160 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa.

1. Artes cênicas 2. Teatro 3. Dança I. Costa, Lucilene Soares da II.
Título

CDD 23. ed. – 372.66

LEONARDO ARRUDA CALIXTO

**AS DIFERENÇAS (DES)ENCONTRADAS NA SALA DE AULA: AS ARTES
CÊNICAS EMANCIPANDO O EU, O/A OUTRO/A E O NÓS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, MS,
como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área
de concentração: Formação de Educadores.

Aprovado em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lucilene Soares da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dra. Keyla Andrea de Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Rony Márcio Cardoso
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Às Artes Cênicas, meu muito obrigado!!!

À minha orientadora Prof.^a Dra. Lucilene Soares da Costa, pelos conhecimentos ao longo desta pesquisa, por caminhar ao meu lado com respeito e dedicação. Agradeço gentilmente a sua orientação.

Ao meu companheiro, amigo e amado Júlio César Bertoso de Lima, por ajudar na revisão da escrita, estar ao meu lado, ouvindo, aconselhando, proporcionando reflexões acerca da educação, me motivando a continuar pesquisando.

À minha família pela paciência e compreensão, sempre ao meu lado.

Ao meu irmão João Calixto Neto, pelas contribuições.

À amiga, colega, Professora Esp., poetiza, capoeirista, feminista e mãe Eva Vilma, pelas conversas, trocas e revisão do texto.

Às minhas e aos meus colegas do Mestrado Profissional em Educação, pelas conversas e conhecimentos desenvolvidos.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por cada disciplina ofertada e a troca de conhecimentos.

À Professora Dra. Keyla Andrea de Oliveira, pelos apontamentos na qualificação, pelos estudos relacionados a Teoria Crítica e por ter aceitado participar da banca.

Ao Professor Prof. Dr. Rony Márcio Cardoso Ferreira, pelas observações no exame de qualificação e por ter aceitado participar da banca.

Ao Professor Pós-doutor Júlio Augusto Xavier Galharte, pelos diversos livros presenteados e aos estudos iniciados na graduação.

Ao amigo e colega Professor Me. Nando Nascimento, pelas experiências compartilhadas, por meio da tecnologia (conversas em vídeo chamada, *whatsApp*, *facebook* e congresso de teatro) e da sua pesquisa.

À amiga e colega Professora Me. Pamela Jarcem, por me emprestar seus livros e posteriormente recebê-los como presente.

Às servidoras Tatiana e Josi da Secretaria Acadêmica da Pós-Graduação que sempre me atenderam com simpatia, prontamente prestando as informações relativas ao programa.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, unidade Campo Grande, pela formação inicial em Artes Cênicas: Teatro e Dança e a formação continuada no Mestrado em Educação, sem às quais não seria docente emancipado.

Aos alunos e às alunas que me proporcionaram consciência crítica em relação à docência em minha vida e ajudaram, diariamente, a continuar pesquisando sobre a educação, as diferenças e às Artes Cênicas.

À escola, por ser meu laboratório de experiências, sensações e vivências com o Teatro e a Dança.

A todas as pessoas que diretamente e indiferente contribuíram para os momentos de reflexão, consciência crítica e o olhar para com o Eu o/a Outro/a e o Nós, materializado nesta pesquisa.

“[...] A percepção do espaço teatral só se desvenda depois de um longo noviciado. Apanha-se todo dia. É uma profissão de absoluta solidão, onde ‘o outro’ é fundamental. Buscar o outro. Confundir-se com o outro. Somar com o outro num só corpo. [...] O chegar ao outro é um longo caminho. Como chegar lá? Preparando as suas ferramentas. Não se fechando em preconceitos. Exercitando a sua sensibilidade. Absoluta tolerância, mas, nenhuma negligência. As dificuldades nos acompanham sempre, na medida em que trabalhamos sobre nós mesmos. Não nos vemos. Ah! Se nós pudéssemos nos olhar, lá da plateia! [...]

Concluo, repetindo aqui as palavras de Hamlet aos atores: “Deixa que teu bom senso seja teu guia. Que a ação corresponda à palavra e a palavra à ação, pondo especial atenção e cuidado em não ultrapassar os limites da simplicidade da natureza, porque tudo o que se opõe à natureza, igualmente se afasta da própria finalidade da arte dramática, cujo objetivo, tanto na sua origem, como nos tempos que ocorrem, foi e é, o de apresentar um espelho da vida. Mostrar à virtude suas próprias feições, ao vício sua verdadeira imagem e a cada idade e geração sua fisionomia e características. Ide preparar-vos” (MONTENEGRO, 1983).

RESUMO

(Re)conhecer a importância das Artes Cênicas, como área de conhecimento, valorizando sua prática na educação, olhando para o EU, o/a OUTRO/A e o NÓS, ao tratar da diversidade sexual (des)encontrada na escola, compõe o cerne desta pesquisa. Defende-se aqui o Teatro e a Dança como áreas de conhecimento tão importantes quanto as outras da Educação Básica. Tratar da diferença sexual, a homossexualidade, na educação, justifica-se pois é um assunto para ser discutido na contemporaneidade tendo em vista que a sala de aula é o local das diferenças. A pesquisa nasce da observação e experiência prática em abordar as diferenças em sala de aula, atrelada à prática docente na Educação Básica do componente curricular Arte. O foco da reflexão desenvolvida foi proporcionar ao aluno e à aluna liberdade para expressar-se, através dos jogos, brincadeiras, movimentos, improvisação, criação, dando-lhes autonomia e posicionamento crítico frente as diferenças presentes na escola. A pesquisa dialoga com autores e autoras que tratam da Arte na educação como área de conhecimento, apresentando Olga Reverbel e Gabriela Salvador; assim como Anderson Ferrari ao tratar da diversidade sexual na escola; Vera Candau e Flávio Moreira com os estudos relacionados ao Multiculturalismo, dentre outros. Ao final, apresenta-se uma proposta de intervenção que elabora aulas e oficinas de teatro e dança para conduzir uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Conclui-se com a pesquisa que o trabalho com o Teatro e a Dança forma futuros cidadãos e cidadãs sensíveis em relação à Arte, à cultura e às diferenças em nossa sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Diferença sexual. Dança. Teatro. Sala de aula. Educação Básica.

ABSTRACT

Knowing/Recognizing the importance of the Performing Arts, as an area of knowledge, valuing their practice in education, looking at the SELF, the OTHER and the US, when dealing with sexual diversity found/not found in school, this research is composed. It defends itself here Theater and Dance are areas of knowledge as important as others in basic education. Dealing with sexual difference, homosexuality, in education is justified, as it is a subject to be discussed in contemporary times, considering that the classroom is the place of differences. The research arises from observation and practical experience in addressing differences in the classroom, linked to my practice, as a teacher of basic education in the curricular component Art. The focus of the developed reflection was to provide the student and student with freedom to express themselves, through games, games, movements, improvisation, creation, giving them autonomy and critical positioning for the differences present in the school. The research dialogues with authors who treat Art in education as an area of knowledge, presenting Olga Reverbel and Gabriela Salvador; as well as Anderson Ferrari when dealing with sexual diversity in school; Vera Candau and Flávio Moreira with studies related to Multiculturalism, among others. At the end, an intervention proposal is presented that elaborates classes and theater and dance workshops to conduct a critical and reflective pedagogical practice. It is concluded with the research that the work with the Theater and the Dance forms future citizens sensitive to the Art, to the culture and to the differences in our contemporary society.

Keywords: Sexual difference. Dance. Theater. Classroom. Basic Education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1 SOBRE O PAPEL DO/A ARTISTA EDUCADOR/A	16
1.1 Os aspectos legais em SER educador/a e artista educador/a.....	17
1.2 A Arte na educação: O Teatro e a Dança no Brasil.....	24
1.3 Arte e Ciência: paralelo do conhecimento e transformação.....	37
2 RESPEITO À LIBERDADE DAS DIFERENÇAS.....	50
2.1 Multiculturalismo e as diferenças em nossa sociedade.....	51
2.2 A diferença em ser docente reflexivo/a.....	64
2.3 Diversidade sexual, sexualidade, gênero e homossexualidade.....	67
2.4 A Inclusão e o (re)conhecimento das diversas pesquisas na contemporaneidade.....	78
3 A PRÁTICA E A PERCEPÇÃO DO ARTISTA EDUCADOR EM SALA DE AULA.....	97
3.1 O despertar com a Arte: as diferenças em sala de aula.....	97
3.2 Ser docente: profissão conscientemente escolhida.....	99
3.3 Inclusão dentro do processo de exclusão: desconstruir para construir.....	107
3.4 Alimentando de ensinamentos: a minha prática atravessada por autores e autoras.....	114
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
5 REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – Proposta para docentes em Arte.....	138
APÊNDICE B – Plano de aula/roteiro de aula.....	143
APÊNDICE C – Proposta para docentes em Arte.....	145
APÊNDICE D – Plano de aula/roteiro de aula.....	146
APÊNDICE E – Proposta para docentes em Arte.....	148
APÊNDICE F – Plano de aula/roteiro de aula.....	151
APÊNDICE G – Proposta para docentes em Arte.....	153
APÊNDICE H – Plano de aula/roteiro de aula.....	155
APÊNDICE I – Proposta de intervenção – Formação Continuada Pedagógica.....	157
ANEXO A – Termo de autorização de uso de texto	160

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ser professor e professora, na contemporaneidade, requer muitos desafios. Lidamos com acontecimentos, situações, saberes que por vezes não conhecemos precisamente ou até mesmo desconhecemos. Talvez seja por desacreditar em sua importância, seja pela falta de olhar¹ para o nosso “material” de trabalho: o SER² humano, este aluno³ e aluna, sujeitos, com cultura e conhecimento.

Como abordar a prática docente em Artes Cênicas valorizando o EU? Como olhar as diferenças em sala de aula, dando voz ao eu? Como se expressar, se libertar sem anular o que define o próprio eu?

O percurso da pesquisa propõe, neste primeiro momento, retratar e ratificar a importância das Artes Cênicas no espaço escolar, bem como o dever em abordar as diferenças que se encontram em sala de aula. Partimos do ponto de vista da docência na educação básica de escola pública, logo, percebemos o quanto é necessário tratar das diferenças, pois é assunto para ser debatido, e não omitido como ocorre com frequência. Apagado pela afirmação de uma suposta uniformidade existente na escola pública.

A sala de aula está abarrotada⁴ de diferenças que saltam aos olhos, mas preferimos ignorar. Diante de uma sala cheia, torna-se quase impossível olhar para o aluno e a aluna. As diferenças fazem parte de um todo referindo-se à condição do sexo, da cor, da raça, do gênero, da cultura e etc.

Talvez um dos caminhos seja prestar a atenção ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN⁵, e a própria Constituição Federal de 1988. Com a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2018, os temas transversais adotaram nova reestruturação; de um lado tornou-se obrigatório, por outro retirou o tema orientação sexual. Os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em 1997. Nos PCNs os Temas Transversais eram seis: Saúde, Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Trabalho e Consumo. Os Parâmetros Curriculares e os

¹ O olhar em questão refere-se à percepção em relação ao outro; professor e professora sensíveis para com os seus alunos e alunas em sala de aula, dentro do contexto escolar. Uma vez que SER sensível pode ajudar a entender as diferenças existentes em sala de aula e com isso, melhorar as relações entre os protagonistas em cena.

² As palavras em letras de caixa alta é uma opção gráfica por acreditar que tais termos merecem redobrada atenção.

³ Usaremos as palavras aluno, aluna, professor, professora - os dois gêneros, outorgando autonomia e voz aos/as sujeitos/as singulares. Também será possível perceber uma escrita não binária, em alguns momentos.

⁴ Esta palavra surge como sinônimo de entulhada, superlotada. Esta é uma condição da sala de aula da escola pública municipal, onde SOU professor e vivencio esta realidade.

⁵ Lei nº 9.394 de 1996.

Temas Transversais da educação nacional, guiaram professores e professoras em sua prática em sala de aula. Ainda se fazem presentes para nos guiar a Constituição Federal e a LDBEN, mas com a chegada da Base Nacional Comum Curricular, os Temas Transversais foram modificados, e sua reestruturação adota hoje nova formatação, em relação aos temas. Em outro momento trataremos dos Temas Transversais frente a BNCC.

Todas as indagações, inquietações, observações e pesquisas aqui levantadas, nascem da prática como docente em Artes Cênicas. Qual a importância do ensino de arte na educação? E como (re)conhecer as diferenças espalhadas entre nós, sem que haja o entendimento, o conhecimento do que é ser diferente?

A pesquisa bibliográfica buscou amparo nas Leis que regem o Brasil, que asseguram o direito e o acesso à educação, como também em pesquisas desenvolvidas com Arte-Educação, nos autores e autoras que se posicionam a respeito das Artes Cênicas, da liberdade de pensar, da emancipação do ser humano, na afirmação da diversidade cultural que o Brasil carrega como identidade.

Para entendermos a função emancipadora da educação sobre o/a ser humano/a, partimos, inicialmente, de algumas reflexões advindas da Teoria Crítica, discutida por Theodor Adorno em sua obra “Educação e emancipação”⁶. As formulações de Adorno nos convidam a pensar o processo de ensino em permanente tensão crítica com a realidade e com as ideologias que circulam socialmente ao passo que nos libertam para dialogar com algumas concepções teóricas e pesquisas mais recentes, relacionadas diretamente à arte-educação, às artes cênicas, às diferenças, à homossexualidade, entre outras.

Adorno (1995; 2006) discute suas ideias e com base em argumentos ligados à psicologia, afirma que as condições que levaram a Auschwitz à barbárie, vivida durante a Segunda Guerra mundial, ainda persistem, pois estão enraizadas na sociedade organizada segundo uma racionalidade que é simplesmente instrumental. No pensamento de Adorno, a educação sozinha não é condição para alcançar a emancipação, tornar-se necessário incentivar as pessoas a pensar criticamente sobre a educação e a sociedade. A função da educação teria que combater uma forma de organização da cultura que é dominante na sociedade e encontra anuência ampla por parte dos/as indivíduos/as, justamente porque eles/elas são incapazes de resistirem a ela e ao prazer momentâneo que produzem. De fato, o que compete à educação é conduzir as ações no sentido de não afirmar tal cultura, por exemplo, deixando de promover a competitividade entre

⁶ A obra Educação e Emancipação é uma coletânea de textos que inclui falas em conferências, ministradas por Adorno, e debates transmitidos pela rádio do estado de Hessen na Alemanha, no período de 1959 a 1969.

as crianças, para que esses futuros adultos e adultas não criem em si sentimento de revolta ao lidarem com a derrota. Segundo Adorno (1995, p. 161) incentivar a competição no ambiente escolar “é um princípio no fundo contraditório a uma educação humana”.

O autor insiste na necessidade de uma formação cultural forte, voltada para a reflexão e para o desenvolvimento da sensibilidade, a fim de que os indivíduos possam considerar os outros não em termos de uma relação de dominação e, portanto, de violência, mas como sujeitos que não podem ser tratados como objetos. É evidente perceber que o princípio da dominação, presente no modo como a ciência e a técnica se realizam, necessita ser evitado nas relações entre os seres humanos e, nesse sentido, a educação cumpre um extraordinário papel ao promover tal consciência nos indivíduos (ADORNO, 1995).

Contribuindo na abordagem da Teoria Crítica, Leonardo de Castro⁷ (2018), em sua dissertação, pesquisou e demonstrou a importância do Teatro desenvolvido em uma escola na cidade de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul, pelas professoras de Arte. Com base na linha epistemológica da teoria crítica e os conceitos de indústria cultural e semiformação desenvolvidos por Adorno e Horkheimer e pensamento unidimensional proposto por Marcuse, propõe o repensar as práticas, as ideologias, a sociedade percebida pelas professoras e os conceitos voltados tanto para a área do ensino quanto para a do Teatro, visto que esta sociedade sofre influência constante da indústria cultural e dos processos de burocratização dos mais variados sistemas.

A pesquisa de Castro contribui apresentando a importância das Artes Cênicas dentro da escola. Esclarece que a Escola de Frankfurt, também conhecida na academia como Teoria Crítica, faz referência às atividades de pesquisas realizadas pelo grupo de intelectuais que pertenciam ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, na Alemanha. “A partir de 1931, os frankfurtianos passaram sob a regência de Horkheimer, a buscar uma práxis filosófica, um levantamento crítico das questões sociais [...]” (CASTRO, 2018, p. 17). A Teoria Crítica tem seus principais expoentes em Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer e Herbert Marcuse.

Na coletânea “Textos escolhidos”, que apresenta ensaios dos pensadores Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas, há um capítulo que trata da “Teoria Tradicional e Teoria

⁷ Mestre em Educação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Artes Cênicas e Dança pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professor Efetivo ministrando aulas de Arte pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED).

Crítica”. O trecho abaixo, extraído de ensaio homônimo traz considerações acerca das duas modalidades de teoria:

A Teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. A Teoria Crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. [...] a teoria crítica não trata apenas dos fins tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades. [...] **A teoria crítica que visa à felicidade de todos os indivíduos** [...] a teoria crítica **tem a função dialética** [...] (HORKHEIMER, 1983, p. 155-160, grifo nosso).

Apenas para deixar mais claro, é preciso entender que homens na atualidade são os seres humanos. A Teoria Tradicional abrange todos os fatos de modo hierarquizado. Ela concebe e classifica os fatos em ordens conceituais, analisando-os minuciosamente no campo das ciências naturais. Trata das generalizações, dispensa os aspectos particulares, tem uma visão exterior da vida geral. Já a Teoria Crítica faz uma análise da sociedade e do/a indivíduo/a, das experiências, habilidades, costumes, que representariam o todo. Tem a proposta de transformar a forma passiva e estruturada de pensar. Torna o SER emancipado, ensinando-o a refletir, sem que haja as amarras da ciência dominante (HORKHEIMER, 1983).

A ideia e o conceito para embasarmos em nossa pesquisa a teoria crítica, partem do lugar que a arte ocupa, ao mesmo tempo em que contribuem para a transformação dos/as sujeitos/as, emancipando-os/as enquanto seres humanos/as críticos/as e reflexivos/as.

A pesquisa dialoga com diversos autores e autoras que realizaram leituras e interpretações das questões sobre as quais nos deteremos ao longo do trabalho; temas de natureza complexa que demandam um repertório vasto de conhecimento no campo das Ciências Humanas e Sociais, das Artes, da Psicologia, da Linguística, etc. Sem estabelecer *a priori* hierarquias ou cristalizar uma ideia e/ou pensamento unívoco, pretendemos nos valer de uma perspectiva teórica, com base na Teórica Crítica, no Multiculturalismo entre outras, em que os textos visitados sejam constantemente postos em relação dialética com o contexto da sala de aula, com a realidade da educação pública brasileira no que concerne ao ensino de Arte e ao tratamento dos temas ligados às diferenças.

Conforme Raquel Freitas (2013) é necessário abordarmos a formação dos professores e das professoras de Arte no Brasil. Esta formação é recente, foi introduzida por Nereu Sampaio e Anísio Teixeira, inspirados por John Dewey, que influenciou os modos de pensar, desenvolver e comunicar sobre a Arte na escola.

A formação do professor e da professora em Arte é nova e contemporânea, assume um

papel fundamental, que “permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa” (RIZZI, 2008, p. 70).

Imprescindível discutir a prática docente em artes cênicas do ponto de vista reflexivo, que deságua na formação continuada do/a educador/a, na construção de um OLHAR sobre o aluno e a aluna em “cena”, dando-lhe liberdade de expressão e emancipação da autonomia e do posicionamento crítico para o mundo e para as questões que envolvem as diferenças em sala de aula.

Não há como discutir o que acontece em sala de aula na contemporaneidade se o professor e a professora não estiverem “anteados/anteadas”, o que nos leva a pensar que a formação continuada pode contribuir para a postura do/a profissional docente reflexivo/a.

Como falar e dialogar sobre as diferenças encontradas em sala de aula sem OLHAR para o aluno e a aluna? Como discutir a diversidade sexual com os alunos e as alunas sem compreender quem são estes sujeitos/as na contemporaneidade? Como o/a sujeito/a percebe isso? O/a sujeito/a (ser humano/a) está em constante mudança e transformação, nunca se apresenta de forma acabada. Talvez um dos caminhos seja se tornar um professor e uma professora reflexivos, em relação às suas ações e para com o/a outro/a. Como constituir uma prática reflexiva atrelada à formação continuada?

A pesquisa intenciona aprofundar esses questionamentos, e descobrir caminhos possíveis. Para tanto, uma proposta de intervenção no campo escolar pode colaborar. Tal proposta compõe-se em oficina de teatro e de dança, intercaladas a momentos teóricos de contextualização. O tema poderá ser “As diferenças (des)encontradas na sala de aula”. Nessa perspectiva de intervenção não há uma receita a seguir, embora haja critérios. Certezas serão desconstruídas e podem causar rupturas, todavia isso favorece a reconstrução reflexiva do eu e do/a outro/a.

A proposta de intervenção pode colaborar para demonstrar, na prática, a possibilidade de transformação e emancipação do/a SER na educação de forma lúdica, artística e através da expressão corporal. A pesquisa bibliográfica compõe apenas uma das fases possíveis, para analisar as diferenças em sala de aula e contribuir para uma mudança de postura ética e cidadã em relação ao/a outro/a.

Materializando a proposta de intervenção como prática, a oficina será permeada por técnicas do movimento do corpo humano, como jogos e exercícios dramáticos, de improvisação

e etc., que terão como base os estudos de Olga Reverbel⁸ e Viola Spolin⁹. Da mesma maneira a consciência dos movimentos corporais que desencadeiam os movimentos expressivos, conferindo qualidade e dramaturgia poderá compor-se em dança-teatro, fundados nos estudos de Rudolf Von Laban¹⁰.

O processo metodológico poderá abarcar concepções do teatro do oprimido¹¹, por entender que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais que poderão resultar em transformações da realidade através do diálogo, da conscientização, organização, debate dos problemas, formação do/a sujeito/a.

Acreditando na vivência e na prática somada à pedagogia, entendemos que, para a oficina da proposta de intervenção existir, será necessário um/a professor/a com licenciatura em teatro e/ou dança e experiência nas Artes Cênicas.

A proposta de intervenção segue em dois formatos: o primeiro com planos de aulas e/ou roteiros para serem levados a prática em sala de aula, por profissional docente em teatro ou dança. São planos de aulas para serem experienciados com alunos e alunas, envolvendo os Temas Contemporâneos Transversais. O segundo formato é específico para ser aplicado na prática com docentes, ou seja, uma proposta de formação continuada envolvendo algum tema correspondente as diferenças. Esta formação será aplicada pelo docente Leonardo Calixto, em colaboração com alguma escola municipal.

A pesquisa precisou alicerçar-se em diversos estudos de áreas diferentes, como o Direito, a Arte, o Teatro, a Dança, a Educação, a Sexualidade, Gênero e Orientação sexual, a Cultura, a Medicina, a Filosofia, as Leis. Para compor as ideias, os pensamentos, os conhecimentos e os saberes, foi necessário nos emanciparmos e com isso desengessarmos concepções.

Os capítulos que compõem o trabalho são apresentados da seguinte forma: o 1º Capítulo

⁸ Olga Garcia Reverbel: teórica, autora e professora. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa513967/olga-reverbel>> . Acesso em: 28 maio 2018.

⁹ Viola Spolin: atriz, diretora, educadora, criadora dos jogos de teatro e mãe do teatro improvisado. Disponível em: <<https://www.violaspolin.org/#bio-1>> . Acesso em: 04 out. 2018.

¹⁰ Rudolf Von Laban: bailarino, coreógrafo, artista plástico, arquiteto, estudioso do movimento humano. Disponível em: <<https://estudiolabandedanca.webnode.com.br/sistema-laban-de-analise-do-movimento/https://estudiolabandedanca.webnode.com.br/sistema-laban-de-analise-do-movimento/>> . Acesso em: 04 out. 2018.

¹¹ É um método, elaborado pelo teatrólogo Augusto Boal, estética que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, e a democratização do teatro, além do acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo (tal como Paulo Freire pensou a educação). Boal sistematizou o Teatro do Oprimido (TO), que poderia ser chamado de Teatro do Diálogo. O método teatral- se baseia no princípio de que o ato de transformar é transformador.

trata dos aspectos legais em ser educador/a e artista educador/a, da identidade, da arte-educação: o teatro e a dança como áreas de conhecimento e das novas perspectivas no horizonte; o 2º Capítulo apresenta o multiculturalismo, a formação docente, professor/professora reflexivo, a pesquisa em arte e arte-educação, discorre sobre as referências teóricas, mobilizando e esmiuçando conceitos de gênero sexual, pesquisas em nível de dissertação e tese a respeito da diversidade na educação, das Artes Cênicas na educação e da diversidade e as Artes Cênicas; o 3º Capítulo visa a contextualizar meu percurso, meu olhar a respeito das Artes Cênicas na educação, bem como as diferenças (des)encontradas em sala de aula. Nele, exponho como minha aulas práticas são sentidas pelos alunos e alunas a fim de, posteriormente, propormos um roteiro de trabalho que possa servir de “base” para uma intervenção prática na escola, abordando as diferenças; e, por último, as considerações finais, com síntese interpretativa, à luz da teoria e da prática, mobilizando autores e autoras estudados. A elaboração da proposta de intervenção positiva caminhará a partir desta pesquisa, ou seja, não será desassociada das análises levantadas e explicitadas.

A proposta de intervenção com docentes abordará “a diferença”, relacionada às vivências construídas e desenvolvidas ao longo do processo deste docente em Arte. Ainda assim, não seguirá padrões rígidos, pois durante o desenvolvimento da proposta prática, podem surgir temas que serão agregados ao inicial, através dos jogos cênicos.

Espera-se que o processo desenvolvido, na construção da pesquisa e nas vivências em sala de aula abram o caminho para à tomada de consciência crítica ao tratar das nossas diferenças. Em todos os momentos em sala de aula, o Teatro e a Dança, trabalham com as experiências e as reflexões. Tomo como referência a minha prática docente.

Entendemos que a Arte é liberdade de expressão! Por analogia: liberdade de pensar, liberdade de pesquisar, liberdade para ser diferente, liberdade de identidade, liberdade para ser o EU, o/a OUTRO/A e o NÓS.

1. SOBRE O PAPEL DO/A ARTISTA EDUCADOR/A

A educação escolar no Brasil vem sofrendo questionamentos por parte da sociedade, das instâncias ligadas aos governos, dos professores, das professoras e dos próprios alunos e alunas e suas famílias. Mas a problemática da educação vai mais adiante e Candau (2011) explicita:

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores e professoras, entre outras (CANDAU, 2011, p. 13).

Segundo entendimento do texto, há na escola atual uma problemática¹² cujo bloqueio o/a docente deve romper se almejar verdadeiramente uma reconfiguração da educação, por meio da construção de novas práticas educativas, que venham expandir e não limitar seus conhecimentos. Tais conhecimentos, como bem acreditamos, que deve ser conduzido e desenvolvido sem que haja limitações. Paulo Freire aponta como tarefa de toda a vida da pessoa docente aspirar esses conhecimentos, que demandam, necessariamente, esforço intelectual:

[...] estudar é, em primeiro lugar, um *quefazer* crítico, criador, recriador, não me importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trate ou discuta certo conteúdo que me foi proposto pela *escola* ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural [...] (FREIRE, 2019, p. 57).

No entanto, talvez nós, docentes, restrinjamos nosso conhecimento por não estarmos preparados/as para o processo de desenvolvimento de conhecimento. Por seguirmos imposições do sistema educacional “preocupado” com o bem de todos/as, ao mesmo tempo esquecendo de nossas *diferenças*. O bem de todos/as deve ser estendido também para as particularidades e especificidades de cada segmento, sujeito/a, região, etc.

O sistema educacional parece estar atrelado ao conceito quantitativo de dados. Exemplo: uma escola deve ter índice baixo de reprovação. A questão dos números sempre em voga. Com esta imposição, escolha e/ou tradição escolar, o papel do/a educador/a e do/a artista educador/a não tem os contornos da liberdade de pensar. Da liberdade pedagógica e metodológica. O conceito ao qual precisamos nos ajustar merece atenção na qualidade do ensino. O/a docente deve desenvolver o conhecimento de cada pessoa sensível, para as pluralidades e diferenças existentes em sala de aula, levando em conta que cada aluno e aluna tem a sua especificidade.

¹² A problemática é noticiada pelos diversos veículos de comunicação social, pesquisada por estudiosos e estudiosas da educação, comentada e socializada pelos/as docentes em sala de aula e vivenciada por famílias.

Isto é SER educador e educadora, artista educador/a, sem que haja restrições para a liberdade de pensamento e conhecimento.

A sociedade brasileira passou e passa por transformações. Fomos colonizados/as por portugueses e recebemos influências de outros povos europeus, mas ao longo da história ganhamos “independência” e identidade própria por meio da mistura de povos. De posse desta nova identidade, na qual se revela o dado multicultural, a possibilidade de emancipação e a autonomia ficam mais prementes. Isso demanda de cada um e cada uma de nós, condições de discernir o que ocorre a nossa volta, em proveito do diálogo entre os diferentes seres humanos/as no processo de ensino e na vida social.

As mudanças e transformações são necessárias e acontecem constantemente. Tudo é possível com as demandas que circundam a educação. Por vezes, elas ocorrem com sinal negativo, como aponta Skliar¹³(2003, p. 40): “As mudanças têm sido, então quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo”.

Reinventar a educação não se limita apenas às mudanças e às transformações, que *a priori* são necessárias. Diante do que é reinventar, surgem indagações que englobam o contexto contemporâneo: para quem estas mudanças e transformações são concretizadas? Quem será favorecido/a ou atingido/a? Tais mudanças e transformações concedem atenção ao público alvo na sua totalidade e diversidade? Estamos vivenciando a BNCC e aos poucos nos adaptando às novas “regras” (im)postas e, ainda assim, as mudanças e transformações não contemplarão a todos e todas; a omissão ou exclusão dá margem para não tratar da diversidade e as suas diferenças. Mais adiante, voltaremos ao tema da BNCC para tratar da orientação sexual como tema transversal. Por ora, faremos uma incursão sobre outro aspecto que merece ser investigado: a legislação.

1.1 Os aspectos legais em SER educador/a e artista educador/a

Partimos do pressuposto¹⁴ que a legislação nos oferece base legal para a construção inicial da pesquisa, quando nos aponta a importância das Artes Cênicas na educação e a urgência em se falar das diferenças em sala de aula. Aponta-se aqui textos que revelam que há

¹³ Carlos Bernardo Skliar – Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-doutorado pela *Universitat de Barcelona* e Doutor em Ciências da Recuperação Humana pela *Universidad Del Museo Social Argentino*. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1689331739718712>>. Acesso em: 27 maio 2020.

¹⁴ Utilizamos esta palavra, com sentido de ressalva, pois nos parece que nem mesmo a Lei pode nos aparar. Estamos vivendo uma situação de incerteza jurídica.

um aparato legal vigente no Brasil. É uma forma de lembrança da obrigatoriedade de respeitá-lo, ao mesmo tempo uma validação das ações pedagógicas, dos/as artistas educadores/as.

Os dispositivos legais que vigoram na educação brasileira merecem atenção, assim como autores e autoras que pesquisam a educação, as Artes Cênicas e as diferenças. O ensino da Arte, as Artes Cênicas e suas linguagens, o Teatro e a Dança, estão explícitos no artigo 26, § 2º, da LDBEN que trata da Arte na educação: “**O ensino da arte**, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular **obrigatório da educação básica**” (BRASIL, LDBEN, 1996, grifo nosso).

Ademais, o ensino da Arte compõe quatro linguagens que o parágrafo 6º, do mesmo artigo e Lei, apresenta: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, tornando as linguagens obrigatórias. Isso expõe segurança jurídica e mais, o reconhecimento de que o teatro e a dança, assim como a música e as artes visuais, são formas de conhecimento e desenvolvimento do ser humano na educação. Aliás, a arte na educação não é entretenimento, mas sim uma área de conhecimento, assim como as outras disciplinas ou componentes curriculares.

A LDBEN estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, situando o comprometimento com a Constituição Federal de 1988 – CF/1988, ratificando assim o dever que o Estado tem na formação dos seres humanos, propagando a educação e a cultura.

O Teatro e a Dança, como linguagens de conhecimento, acompanham a inclusão. Por intermédio deles a socialização acontece de forma lúdica e tem grande alcance social. Essas linguagens artísticas podem e devem contribuir para o tratamento dos Temas Transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, ou seja, as questões ligadas às diferenças sexuais são assuntos a serem tratados na educação.

Outrora os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais eram instrumentos de apoio pedagógico que indicavam objetivos do ensino ou do processo de desenvolvimento do conhecimento. Não havia o dever, ou seja, a obrigação de cumpri-los, já que cada Secretaria do Estado e Município teria autonomia para elaborar seus currículos e referenciais de forma independente, desde que tomasse como base os PCNs. Em relação aos Temas Transversais, qualquer área do conhecimento dentro da Educação poderia abordar os 5 (cinco) temas: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Esclarecendo e conceituando a BNCC (2018) segue o que consta no documento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica,

de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, MEC, 2018, p. 07).

Com a versão final da BNCC, que é uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, os Temas Transversais se reconfiguraram em novo formato, tornando-se obrigatórios e passando a serem nomeados de Temas Contemporâneos Transversais – TCTs.

A BNCC regulariza que os TCTs devem integrar os planejamentos de forma sistemática, ou seja, as abordagens são necessárias e devem contemplar as situações que afetam a nossa vida. Tais situações precisam estar presentes nos planejamentos e em sala de aula de modo a “[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana [...]” (BRASIL, MEC, 2018, p. 19).

De fato, a BNCC traz “inovação” ao tratar dos temas contemporâneos que afetam a vida do/a ser humano/a, colocando-os/as como abordagem obrigatória na educação. Insere questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão, estabelecendo uma educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagem.

Na BNCC, os TCTs (2019) foram ampliados para quinze, distribuídos em seis macro áreas temáticas: 1) MEIO AMBIENTE – Educação ambiental e Educação para o consumo; 2) ECONOMIA – Trabalho, Educação financeira e Educação fiscal; 3) SAÚDE – Saúde, Educação alimentar e nutricional; 4) CIDADANIA E CIVISMO – Vida familiar e social, Educação para o trânsito, Educação em direitos humanos, Direitos da crianças e dos adolescentes e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 5) MULTICULTURALISMO – Diversidade cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e 6) CIÊNCIA E TECNOLOGIA – Ciência e tecnologia.

Entretanto, fazendo comparação com os Temas Transversais anteriores à BNCC, a área temática Orientação Sexual foi excluída. Como tratar de questões sociais contemporâneas que afetam a vida humana e são objeto de aprendizagem e reflexão se o tema Orientação Sexual não está contemplado nos Temas Contemporâneos Transversais? Não parece coerente com a nossa realidade. Há um discurso sendo propagado que a Educação Básica deve ser pautada em uma sociedade mais justa, igualitária e ética, que contribuiria na formação cidadã, política e

social. Como ser cidadão e cidadã em uma sociedade justa e igualitária se excluimos, omitimos a orientação sexual e com ela a diversidade de gêneros? Parece que este tema não se encontra na sociedade contemporânea ou estamos imbuídos de moralismo e religiosidade?

A inovação que a BNCC nos trouxe foi tornar obrigatórios os TCTs colocando à margem a orientação sexual e excluindo as questões sociais contemporâneas latentes que deveriam ser conversadas e desenvolvidas em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 04) coloca claramente que “teóricos consagrados, que se interrogam sobre o futuro e a importância da educação, defendem a visão da necessária associação do conteúdo escolar com a realidade vivida”. Mas ao mencionar os temas contemporâneos a serem tratados “esquece” da amplitude do tema orientação sexual, tão latente em nossa realidade vivida.

Postos os TCTs na educação brasileira, como continuar desenvolvendo a pesquisa aqui levantada inicialmente, com base nos antigos Temas Transversais?

O documento relacionado aos Temas Transversais Contemporâneos indica quais são os temas que devem ser trabalhados na educação. Não substitui os Parâmetros Curriculares Nacionais. “A BNCC não deve ser vista como um documento que substitui as orientações contidas nos PCNs de 1997, mas, sim, como um documento que orienta o processo de revisão curricular à luz da legislação vigente” (BRASIL, MEC, 2019, p. 15).

O Estado democrático de direito nos assegura dentre as garantias constitucionais, tratar os iguais com igualdade e os desiguais na mesma proporção de suas desigualdades. Ainda assim, não basta que essas garantias existam. Acima de tudo, se faz necessário lutar para que sejam alcançadas por todos/todas aqueles e aquelas que vivem à margem de uma sociedade que não (re)conhece as nossas diferenças.

Os Temas Transversais permeiam a dignidade da pessoa humana. Isso implica respeito aos direitos humanos, não aceitação à discriminação, vida digna, respeito mútuo entre os seres humanos, incluindo a igualdade de direitos (étnicos, culturais, regionais, de gênero, etários, religiosos, etc.) e combate às desigualdades (socioeconômicas).

Mesmo que os Temas Contemporâneos Transversais não tragam explícita a orientação sexual, está claro que à BNCC não substitui os PCNs. Além disso, podemos por analogia tratá-la na macro área temática 4 - CIDADANIA E CIVISMO –Educação em direitos humanos, assim como na macro área 5 - MULTICULTURALISMO – Diversidade cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

A necessidade de lutar a todo momento por aquilo que se acredita, por aquilo que está na Lei, pela pesquisa, pelas diferenças tornou-se recorrente. Ao mesmo tempo, uma ferramenta para ser cidadão e cidadã em uma sociedade que se quer igualitária e justa. Não precisaríamos fazer analogias para as questões sociais da contemporaneidade. Bastaria apenas olhar, respeitando e legislando para a nossa diversidade e diferença, isso talvez seria justo e igualitário. Este é um pensamento romântico? É pura utopia? Não consigo acreditar! Somos seres humanos que sentimos na pele a segregação, a exclusão pelo simples fato de sermos diferentes. Vivemos no mundo contemporâneo e em algum momento somos e seremos afetados/as.

Confirmando a importância dos Temas Transversais antes da BNCC, que traziam explicitamente o tema Orientação Sexual, as questões sociais deveriam ser apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos e das alunas. A inclusão é necessária com flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O próprio PCN (1997) - Temas Transversais – preconiza a Orientação Sexual:

A Orientação Sexual na escola **deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus** e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, **sem a imposição de determinados valores sobre outros** (BRASIL, PCN/TEMAS TRANSVERSAIS, 1997, p. 28, grifo nosso).

É importante ratificar que as diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE que foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, com vigência por 10 (dez) anos, correspondente ao cumprimento do art. 214 da CF/88, servem de base para concretizarmos o princípio da igualdade e a inclusão social na educação. Segue o que consta no art. 2º, incisos III e X do PNE:

III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**;

X - Promoção dos princípios do **respeito aos direitos humanos, à diversidade** e à sustentabilidade socioambiental (LEI Nº 13.005/2014, grifo nosso).

Sendo assim, consideramos um caminho promissor, o uso do teatro e dança para a inclusão da diferença sexual na educação.

A Constituição Federal é norteadada pelo Princípio da Igualdade ou Isonomia, em que todos são iguais, sem qualquer distinção. Infelizmente, de modo habitual, indicamos o/a OUTRO/A e esquecemos que este/a outro/a também sou EU. Olhamos para o/a outro/a, que é igual enquanto ser humano/a e diferente enquanto pessoa e não enxergamos isso. Formamos

preconceitos sem conhecermos o/a outro/a. Somente superam-se preconceitos, à medida em que se constroem conceitos, rompendo o paradigma e a “ditadura” única de cultura, educação, sexualidade etc., impostos em nossa sociedade machista, heteronormativa¹⁵ e fundamentalista.

Elucidando o significado do OUTRO que contribui com a pesquisa, surgem alguns questionamentos: quem é, ou quem são os/as outros/as? Para Jacques Derrida (2001) o outro aparece como confrontação com o mesmo. Assim, segundo o autor:

O mistério do outro, o poder de sua alteridade, não há relação com o outro se seu rosto é ignorado. Ainda que o consideramos como um corpo objeto, ainda que façamos do outro uma simples anatomia e simplifiquemos o mundo que ele expressa e, também, sua expressividade (DERRIDA, 1987, p. 414).

O filósofo (1987; 2001) é criador do pensamento filosófico chamado desconstrução. O termo desconstrução tem relação com o desmontar de certas engrenagens que não estão funcionando. Vai contra o método cartesiano. Derrida presenciou a violência colonial e isso o tornou muito sensível às questões que dizem respeito ao/a outro/a. Aparece como um lutador que combate os lugares privilegiados do pensamento. Por isso a desconstrução como prática. Derrida rompe com os centros e isso nos leva a olhar para os que estão à margem do centro; olhar o/a OUTRO/A é ao mesmo tempo olhar para si, e não há uma relação com egoísmo, egocentrismo ou narcisismo. Enxergar o/a outro/a ser humano/a, pessoa assim como a sua imagem refletida no espelho: com defeitos, virtudes, tristezas, alegrias, frustrações, satisfações, desapego e desejo. Diferente enquanto pessoa, mas igual na condição de ser humano/a.

Para dar legitimidade a esta igualdade enquanto seres humanos, a legislação brasileira é explícita quando trata dos direitos e deveres individuais e coletivos, assim no seu artigo 5º da Constituição Federal de 1988, a igualdade preconiza que:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à **igualdade** [...] (BRASIL, CF/1988, grifo nosso).

Nossa Lei Maior, a Constituição, no artigo 1º, inciso III, trata da dignidade da pessoa humana. Nela fica implícito que para ter dignidade é necessário que haja educação, cultura e outros pontos de grande relevância aos seres humanos. É um princípio fundamental considerado cláusula pétrea, não podendo sofrer restrições. Sua aplicabilidade não pode ser enfraquecida. No entanto, o que deveria ser respeitado e cumprido pelo Estado, vem se mostrar, vezes muitas, ineficaz. A todo o momento a dignidade da pessoa humana é desrespeitada. Como ter dignidade

¹⁵ Refere-se à heteronormatividade, ao conceito de que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos ou heterossexuais são normais ou corretos. Que enxerga a heterossexualidade como a norma numa sociedade. Que marginaliza as orientações sexuais que se diferem da heterossexual. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/heteronormativo/>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

humana diante da nossa realidade contemporânea? Perante ao princípio fundamental, questões sociais de grande importância são desrespeitadas, assim como a cultura popular que vive à margem de uma sociedade elitizada; a cultura não é incluída como essencial para a subsistência humana, aliás, a cultura do povo não é reconhecida como cultura que faz refletir, pensar, desenvolve os conhecimentos. A cultura é a identidade do povo.

Para melhor entendimento mencionaremos o significado da palavra identidade. Segundo o dicionário¹⁶ *on line* virtual, identidade é uma série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las; circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja; pode ser entendida em determinado contexto como identidade nacional e seria a valorização das características culturais essenciais de uma nação. Também é possível defini-la como paridade absoluta, logo, semelhança e igualdade enquanto ser humano, mas mantendo características próprias por ser uma pessoa diferente da outra.

A dignidade da pessoa humana é uma norma princípio que reconhece o valor do indivíduo/a enquanto ser humano/a. Todavia se faz necessário pleitear este direito, através de lutas constantes para que haja o seu (re)conhecimento. Não é diferente das Artes Cênicas na educação e das diferenças em sala de aula. Tornou-se necessário reconhecer ou conhecer a importância do Teatro e da Dança em sala de aula, assim como olhar as nossas diferenças. Lutar e reconhecer tornou-se prática essencial para a dignidade da pessoa humana.

No Mato Grosso do Sul, em nosso domínio de conhecimento e atuação, há três Instituições de Ensino Superior públicas – IES, com cursos presenciais em Arte, conforme o próprio Ministério da Educação (MEC¹⁷) apresenta com determinado código. Primeiramente a critério de antiguidade, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS (código 694)¹⁸ com o curso bacharelado e licenciatura em Artes Visuais¹⁹ e licenciatura em Música²⁰; seguida da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (código 4504)²¹ com o curso bacharelado e licenciatura em Artes Cênicas²² e, por último, a Universidade Estadual de Mato

¹⁶ Consulta realizada em dois sites: <<https://dicionario.priberam.org/identidade>>. e <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/identidade/>>. Acesso em: 27 maio. 2020.

¹⁷ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/ies>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

¹⁸ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Njk0>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.ufms.br/cursos/graduacao/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

²⁰ Disponível em: <<https://www.ufms.br/cursos/graduacao/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

²¹ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDUwNA>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

²² Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/cursos/artes_cenicas/index>. Acesso em: 26 nov. 2019.

Grosso do Sul – UEMS (código 1028) com o curso de licenciatura em Artes Cênicas²³: Teatro e Dança²⁴.

As três IES ofertam as linguagens que devem estar no ensino de arte da Educação Básica. No entanto, para Cavassin (2008) a história do ensino de arte no Brasil mostra que há uma fragilidade em (re)conhecer a importância da Arte na educação. Infelizmente a Arte na educação, embora seja uma área de conhecimento, precisa do desenvolvimento de bases concretas e profundas, para uma maior estabilidade dentro do paradigma científico.

Os cursos de Arte ofertados pelas Instituições públicas, convergem em ratificar a importância do ensino de Arte na Educação. Entretanto, conforme Cavassin nos mostra, ainda há fragilidade em percebermos e reconhecermos a importância da Arte. Cursos como medicina e direito (entre outros) são “privilegiados” pois carregam consigo o “status” de uma boa formação acadêmica, profissional e financeira.

1.2 A Arte na educação: O Teatro e a Dança no Brasil

Embora as Artes tenham o reconhecimento da sua importância na nossa história, ainda assim, o teatro e a dança são vistos e colocados à margem do conhecimento (sem generalizar) dentro das Instituições Escolares públicas da educação básica.

De forma usual, a Arte é vista como entretenimento dentro dos muros da escola. Lembrada em festas comemorativas como a junina, dia dos povos indígenas, dia das mães, etc. Em outro momento, o entretenimento se transforma em método de coerção, dado que, quando determinada turma e/ou alunos e alunas que não se “comportam” ou deixam de fazer as atividades escolares, podem sofrer uma sanção: não participar das aulas de Arte e/ou de Educação Física.

A arte como entretenimento e o método coercitivo dentro da escola comprovam a veracidade: a arte é desconhecida. Existe uma repetição do ensino em nome do tradicionalismo, a escola se sustenta na memória do passado. O trajeto construído pela Arte no Brasil é recente. Demora a aceitação, a compreensão por parte dos/das docentes, alunos/alunas, responsáveis, coordenação pedagógica e gestão escolar, em reconhecer a Arte como conhecimento. Esta condição imposta caminha contrariamente ao significado da arte na educação. Ademais, o/a

²³ Disponível em: <<http://www.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

²⁴ A partir do ano de 2020 o curso de Artes Cênicas será dois novos cursos distintos, o de licenciatura em Dança e de Licenciatura em Teatro.

docente em Arte precisa veementemente mudar esta tradição escolar, trabalhando o pensamento, desenvolvendo o conhecimento voltado à educação reflexiva. As próprias produções artísticas escolares auxiliam a reflexão e a tomada de consciência.

O/a Artista-docente carece da pesquisa, pois os apontamentos e conhecimentos advindos dela, podem tornar sua prática docente mais legítima. A arte e a ciência caminhando juntas. Há, contudo, limitações e dificuldades acerca das pesquisas teóricas em teatro e dança na educação, pois nas produções científicas têm uma predominância do “Paradigma Moderno, Cartesiano ou Racional” (CAVASSIN, 2008, p. 40), ou estão cristalizadas nos moldes da Teoria Tradicional. Dessa maneira, entendemos que a relação Arte e Ciência em nosso contexto é recente, porém possui elementos bastante inovadores para repensar o processo de desenvolvimento e investimento de conhecimento no ambiente escolar.

Reconhecendo a importância da nossa pesquisa, evidenciaremos o teatro e a dança como línguas artísticas na educação e na construção da história das Artes Cênicas no Brasil. Ao mesmo tempo a correlação, Artes Cênicas, identidade e diferença serão compreendidas, literalmente ou por analogia. Não faremos uma sequência histórica. Apenas pontuaremos as contribuições que levaram a alcançar a nossa identidade relacionada ao teatro e a dança.

Segundo o pensamento da autora Ingrid Dormien Koudela (2006), o Teatro na educação é uma nova área. Seu reconhecimento enquanto área do conhecimento nos oferece uma condição de que a arte tem valor enquanto cultura, reflexão, pensamento crítico, entre outros. Tal reconhecimento indica que houve amadurecimento intelectual, já que em outros tempos, fazer teatro não era visto com bons olhos na sociedade brasileira. Seríamos considerados/as desajustados/as, anarquistas? Mas a história do teatro brasileiro proporcionou este reconhecimento enquanto área de conhecimento, entrando para a Educação como componente curricular obrigatório legalmente protegido pela LDBEN/1996 e a BNCC/2018.

Para a professora Cláudia Braga²⁵ (2003) por volta do século XIX o teatro de caráter nacional já existia e a sociedade brasileira nascente o assistia. O nosso primeiro e grande escritor teatral, Martins Pena, ao criá-lo ultrapassou os primeiros românticos, antecipando-se aos realistas. Escreve para os palcos de 1838 a 1848. Ainda de forma modesta, as manifestações iniciais do gênero apresentam o Padre José de Anchieta, adaptando ou traduzindo peças. Anchieta algumas vezes lançava mão do Tupi, língua da terra. O/a indígena, para ele, inexistia como gente de carne e osso. O reconhecimento do Teatro nacional é resultado da nossa

²⁵ Claudia Mariza Braga - Doutora em Artes, Mestre em Teatro, Professora Titular da UFSJ. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3324069492175304>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

identidade, construímos uma identidade teatral. Mas o teatro brasileiro somente veio adotar aparência mais densa quando o próprio país passou a acreditar em sua própria identidade. Este reconhecimento da nossa identidade contribuiu para o teatro ser uma área do conhecimento.

Em uma perspectiva histórica “o teatro brasileiro nasceu à sombra da religião católica”, aponta Décio de Almeida Prado²⁶ (2008, p. 19). A afirmação contribui para entendermos que a identidade teatral brasileira foi construída no decorrer dos últimos cinco séculos. Ainda que, segundo o autor o teatro no período colonial tivesse uma baixa qualidade dos espetáculos, pois não conseguia se equilibrar entre o ouro, o governo e a igreja católica (2008).

A busca pela própria identidade adquiriu várias facetas ao longo de sua trajetória. Em cada fase, esta construção identitária se manifestou de determinada forma e teve relação direta com as circunstâncias do período histórico. Fazendo um recorte espaço temporal, Braga (2003) situa a busca por uma linguagem teatral brasileira no período inicial da República brasileira, uma das épocas de maiores e mais intensas mudanças em nossa história, tanto econômicas como sociais e culturais. “Estas mudanças sociais e econômicas refletiram-se na vida teatral do país em diversos níveis e geraram transformações na própria produção da dramaturgia” (2003, p.02).

Segundo o historiador italiano, que viveu no Brasil, Mário Cacciaglia (1986), o caminho do teatro nacional começou a assumir seu caráter individual em meados do século XIX. Mais especificamente no ano de 1838, com o “Poeta e a Inquisição”, de Gonçalves de Magalhães, drama encenado por atores brasileiros pela companhia de João Caetano e com a comédia de Martins Pena “O Juiz de Paz na roça”. Os desejos de renovação e mudanças que acompanharam a abdicação de D. Pedro I foram favoráveis a um teatro de inflexão nacional.

Os primeiros anos do século XX caracterizaram-se pelas novas tendências e um teatro de atores e atrizes. Ao mesmo tempo a renovação trouxe para a cena grupos teatrais de peso para a história teatral brasileira, como: o Teatro do Estudante, 1938, de Paschoal Carlos Magno, do Rio de Janeiro, o Grupo de Teatro Experimental de 1939, dirigido por Alfredo Mesquita, que mais à frente se tornará a Escola de Arte Dramática de São Paulo e o Teatro de Amadores de Pernambuco, 1941, de Waldemar de Oliveira, em Recife. Nomes como Dulcina de Moraes e Henriette Morineau souberam fundir o teatro comercial e o teatro de arte. O processo de renovação teve continuidade. Em 1941, chega ao Brasil o diretor polonês Ziembinski revelando as descobertas cênicas que desde o final do século anterior já se faziam sentir na Europa: o

²⁶ Crítico, ensaísta e professor. O mais influente crítico teatral paulista ao longo de todo o seu exercício profissional, que se inicia em meados da década de 1940 e segue até fins dos anos 1960. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3751/decio-de-almeida-prado>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

simbolismo, o expressionismo, os cenários sintéticos, a importância da iluminação e da sonoplastia, os ritmos da dança e da mímica. A renovação propicia a criação de novos grupos teatrais e nomes do teatro nacional aparecem numa geração pós-guerra. Em 1947 o Teatro Brasileiro de Comédia – TBC – de São Paulo nasce como iniciativa do industrial Franco Zampari, patrocinador das artes que fundou também a companhia de cinema Vera Cruz. Virtuoses da dramaturgia nacional como Cacilda Becker, Tônia Carrero, Fernanda Montenegro, Sérgio Cardoso, Paulo Autran, Jardel Filho, Walmor Chagas, Cleide Yácones são nomes dessa fase pioneira e da identidade teatral brasileira (CACCIAGLIA, 1986).

No campo da dramaturgia, o primeiro autor do período de renovação modernista foi o carioca Nelson Rodrigues. Para Cacciaglia (1986), as peças de Nelson Rodrigues eram formalmente muito complexas para os limites do meio teatral nacional da época, mas os textos do autor foram beneficiados com a vinda de experientes encenadores europeus. Edélcio Mostaço²⁷ (1982) acrescenta outros nomes que trouxeram para a cena o realismo e a política na década de 50. Entre eles, o Teatro Paulista do Estudante, posteriormente em uma proposta de integração cultural, o Teatro de Arena, com destaque para José Renato, Flávio Migliaccio, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho e Vera Gertel. Outros grupos e nomes que marcaram a trajetória teatral brasileira: o Opinião, ligado à União Nacional dos estudantes (UNE), o Teatro Oficina, de José Celso Martinez Corrêa, o Centro Popular de Cultura – CPC, de Augusto Boal. O objetivo em comum, a identidade teatral nacional.

Com tanta história materializada ao longo de quase um século, fica claro que adquirimos uma identidade teatral própria, construída pouco a pouco em determinadas épocas e contextos distintos. Os reveses na constituição da cena teatral brasileira não passam despercebidos pela crítica, como se observa no comentário abaixo de Braga (2003), para quem o teatro brasileiro ressurgiu das cinzas na década de 40.

[...] apresentei como proposta de pesquisa a análise das causas da decadência do Teatro Brasileiro a partir do final do Império. Essa decadência era apontada em inúmeros textos críticos e historiográficos a propósito da vida teatral brasileira, nos quais observava-se a opinião quase unânime de que, após um período relativamente fértil, o teatro brasileiro entrava em recesso em meados do século XIX, só voltando a ressurgir na década de 40 do século XX com o advento da dramaturgia de Nelson Rodrigues [...] (BRAGA, p. XIX, 2003).

A nossa identidade foi sendo construída. Com ela nasce o teatro brasileiro contemporâneo, que fala da vida brasileira, apresenta artistas nacionais e procura uma

²⁷ Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina, atuando na graduação, pós-graduação e supervisão de pós-doc. Doutor em Artes-Teatro, graduado em Direção Teatral e Crítica Teatral. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5151925947504672>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

dramaturgia que converse sobre o cotidiano, com ênfase nacionalista (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009).

A consciência da importância do teatro brasileiro contemporâneo mostra e apresenta com clareza o teatro como uma linguagem artística e como uma área de conhecimento. Muitos lutaram para este reconhecimento do fazer teatral e outros continuam pesquisando e afirmando a sua importância. O teatro enquanto área de conhecimento abarca questões contemporâneas a serem tratadas na arte, e assim como prevê a BNCC, deve-se levar em consideração o nosso cotidiano.

As questões relacionadas ao cotidiano de cada aluno e aluna em sala de aula devem ressaltar este ser humano/a do presente, fazendo a pergunta: quem são esses/as indivíduos/as na escola? Podemos perceber pessoas com cultura, conhecimentos diversos, diferentes. É este ser humano/a, aluno/aluna, que precisa ser olhado/a e percebido/a. É necessária a valorização do saber de cada aluno e aluna. Assim como o teatro brasileiro contemporâneo trouxe seus aspectos nacionalistas, ligados ao cotidiano para a cena, o/artista educador/a, deve proporcionar ao/a discente esta relação com o dia a dia e, é impossível passar despercebido a tudo que possa envolver a cena contemporânea: fome, pobreza, violência, família, falta de moradia, consumo de bebida, drogas, população indígena, racismo, questões ligadas à sexualidade, às diferenças de uma escola pública da periferia e da escola particular. São vários os assuntos para tratarmos na escola.

A identidade teatral brasileira precisou lutar por seu espaço e reconhecimento. A identidade do/a ser humano/a em sala de aula, precisa ser reconhecida como parte integral de todas as pessoas nos dias atuais.

Braga (2003) comenta o caminho percorrido na busca da nossa identidade teatral.

[...] Pode-se afirmar que em nenhum momento de nossa história deixou de haver, por parte de autores e comentaristas, o desejo de efetivar a estruturação do teatro brasileiro, traduzido por diversas tentativas de estabelecimento de uma dramaturgia nacional e pelo mais legítimo anseio de uma cena que refletisse nossa realidade. A rigor, desde Martins Pena, o teatro brasileiro do período monarquista caracterizou-se como a busca de um caminho teatral próprio (BRAGA, 2003, p. 3-4).

Todas estas questões relacionadas às diferenças e à sua negação estão impregnadas de tons pejorativos que nasceram conosco ao longo da história brasileira. Quase parte do nosso DNA. É comum apontarmos o dedo para o/a outro/a que nos difere, há um pré-julgamento das ações diferentes. Estabelece-se o pré-conceito daquilo que entendemos ser diferente dos nossos conceitos formados. Lançamos ao vento e reproduzimos sem prestar atenção a estas diferenças.

Isso contribui para entendermos porque é tão difícil falar sobre e dialogar com as nossas diferenças.

O teatro brasileiro precisou criar a sua identidade para afirmar-se enquanto arte e obter seu reconhecimento, assim como as diferenças em sala de aula devem ser reconhecidas como próprias de cada pessoa, em cultura, conhecimento, diversidade sexual, etnias e etc., pois tudo que está à margem do centro, dos conceitos formalizados, da sociedade hegemônica, que foge aos paradigmas, tem sido caracterizado como algo ruim e/ou não pertencente à maioria. A Arte, o teatro, a dança são transgressores, já que carregam consigo a liberdade de expressão, rompendo conceitos e não seguindo ritos. A diferença, o ser diferente, na sociedade hegemônica precisa romper barreiras, ao passo que SER transgressor/a remete à liberdade para SER aquilo que o/a torna livre, emancipado/a e autônomo/a.

A história tem seu papel extraordinário na conservação da memória das sociedades. Os novos conhecimentos vão sendo produzidos, a partir do que já se tem como conhecimento e dos fatos ocorridos. Assim como observamos a história do Teatro, cada época pessoas reelaboram estes conhecimentos e isso nos ajuda a contar também a história da Dança.

A dança está presente no mundo, desde o princípio da humanidade. Salvador (2013) compartilha seus estudos em relação à história do corpo e o seu olhar para a dança na educação. O corpo era instrumento de sobrevivência e de comunicação com as outras pessoas. Os povos pretéritos revelavam a sua história de vida e a devoção corporal, “[...] por meio de suas danças, de suas encenações, de suas pinturas, tanto nos próprios corpos quanto nas representações desses corpos” (2013, p. 19). A arte dos povos pretéritos está na relação entre o/a ser humano/a, corpo e universo em harmonia.

Ora, atualmente a necessidade que temos de nosso corpo não é diferente daquela do homem primitivo. Ainda precisamos dele para tudo. Mesmo com as mais altas tecnologias do mercado, com os pensamentos mais abstratos sobre a relação do homem com o mundo, ou mesmo negligenciando os devidos (e necessários) cuidados que deveríamos ter com ele, ainda é ele e a partir dele que toda e qualquer relação do homem é estabelecida. Então, qual é a diferença entre o homem primitivo e o homem contemporâneo no que diz respeito à sua relação com o corpo? [...] na relação de dependência do homem em relação ao seu corpo, nada mudou senão o pensamento em relação a ele (SALVADOR, 2013, p. 19).

Para a autora (2013) a dança, com o passar do tempo, constituiu-se em vários conceitos históricos: dança “primitiva”, danças sagradas, dança da idade média, dança de corte, dança clássica, dança moderna, dança contemporânea. “[...] o corpo contemporâneo é entendido como uma infinita possibilidade de expressão. É um corpo disponível, capaz de se articular e de

dialogar com todas as áreas de estudo e de estética” (SALVADOR, 2013, p. 36).

Carmi Silva²⁸ (2012, p. 21-22) pesquisou a escrita da história da dança no Brasil: “No Brasil, a história das práticas de Danças parece ter ficado no esquecimento histórico. [...] pouco de sua trajetória foi escrito [...]”. O autor (2012) questiona o abismo historiográfico em relação à área da dança. Seria falta de pesquisadores/as? Falta de interesse no objeto? Impossibilidade de descobrir algum sinal do passado da dança?

E foi exatamente na escrita que a história encontrou seu modo mais eficiente. Escrever uma história significa organizar vários aspectos e acontecimentos que giram em torno de um evento ou pessoa, concatenando e tecendo relações para gerar a sua trajetória. Escrever uma história parte da necessidade de comunicar, mas também da vontade desse conhecimento permanecer vivo ao longo do tempo, possibilitando sua interação com os eventos futuros. A escrita da Dança no Brasil parece ter ficado no esquecimento histórico. Pouco de sua trajetória foi escrita, principalmente devido ao desinteresse dos poderes públicos em relação à memória e dos pesquisadores em relação à pesquisa nesta área. A História da Dança brasileira parece estar escrita no seu próprio “recurso” de expressividade, o corpo brasileiro. Talvez através destes corpos dançantes as histórias das danças desenvolvidas neste imenso país possam ser (re)construídas (SILVA, 2012, p. 22).

Os livros de dança no Brasil atuam ou atuaram ancorados na teoria que sinaliza a compreensão da história da dança e isso envolve as possibilidades de produção e formatos estéticos, entre outros. Porém, a quantidade de publicações se mostra pequena, durante o século XX, comparada às outras áreas das Artes (SILVA, 2012).

Para que possamos compreender o lugar da Dança no Brasil e a sua trajetória, Isabel Marques²⁹ pesquisadora, pioneira no Brasil na área do ensino da dança, sistematizou a sua pesquisa, durante 14 anos, iniciando em 1996. A professora de dança contempla o sistema Laban de movimento e a proposta triangular de Ana Mae Barbosa³⁰, pois percebe que a dança dialoga com o mundo.

“Dançando na Escola”, artigo de Marques publicado em 1997, argumentava em favor de um ensino de dança, crítico e transformador, enquanto disciplina escolar na sociedade contemporânea brasileira. A autora cita ter notado preocupação por parte dos educadores, das

²⁸ Carmi Ferreira da Silva. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA. Pesquisador da História da Dança, dançarino criador, coreógrafo e professor nesta área de conhecimento, licenciado em Dança pela UFBA. Atualmente leciona ARTES na Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante - RN. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7754547352328077>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

²⁹ Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestre em Dança (*MA in Dance Studies*) pelo Laban Centre (hoje Trinity Laban, 1989). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1241338993610640>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

³⁰ Doutora em *Humanistic Education - Boston University*, Mestra em *Art Education - Southern Connecticut State College*, Professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783696U0>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

educadoras e legisladores/as em mencionar a dança em seus trabalhos. Sendo assim, ressalta cronologicamente a história da dança, pontuando o Estado de São Paulo, abrindo caminho para a área do conhecimento.

Em 1992, por exemplo, a dança passou a fazer parte do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como linguagem artística diferenciada. Do mesmo modo, já são muitos congressos, simpósios e encontros tanto na área de Artes quanto de Educação Física que estão incluindo a dança como parte de seus programas. Seria interessante também mencionar o crescimento do número de grupos de dança no país e de festivais, encontros e programas regulares [...] (MARQUES, 1997, p. 20).

No ano de 2003, Isabel Marques publica o estudo “Dançando na Escola”, e aprofunda a discussão em torno do currículo, do corpo e do ensino de dança na educação. Em 2010 a “Linguagem da Dança: Arte e Ensino”, outra publicação da autora, vem ancorar os conceitos e as práticas no que tange ao ensino da dança, sugerindo análise crítica e transformadora. Os estudos da autora esclarecem o assunto sobre o livro de dança, do mesmo modo que Carmi Silva questiona as discussões referentes às práticas historiográficas para a dança.

Para Marques (1997; 2010; 2012) nos últimos anos vêm crescendo as publicações de livros sobre o ensino de dança no Brasil. O que evidencia maior interesse a respeito da linguagem da dança, após seu reconhecimento, em 1997, como conteúdo da área de Arte na Educação. A autora afirma ainda que em várias partes do mundo, assim como no Brasil, há “desentendimentos” (2012, p. 4) no reconhecimento da dança como área do conhecimento, enquanto que outras áreas do conhecimento, como a geografia, a matemática, já foram “resolvidas” (1997, p. 20).

Apesar da vasta pesquisa, publicações, nomes de peso no meio artístico e acadêmico ao tratar da dança no Brasil, ainda sofremos seu não reconhecimento como área de conhecimento principalmente na Educação. Nota-se com clareza essas evidências durante os conselhos escolares municipais. Estes realizados pelas escolas com docentes de cada turma e ano escolar.

Comparada aos demais componentes curriculares, é pouca importância dada ao ensino de Arte. Algo constatado por diversos/as docentes em Arte. Ainda é possível ouvir de docentes e equipe pedagógica a expressão: “Nossa, vai ficar de exame somente em arte, pra quê? Já passou nas outras matérias passa nesta também”. Outro exemplo, quando não há avaliação com nota (para a Educação Infantil e Fundamental I), pouco ou não se escuta o/a docente em Arte em relação a cada aluno/a. A avaliação somente interessa quando há nota e tende a ser quantitativa: “Quantos estão com notas acima de 6 (seis)?”.

Márcia Strazzacappa³¹ (2002), professora doutora e artista, chama a atenção para o fato de que a dança sempre esteve numa situação inferior às demais manifestações artísticas, e que embora seja reconhecida pelo Ministério da Educação como um curso superior com diretrizes próprias, costuma ser vista na Educação Básica como conteúdo da Educação Física.

Até o ano de 2019, o ensino de dança conforme o referencial curricular³² municipal de Campo Grande, estava relacionado a um determinado campo de domínio da Educação Física. A LDBEN de 1996, com suas devidas alterações, apresenta as quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais, compondo o ensino de arte. Logo, para o ano de 2020, o município de Campo Grande, MS, no que se refere ao ensino de Arte, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular³³ - BNCC, contemplou as quatro linguagens, ou seja, a dança faz parte do ensino de arte na Educação Básica. Tal inclusão representa um avanço, embora tardio, mas essencial para o fortalecimento da Arte na Educação.

Strazzacappa (2002) esclarece que quando a dança aparece dentro da escola, como uma atividade em si, dirigida e ministrada pelo profissional da área, nasce como disciplina extracurricular. Esta constatação deixa uma sensação de que a dança não é uma área de conhecimento. Não difere das linguagens do teatro, da música e das artes visuais, mencionadas na LDBEN, que são vistas dentro da escola no componente curricular Arte, como entretenimento.

Procuramos refletir sobre esta prática de entretenimento no ensino da dança e do teatro e constatamos que o ensino de Arte tem sido um produto para as comemorações festivas: dia dos pais, dia das mães, dia do “índio”, dia do “negro”, dia do folclore, sem que haja um processo de aquisição de conhecimento significativo para os alunos e as alunas; não há a contextualização, experiência de vida, reflexão do porquê comemorar o dia do “índio” na atualidade. Não se debate que indígena é este na contemporaneidade, visto que falamos do Mato Grosso do Sul, Estado com diversas populações indígenas.

Os relatos informais de alguns e algumas docentes de Arte sobre a sua prática diária estão atrelados aos estereótipos arquetípicos de imagens construídas ao longo de uma história.

³¹ Márcia Maria Strazzacappa Hernandez. Doutora em Artes: Estudos Teatrais e Coreográficos (Universidade Paris); Mestre em Educação (UNICAMP), Livre Docente (UNICAMP). Professora Visitante Senior no PROFARTES da UFPB. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1574008360415424>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

³² Disponível em: <www.portal.capital.ms.gov.br>. Acesso em: 06 out. 2019.

³³ É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as os/as discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

Marisa Gonzaga³⁴ (2018) que investiga como tem sido a atuação do profissional de Licenciatura em Artes Visuais nos municípios de Terenos e Sidrolândia localizadas no Estado de Mato Grosso do Sul, apresenta:

Nas escolas com professores de arte, por vezes, desmotivados ou enfadados com as questões políticas e as dificuldades inerentes à profissão, com lacunas em sua própria formação devido às questões citadas nesta pesquisa, pode interferir em uma postura que deveria ser mais politizada e engajada na causa de defender um ensino da disciplina com mais qualidade e respeito por parte das pessoas e órgãos envolvidos com Educação (GONZAGA, 2018, p. 171).

Propondo uma reflexão sobre determinados relatos informais, há professoras e professores que adotam como prática metodológica, em comemoração ao dia do “índio”, pintar com tintas os rostos das alunas e dos alunos, colocando adereços relacionados a algum tipo de penachos em suas cabeças, e posteriormente, como forma de materializar a ação pedagógica, colocando alunas e alunos enfileiradas/os com a mão na boca gritando: Uuuuuuu!!! Como se não bastasse o registro fotográfico torna-se ferramenta necessária para mostrar a produção “artística”, que assume um papel de destaque nas redes sociais das escolas. Esta ação acaba sendo uma prática pedagógica reverenciada dentro da escola. Quanto maior a intensidade no anúncio de um produto para o público, mais visualizações nas redes sociais, e a maior indução a crer que determinado “produto” anunciado seja de “boa qualidade”.

Ações como as citadas acima nos levam à reflexão. O determinado “produto” declina na caricatura indígena. Nos leva a pensar no/a indígena cômico/a para a nossa realidade e selvagem, ou seja, “índio” como personagem fictício com arco e flecha. É sabido por muitos/as que existem no Brasil tribos indígenas isoladas e provavelmente fazem uso do arco e flecha, assim como os povos indígenas de diversas etnias mantendo sua tradição e cultura. Mas parece que não existem povos indígenas passando fome, vivendo o verdadeiro extermínio, lutando por sua cultura, sua arte, seu espaço físico, por sua vida. De acordo com Gonzaga (2018, p. 167) “[...] sabemos que precisamos ir além das prerrogativas da importância deste docente. Daí vem nossa intenção em propor a valoração da prática reflexiva e significativa”.

Em relação ao tema povos indígenas, o *caput* do art. 26 da LDBEN/1996 expõe um ensino diversificado com características regionais:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características

³⁴ Marisa da Conceição Gonzaga, Professora Mestra pelo PROFEDUC-UEMS-UUCG. Disponível em: <http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2018-11-07_13-34-43.pdf> Acesso em: 26 jun. 2020.

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, LDBEN, 1996).

Logo é visível que as especificidades locais devem ser tratadas e discutidas na Educação Básica. Tais especificidades também são retratadas pelo art. 26-A, da LDBEN (1996) “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**” (grifo nosso).

A Lei 11.645 de 2008 altera a LDBEN/1996 e obriga a inclusão da história e cultura indígena nas escolas públicas e privadas.

Os/as docentes precisam estar atentos/as para não reafirmarem sensações que não condizem com a realidade dos povos indígenas. É necessário ressaltar as diferenças e valorizar o respeito pelas mesmas. Contextualizar a história do indígena colonizado com a história do indígena contemporâneo atual, mostrando o cotidiano das pessoas indígenas nesta realidade, pode contribuir para desmistificar o indígena selvagem.

Na opinião do escritor e professor Daniel Munduruku³⁵ (2009) a palavra índio está relacionada com a imagem de selvagem, de incapaz, de atrasado, de preguiçoso, de canibal, etc. O correto seria utilizar a expressão indígena, que retira portanto os aspectos negativos, associando diretamente à ideia de original do lugar, nativo. O conceito usual de “índio” tem relação ainda com a construção etnocêntrica e unilateral da alteridade que nos foi imposta no período colonial e permanece mesmo na atualidade.

Tentando encontrar possíveis caminhos pedagógicos e metodológicos para a situação comentada sobre o dia do “índio”, contribuiremos sugerindo uma proposta de intervenção pedagógica, disponível no apêndice do trabalho.

Infelizmente as mudanças de atitudes enquanto docentes em Arte, docentes em outros componentes curriculares não estão apenas vinculadas ao subjetivo de cada Ser. Há aspectos históricos que comprovam o porquê de continuarmos a repetir possíveis erros na educação brasileira e a falta de tomada de consciência, enquanto sujeitos/as autônomos/as e emancipados/as.

Uma das grandes referências nacionais no assunto, a Professora da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa (1995) percebe a Arte-

³⁵ Doutor em Educação pela USP. É pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Diretor presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais. Escritor indígena, graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1346640850059252>>. Acesso em: 25 dez. 2109.

Educação no Brasil atravessada pela conturbada personalidade colonizada, assim como em qualquer país descoberto pelos europeus. A professora esclarece que diante da colonização estávamos condenados à ignorância e à total degradação. Naquele momento fomos proibidos de termos escolas superiores, ensino primário e secundário. Os jesuítas nos tomaram. Cabe lembrar que o teatro jesuíta tinha caráter catequizador, moralista e doutrinador.

Diante de uma suposta falta de “identidade” surgia na década de 1980, a metodologia triangular, que se propunha a ser uma ação reconstrutora do ensino da arte no Brasil, uma abordagem triangular pós-colonialista pensada e formulada em suas bases teóricas por Barbosa.

Nesta pesquisa, não pretendemos esmiuçar a fundo nossa identidade antes da colonização do Brasil. Apenas colocamos entre aspas a palavra “identidade”, no parágrafo anterior, uma vez que as interpretações correntes podem não refletir a nossa história na íntegra. Será que não possuíamos uma identidade antes da colonização? Este também pode ser um tema a ser tratado no dia 19 de abril nas escolas, pois as crianças e jovens entenderão que mesmo antes da colonização os indígenas já habitavam o Brasil e possuíam a cultura, o conhecimento, as tradições que, posteriormente, iriam fazer parte da matriz cultural brasileira.

Pensamos elucidar o entendimento do significado de identidade, pois ela perpassa pelas diferenças em sala de aula.

“Vemos uma pessoa desconhecida em uma festa, no pátio da escola ou no ponto de ônibus. Não sabemos nada a seu respeito. É um enigma a ser desvendado. Será? Nem tanto... A partir do momento que olhamos, já começamos a conhecê-la [...]” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 202). As autoras e o autor expõem os seus olhares do ponto de vista da psicologia, entendendo que ao olharmos, discriminamos o/a outro/a pelo sexo, pela faixa etária, pela etnia, pelo modo de vestir com adereços e acessórios, tipos gestuais que compõem a fala verbal ou jeito de falar com sotaques e gírias. A pergunta surge: Quem é esta pessoa? Mas conhecer o/a outro/a é querer conhecer a si mesmo (2002).

Aparentemente saber quem é o/a outro/a acaba sendo simples, e ao mesmo tempo é um desafio: novos encontros, novas pessoas, novas descobertas. Compreender este processo, que o/a sujeito/a é único/a, para a psicologia tem um nome, Identidade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Segundo as autoras e o autor (2002), a identidade permite uma relação com os outros e as outras, o reconhecimento de si, enquanto sujeitos e sujeitas únicos/as. Mas a identidade tem o caráter de metamorfose, é algo mutável, em permanente transformação. É construída.

“Contudo, há situações em que esse processo de mudança contínuo ocorre de modo intenso, confuso e, muitas vezes, angustiante e doloroso, nasce a crise de identidade” (2002, p. 207). São períodos importantes na nossa vida, que procuramos um nível de consciência, maior ou menor, para redefinir, confirmar o nosso jeito de ser e agir neste mundo. Estes conflitos de identidade vêm acompanhados de estigma e “refere-se às marcas, os atributos sociais, que um indivíduo, grupo, ou povo carregam e cujo valor pode ser negativo ou pejorativo” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 209).

Resumindo, o estigma empregado na sociedade contemporânea traz com clareza a dificuldade que nós, SERES humanos/as, temos em lidar com o diferente, com a diferença. As autoras e o autor (2002, p. 209) supracitadas/o nos revela a dificuldade em lidar com o diferente: “é perpetuada, ao longo das gerações, pela educação familiar, pela escola, pelos meios de comunicação em massa, por cada um de nós em nosso cotidiano, o que leva à construção de uma carreira moral para o indivíduo estigmatizado”. A pessoa estigmatizada incorpora valor social negativo na sua identidade (2002).

A identidade está relacionada aos nomes, idiomas, culturas que representem as diferenças entre o eu e o/a outro/a. Não nascemos com uma identidade, ela é uma construção social.

Na visão do sociólogo Manuel Castells³⁶ (2008), identidade é compreendida como fonte de significado e experiência de um povo.

Não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, e pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso (Castells, 2008, p.23).

Para Milton Santos³⁷ (2007) a globalização expressa a fragmentação, indicando expressamente os particularismos econômicos, étnicos e nacionais. A Identidade está intimamente relacionada ao espaço, ambiente que o sujeito ocupa no mundo. Esse mundo social habitado pelo sujeito reflete sua posição e sua forma de ver o mundo.

³⁶ Professor de Sociologia, Universidade Aberta da Catalunha (UOC), em Barcelona; Professor Universitário e Professor Presidente Wallis Annenberg de Tecnologia e Sociedade da Comunicação na Escola de Comunicação Annenberg da Universidade do Sul da Califórnia, Los Angeles. Disponível em: <<http://www.manuelcastells.info/en/curriculum-vitae>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

³⁷ Foi geógrafo brasileiro, considerado por muitos como o maior pensador da história da Geografia no Brasil e um dos maiores do mundo. Destacou-se por escrever e abordar sobre inúmeros temas, como a epistemologia da Geografia, a globalização, o espaço urbano, entre outros. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7647448406761813>>. e <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/milton-santos.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Voltemos à arte na educação e à Proposta Triangular do Ensino da Arte, tal qual concebe Barbosa, para a construção do conhecimento em artes. Ela é entendida quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Resume-se em três ações: Experienciar, Contextualizar e Fruir. Levando sempre em consideração o/a sujeito/a: o aluno, a aluna (BARBOSA, 1995). Este/a sujeito/a tem a posse de sua identidade; seres plurais e multiculturais que se deve levar em consideração sempre.

As ideias da Professora Ana Mae estão fundadas na inter-relação entre Arte como expressão e como cultura na operação ensino-aprendizagem. Rosa Iavelberg (2003, p. 76) completa: “associando o fazer, o apreciar e o contextualizar como ações intrinsecamente associadas na assimilação do universo da arte pelos públicos de mostras e exposições”. Saber trabalhar com diferentes públicos, seres humanos/as, acaba sendo uma condição para o/a artista docente; esta condição é positiva. O/a artista docente, de teatro e de dança, realiza investigações na sua prática em sala de aula. Tais investigações dizem muito do contexto cultural de cada aluno e aluna. Iavelberg (2003) propõe construir propostas didáticas, sendo estas abertas para a criação de práticas diferenciadas, que levam em conta os distintos contextos culturais dos/as alunos/as.

A inter-relação entre arte e cultura leva em consideração o/a sujeito/a, o aluno e a aluna em sala de aula, mas em contexto escolar a arte é constantemente desafiada a justificar seu valor. Iavelberg refaz esta pergunta que responde do seguinte modo:

Por que educar com a arte? Porque o artista proporciona, com objetos que cria e disponibiliza para o outro, um desfrute que só é concretizado se há criação na recepção pelo outro, uma troca entre sujeitos, mediada por significados poéticos. Quem recebe a obra conecta seus sentidos com os do objeto criado e interage com as proposições poéticas do artista, em um momento de vertigem e trabalho intenso, de natureza análoga ao trabalho de criação do artista (IAVELBERG, 2003, p. 77).

Barbosa e Iavelberg pensam a arte do ponto de vista das artes visuais, mas ainda assim, por afinidade e semelhança, conseguimos expandi-la para as artes cênicas, como se entende no dizer da segunda autora: “A identidade do ‘educador de museu’ criador, se constrói, como a do artista, ao longo da vida, para alcançar maturidade e plenitude [...] bagagem de saberes advindos da experiência da vida prática, intelectual e sensível [...]” (IAVELBERG, 2003, p. 78).

Justificando a importância da Arte como Ciência Humana e área do conhecimento, o próximo subitem faz esta relação: Arte e Ciência e onde se encontram.

1.3 Arte e ciência: paralelo do conhecimento e transformação

Silvio Zamboni³⁸ (2001) pondera que a pesquisa em arte não difere tanto de outras no campo das artes. A arte enquanto área de conhecimento contempla uma grande expressão e manifestação. “São muitas as pesquisas que têm a arte como objetivo, mas que utilizam métodos e técnicas de investigação bastante diversos uns dos outros” (2001, p. 6). Igualmente como em outras áreas de pesquisas, a arte também pode utilizar-se de vários métodos de investigação.

Para Zamboni (2001, p. 8), “as preocupações com o caráter racional da arte não são recentes. Seguramente, desde Platão e Aristóteles já estavam presentes as explicações da racionalidade implícita no fazer artístico”. Comentaremos dois tópicos do autor: a Arte como conhecimento e a pesquisa em arte, para melhor ilustrarmos o nosso pensamento em relação à pesquisa em arte.

Inicialmente, é importante compreender que o conhecimento humano acompanha a história da humanidade. Levando isso em consideração, podemos afirmar que no decorrer do tempo, o conhecimento será rearranjado “assim o que é uno e distinto hoje, não o era em épocas passadas e nada garante que será no futuro” (ZAMBONI, 2001, p.11). O autor cita outros teóricos que também contribuíram para a modificação do conhecimento universal: Bacon (1558-1627) desenvolveu um método experimental, indutivo e empírico; Galileu (1564-1642) usou a matemática para explicar os estudos da física; e Newton (1642-1727) combinou os métodos de Descartes e Bacon. No pensamento oriental, utilizando-se do símbolo do Yin e Yang, Zamboni aponta que a razão e a intuição se organizam de forma equilibrada.

Em “O Paradigma em Arte e Ciência”, Zamboni (2001) estabelece períodos diferentes das ciências. Um período de ciência normal, com pouca criatividade e ousadia; e outro período de revolução científica, em que há tensão de regras, intuição, criatividade e experiências. Também ressalta algumas semelhanças da arte com a ciência, pois ambas passam pelos mesmos aspectos históricos, quebra de padrões e conceitos.

A pesquisa em arte, por ser uma atividade sistemática, requer um método premeditado e toda meditação é atividade na qual participa fortemente o intelecto e o racional. Tanto a ciência quanto a arte, enquanto processos criativos e instrumentos do conhecimento humano guardam semelhança em si (ZAMBONI, 2001).

A arte é uma forma de conhecimento relevante, assim como o conhecimento científico. Pesquisas em arte têm avançado no campo científico, e isso reflete nas Universidades que têm

³⁸ Doutor em Artes pela USP, Mestre em Economia Agrária pela USP. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3552380069309146>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

contribuído para que graduandos/as, mestrandos/as, doutorandos/as, professores/professoras e profissionais da arte, com titulação, continuem pesquisando. Tomo como *locus* a UEMS, unidade de Campo Grande, especificamente o curso de Artes Cênicas³⁹, que também propõe arte e ciência juntas. No site da UEMS⁴⁰, na página do curso de Artes Cênicas, existem trabalhos de conclusão de curso, sendo que alguns foram publicados em anais e revistas. A produção científica em arte existe, o que valida o discurso de que arte é conhecimento e a pesquisa em arte pode ser ciência.

O ensino de Arte na educação básica, no contexto escolar, é entendido como ensino e aprendizagem. Há uma relação com o outro, estes alunos e alunas, não devem ser entendidos enquanto produção fragmentada e separados do contexto social. É de fundamental importância o professor, a professora pensarem a Arte enquanto conhecimento sensível (REME/CAMPO GRANDE, 2018).

A rede municipal de educação – REME - de Campo Grande, MS reconhece a importância da Arte na educação básica, como consta no documento citado acima. Embora ainda haja, na prática diária dos professores e das professoras de arte, a necessidade em ratificar a importância do ensino de arte e suas linguagens na educação. É quase uma luta pelo reconhecimento enquanto área de conhecimento autônoma.

A Arte no contexto geral promove o desenvolvimento de capacidades, habilidades e conhecimentos a diversos campos de estudos; “entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana [...]” (IAVELBERG, p. 09, 2003). A autora contribui dizendo que a apreciação em arte pode ser cultivada por oportunidades educativas; aquele/aquela que conhece a arte desenvolve o SER cidadão/cidadã. Negar esta oportunidade de acesso ao conhecimento, é deixar de cumprir o que é direito explícito na Constituição Federal.

Partindo da ideia de que a Arte é um caminho valioso de conhecimento na educação escolar, Olga Garcia Reverbel foi pioneira nos estudos e práticas das relações entre teatro e educação no Brasil. A autora, que é considerada nacionalmente uma das precursoras do movimento conhecido como Teatro e Educação, colocou lado a lado os assuntos da cena e da educação contemporâneas presentes nos debates sobre ensino de teatro. Reverbel trabalha a

³⁹ Fui acadêmico e docente no curso de Artes Cênicas, conhecendo a realidade da pesquisa em Arte naquela IES.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande/estagio_tcc>.

pedagogia de expressão, teatro como expressão somado com a pedagogia. O Teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os (1979).

A Arte mostra caminhos com possibilidades diversas, sendo assim a Dança mostra-se como linguagem em sala de aula de fundamental importância. Utiliza o movimento, que é inerente ao ser humano, traz possibilidades expressivas e de reflexão. Da mesma forma, Gabriela Salvador⁴¹ (2013) percebe que:

[...] os estudos do movimento em dança passam, não só por suas relações com o social, com o cultural ou com o físico, mas instigam, também, a pensar em signos, em narrativas e em possibilidades de comunicação e expressão através desse corpo que é soma (SALVADOR, 2013, p. 39 - 40).

Conforme a autora, a dança cria possibilidades de comunicação, logo, sugere esse diálogo em sala de aula, contribuindo para tratar da diversidade na educação. O ensino da dança na escola tem grande importância na conscientização. Os alunos e as alunas são “convidados/as” a despertarem seus corpos, com criatividade, expressividade e liberdade. Deste modo Salvador (2013) compreende que os pais, mães e/ou responsáveis, merecem atenção, ser conscientizados/as sobre a importância do ensino da dança, da metodologia aplicada e desenvolvida.

A conscientização dos pais pode ser um dos maiores desafios para o arte-educador, pois a dança ainda carrega consigo estereótipos muito fortes e enraizados na sociedade, como por exemplo, ser considerada uma arte para meninas, para corpos magros e esguios ou ainda de ser apenas uma atividade recreativa, sem grande relevância na formação do aluno. Esses e outros obstáculos são comuns na escola e, portanto, o educador deve buscar um trabalho em conjunto com a direção e com os demais professores para superá-los, a fim de realizar a efetiva conscientização sobre a importância de trabalhar a expressividade a partir do corpo (SALVADOR, 2013, p. 99).

A professora Reverbel (1995, p. 11) compreende que “para que o aluno se expresse é preciso, antes de tudo, que seja respeitada a sua liberdade” [...] “o estímulo constante à criação permite ao aluno liberar sua personalidade pela espontaneidade e formá-la pela cultura”. Isto é SER emancipado/a, para refletir, olhando para o/a sujeito/a que está em construção.

O conhecimento aqui levantado, em relação ao Teatro e a Dança, é o despertado pela via do sensível, ou seja, a Arte tem esse “poder” de “tocar” o/a outro/a, despertar os corpos, as

⁴¹ Gabriela Di Donato Salvador Santinho - Doutora em Artes da Cena pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Mestre em Artes Cênicas pela mesma instituição, onde também obteve os títulos de bacharel e licenciada em Dança. É Professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do Mestrado Profissional em Educação na mesma universidade. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3087559848065820>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

mentes das pessoas com o “olhar” para o sensível. É este olhar que se lança para as nossas diferenças e a reflexão sobre elas na educação.

A dança atinge o sensível, assim como todas as linguagens da arte, pautando-se na comunicação e possibilitando a reflexão. Retornamos aos estudos de Salvador (2013) que confirma sua visão:

Dessa forma, o foco do trabalho com a dança na educação, deve ser direcionado, como em qualquer outra linguagem artística, para a **criatividade expressiva**. Quando introduzimos, na escola, um trabalho que privilegie a criatividade, estamos indo em direção às propostas da arte na **educação contemporânea**, e abrindo espaço para que o aluno encontre, no movimento, possibilidades diversas de **comunicação e expressão** (SALVADOR, 2013, p. 101 - 102, grifo nosso).

Ao interpelar a sensibilidade e os sentidos, a Arte pode acionar componentes culturais, simbólicos e psíquicos que, no mais das vezes, não são contemplados no processo educacional tradicional. Nesse sentido, cabe aqui fazer alusão à matéria de Anahi Zurutuza e Leonardo Rocha (2019), vinculada na mídia⁴² digital em 10 de setembro, que noticia: Deputado Estadual do Mato Grosso do Sul propõe projeto de lei, em nome dos princípios da família e do civismo, para proibir as danças eróticas nas escolas públicas e privadas no estado. O texto do projeto do deputado estadual diz: “danças em eventos e manifestações culturais cujas coreografias sejam obscenas, pornográficas ou exponham as crianças e adolescentes à erotização precoce”. O projeto define ainda como obscenas ou pornográficas “coreografias que aludem à prática de relação sexual ou ato libidinoso”.

A autoria do projeto de Lei nº 231/19⁴³ é do Deputado Estadual Renan Contar⁴⁴ filiado ao PSL⁴⁵. O projeto impõe ao estilo musical funk a proibição nas escolas públicas e privadas. Contar entende que o funk denota pornografia, e ressalta que não será o único alvo da sua proibição. Segundo o parlamentar, o projeto de Lei nasce para proteger crianças da erotização precoce uma vez que teriam inocência e não podem ser submetidas a esses comportamentos. No texto do projeto de Lei, o Deputado não deixa claro alguns pontos e confere a proibição como condição nas escolas públicas e privadas do Mato Grosso do Sul.

⁴² Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/politica/deputado-reclama-de-dancas-eroticas-em-escolas-e-quer-proibicao-em-ms>> . Acesso em: 10 set. 2019.

⁴³ Processo nº 311/19. Disponível em: <<http://sgpl.consulta.al.ms.gov.br/sgpl-publico/#/linha-tempo?idProposicao=85871>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <<https://al.ms.gov.br/Noticias/93431/contra-exposicao-precoce-e-em-favor-do-combate-a-erotizacao-infantil-contar-apresenta-pl>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

⁴⁵ Partido Social Liberal.

O parágrafo único, do artigo 1º é explícito: “Considera-se pornográfico ou obsceno, coreografias que aludam a prática de relação sexual ou de ato libidinoso”. Como classificar ou mensurar uma coreografia sendo pornográfica ou obscena?

O texto continua e os questionamentos surgem com mais veemência.

Art. 4º As escolas públicas e privadas do Estado de Mato Grosso do Sul, poderão incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção e combate à erotização infantil e sexualização precoce. Parágrafo único. Entende-se por "erotização infantil" e "sexualização precoce" **a prática de exposição prematura de conteúdo, estímulos e comportamentos a indivíduos que ainda não têm maturidade suficiente para compreensão e elaboração de tais ações** (MS/PROJETO DE LEI nº 231/2019, grifo nosso).

O documento do projeto de Lei do parlamentar nos fez lembrar de determinada entrevista⁴⁶, ocorrida no ano de 2015 com Viviane Mosé, Doutora e Mestre em filosofia, além de poetisa, filósofa, psicóloga, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas. Na entrevista, Mosé critica a ingerência de parlamentares no conteúdo de sala de aula e diz que questões de gênero não precisam de permissão para serem debatidas. As questões de gênero aparecem o tempo todo em sala de aula. O gênero pode ser discutido o tempo todo, pois o professor e a professora têm liberdade para exercerem isso com base na LDBEN.

Estamos claramente vivenciando as restrições de direito. O Estado democrático de direito está “perdendo” espaço para alusões, baseadas no fundamentalismo, no machismo, no achismo sem que haja uma relação com as diferenças na contemporaneidade. Vem-se perdendo o respeito ao/a sujeito/a democrático/a de direito, a dignidade da pessoa humana e os princípios constitucionais. As pesquisas nas áreas de sociologia, filosofia, arte, educação, cultura, entre outras, parecem não servirem como aporte para entendermos o/a outro/a e as suas diferenças na sociedade contemporânea que muda a todo momento.

Há uma imposição em mudar o comportamento do/a outro/a, sem conhecer este/a outro/a, afirmando que ele/a tenha problema, sendo necessária a sua recuperação, para que haja o pleno desenvolvimento e por consequência a convivência harmônica.

Para ampliar e contribuir com a discussão, esclarecemos que a história do Funk não se resume à pornografia e obscenidade ou a prática de relação sexual e ato libidinoso. Há estudos e pesquisas que comprovam o valor do funk brasileiro na sociedade contemporânea, sobretudo

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HRCfJ3EQQCw&feature=youtu.be>>. Acesso em: 17 set. 2019.

na periferia das grandes cidades. Adriana Carvalho Lopes⁴⁷ (2010), em tese de doutoramento apresenta e discute acerca da significação do funk.

O funk é hoje uma das maiores manifestações culturais de massa do Brasil e está diretamente relacionado aos estilos de vida e experiências da juventude de periferias e favelas. Trata-se de uma performance híbrida resultante de um intenso processo de apropriação, transformação, nacionalização e comodificação de ritmos da diáspora africana (LOPES, 2011, p. 13).

O funk, mais conhecido como funk carioca, é o nome atribuído a uma determinada prática musical associada à manifestação cultural que se convencionou chamar Baile Funk, desenvolvida nos subúrbios do Rio de Janeiro no fim da década de 1970. Tornou-se um fenômeno musical polêmico e de enorme repercussão.

Hermano Vianna⁴⁸(1987), antropólogo, pesquisador da música brasileira, pesquisou sobre o funk. A historiografia do funk, portanto tem como marco inicial e pioneira, através dos estudos de Vianna, com a sua dissertação de mestrado. Posteriormente o autor escreve livros sobre o tema.

Já na década de 1970 surge o “baile da pesada”, num primeiro momento, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Esses bailes eram festas organizadas em determinado clube, mas por restrições administrativas do clube deixou de acontecer. Forçadamente o baile foi transferido para os clubes dos subúrbios, e na sequência, para variados bairros semanalmente. Em 1973 o baile funk se reconfigura, passa a preocupar-se com a cultura negra nos bailes, assim como era feito nos Estados Unidos da América (EUA) pelo próprio Movimento Soul. Torna-se um movimento de formação da identidade negra. DJs⁴⁹ e MCs⁵⁰ ganham destaque. O funk se torna o ritmo favorito e a frequência no baile é religiosa. Na década de 80 o movimento funk tem um declínio até o surgimento do DJ Marlboro, que ganha repercussão na cena nacional. Marlboro impulsionaria inúmeros MCs (LOPES, 2011).

Não discutimos o gênero musical funk, do ponto de vista “gosto” ou “valor”, mas destacamos que esse ritmo, gênero, movimento pertence ao repertório cultural do povo brasileiro. Nasce à margem de uma sociedade hegemônica. Fala e grita os anseios da gente excluída, diferente, gente da favela e do subúrbio carioca, se espalhando para tantas outras regiões brasileiras, em busca da auto expressão do povo. Conhecer a história, simbologia e

⁴⁷ Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras pela Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5893523453985948>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

⁴⁸ Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/cientistassociais/hermanovianna>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

⁴⁹ DJ é uma sigla em inglês que significa *disc jockey*, ou em português, disco jôquei.

⁵⁰ O significado de MC é Mestre de Cerimônias. A pronúncia do acrônimo é “eme ci”.

influências musicais presentes em um estilo tão representativo de nossa identidade, como o funk, pode fazer parte da formação cultural e estética de milhares de jovens brasileiros/a, seja qual for sua região ou perfil social.

A importância do Funk brasileiro para nós, enquanto sociedade, reflete várias misturas de ritmos e influências musicais. Envolve diversas camadas sociais, do mesmo modo como outros estilos de músicas. Possui algumas vertentes e subvertentes, com letras suaves até os chamados proibidões, sem que haja referência ao mundo do crime. Demonstra na sua essência muitas mensagens nas letras de protestos. Toca diretamente em feridas abertas, como a exclusão social, a marginalização das pessoas negras, o racismo, o preconceito, a discriminação, a corrupção entre outros temas. Ressalta a barbárie amplamente debatida por Adorno e Horkheimer (1947), evidenciando o poder totalitário que domina o/a outro/a pela força. O/a Ser humano/a ao invés de encontrar sua salvação pelo esclarecimento, provocou estragos levando-os/as a sucessivos processos de autodestruição. O esclarecimento é autodestrutivo impõe a coerção para as diferenças. Não há igualdade de culturas na indústria cultural. Existe o consenso uniforme que se perpétua e exclui o/a outro/a. Não cabe neste mundo esclarecido as minorias, os/as segregados/as, as vozes silenciadas.

E como SER professor e professora de Teatro e Dança vivendo em tempos de verdadeira “caça às bruxas”? Corro o risco, enquanto professor de teatro e dança, trabalhando com temas relativos à cultura afro-brasileira, de ser denunciado por “ensinar” danças de “macumba”? O que é entendido como coreografias que aludam a prática de relação sexual ou de ato libidinoso dentro da escola? Movimentos corporais poderão ser interpretados como ato libidinoso? Serei ou posso ser preso por “estimular” crianças e adolescentes a “serem” homossexuais, quando abordar em sala de aula conteúdos e práticas ligados à expressão corporal? Será, de fato, desconsiderado que o corpo é o foco principal do trabalho em Artes cênicas? Ou ainda posso ser preso por discutir, quando interpelado, questões relativas à sexualidade humana e à identidade de gênero? A dança ainda é entendida como um corpo demonizado, assim como na Idade Média? Seremos nós, então, esses/as professores e professoras que incentivamos, apoiamos ou defendemos práticas com conteúdo pornográfico e atos libidinosos atentando contra a criança e o/a adolescente?

A Dança e o Teatro na educação estimulam um clima de liberdade no qual os alunos e as alunas liberam as suas potencialidades, por meio dos seus sentimentos, emoções, angústias e sensações. Na experiência, a pessoa mostra uma parte de si mesma, revelando como sente, pensa e vê o mundo. É o fazer “teatro e dança” que permite ao aluno e à aluna se expressarem,

explorando a comunicação humana. Neste momento ocorre o desenvolvimento de cada SER, baseado nas diferenças, pois assim pode ocorrer a construção do conhecimento, dos “saberes”, para os seres humanos em sala de aula.

A prática em Artes Cênicas é atravessada pelo sensível. Possui uma relação direta com a experiência, logo, não difere da prática na educação. Para Duarte Júnior (2010), os professores e as professoras de Arte se baseiam, em suas explicações, na história da Arte e na interpretação de obras e esquecem as experiências vividas pelos alunos e alunas. São essas experiências que contribuirão para que haja uma relação de sentidos com a nossa realidade, ganhando assim maior significação no conteúdo de Arte.

A troca das experiências entre alunos/alunas e professores/professoras faz com que haja uma comunicação efetiva. As experiências dos alunos/alunas traduzem o meio em que vivem, a cultura que cada um carrega. Ao olharmos para este/a sujeito/a sensível saímos da perspectiva historicista e adentramos na experiência cognitiva de cada pessoa específica que são os alunos e as alunas em sala de aula.

A Arte fala de diferentes formas de cognição, que compreende os saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da emoção e que englobam o fazer, o fruir, a reflexão. Propicia a liberdade, seja de pensamentos, de criações, de ações ou de atitudes. A prática em teatro e dança permite experiências novas e conduz para uma percepção sensível.

O professor e a professora podem conduzir o conhecimento das diferenças em sala de aula. Inclusive a diversidade sexual precisa ser discutida, já que aparece a todo o momento. As Artes Cênicas enquanto área de conhecimento trabalham o corpo e a mente, movimentos e improvisações, igualdade e as diferenças, que conversam diretamente com a educação para o sensível, e isso leva à reflexão.

Toda arte é expressão, nesse sentido o ensino do Teatro e da Dança na educação é fundamental, pois através de jogos de imitação, criação e movimento do corpo, os alunos são estimulados a várias possibilidades, entre elas, conhecer a si mesmo, conhecer o outro, conhecer o que há ao seu redor. Inserir o teatro e a dança no processo educacional oportuniza aos alunos e as alunas um conhecimento diversificado e lúdico, existindo um clima de liberdade que propicia as suas potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, aflições e sensações, pois é um meio de expressão para o aluno e a aluna (REVERBEL, 1989).

A minha prática, enquanto professor de Artes Cênicas do ensino público, me diz que há muitas dúvidas, desconhecimento e preconceitos em relação à homossexualidade e toda e

qualquer diferença na escola. É necessário discutir constantemente, debater e esclarecer dúvidas relacionadas à sexualidade, pois os alunos e as alunas questionam e sabem ouvir.

A Dança e o Teatro são áreas privilegiadas para fomentar a discussão e a problematização da pluralidade cultural, de gênero e de diversidade sexual em nossa sociedade. O não reconhecimento do/a outro/a como ser humano/a, em direitos, cor, idade, etnia, sexualidade e classe social resulta em exclusão e violência. Não é necessário concordar com o/a outro/a, apenas respeitar. Para respeitar é preciso conhecer, e o conhecimento deste tema também pode (e deve) iniciar na educação escolar, utilizando o teatro e a dança que se valem de experiências do movimento, improvisação, jogos, criação, sensibilização, reflexão e emancipação.

Caminhando pela importância da experiência e do sentido, Jorge Larrosa Bondia (2002) esclarece que o saber, o pensar a educação ocorre a partir do par: experiência e sentido. Como entender esse par se não estiver em constante formação? A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e isso somente ocorre na relação entre o conhecimento e a vida humana. A troca entre professor/professora e aluno/aluna é constante. Isso demanda formação, pois estamos inseridos em uma educação contemporânea impregnada de diversidades. Larrosa discute a educação baseada na experiência e no sentido, pois ambos caminham juntos.

Salvador (2013, p. 57) corrobora, pondo a ênfase nas “experiências sensíveis que possam vir a transformar o aluno e a aluna”. É por meio da experiência sensível que há possibilidades de transformações. A dança e o teatro proporcionam esta experiência sensível, sem que haja cobranças, mas ao mesmo tempo promove o entendimento e a compreensão. Cada um de nós possui uma experiência diferente, pois somos na essência diferentes entre nós, cada um carrega suas especificidades, mas iguais na condição de seres humanos.

Os/as docentes devem ter uma visão contemporânea, e isso significa olhar a experiência de vida, a particularidade e as diferenças. O aluno e a aluna em sala de aula são protagonistas do espetáculo. Ter uma visão contemporânea é estar em constante formação.

“A arte-educação no Brasil está relacionada com a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos e das alunas, levando em consideração seu meio ambiente” (BARBOSA, 1989, p. 181). O meio em que vivem esses/as discentes, e suas experiências são a “bagagem” que trazem para a prática, reforçando e parafraseando Ana Mae Barbosa, a **herança de cada discente** (grifo nosso).

O/a SER contemporâneo/a é ter o olhar fixo no seu tempo, apresentando possibilidades para o processo de educar por meio da Arte. É constituir-se Ser reflexivo/a para com a sua prática, ressignificando e transformando a realidade. Isso implica constante formação. É também, olhar para as diversidades e as diferenças, (re)conhecer aquilo que somos, e para as identidades existentes em sala de aula. Indo além, é dar autonomia para refletir, pensar, tornando-se ser humano emancipado e crítico para as questões existentes na escola, como a diversidade sexual: homossexualidade. Este ser humano/a na contemporaneidade, tal como na Arte, na Educação, pode prestar a atenção a estas identidades pessoais e culturais, que todos/as nós carregamos, considerando inclusive a família, a comunidade e a sociedade escolar na ação sobre o mundo; é o caminhar para a transformação (FREIRE, 2000).

Paulo Freire tornou-se um educador que lutou pela construção da educação popular, com dedicação e o comprometimento com as causas relacionadas às pessoas excluídas, que estão à margem da sociedade. A sua herança deixada foi nos oferecer esperança, que se traduz em possíveis transformações sociais.

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 2006, p. 45).

Para a filósofa Mosé (2013), a escola atual tem desafios contemporâneos. A vida escolar é organizada em anos/séries, e os saberes se dividem em vários conteúdos isolados sem conexão uns com os outros. As aulas seguem determinado paradigma, 50 (cinquenta) ou 60 (sessenta) minutos, e ao término um sinal sonoro, que lembra uma fábrica ou sirene de polícia. A autora ainda percebe que a escola acabou tornando-se um espaço afastado das questões que movem a vida dos alunos e das alunas e ainda mais distantes dos desafios da sociedade. Há uma falta de conexão da escola com a sociedade e vice-versa que implica negativamente no desenvolvimento cognitivo dos alunos e das alunas. “Não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados” (MOSÉ, 2013, p, 51). Triste constatar que, enquanto docente da Educação Básica, vivencio essa realidade!

Neste sentido Mosé (2013) sinaliza que a escola e os desafios contemporâneos precisam ser discutidos. O trecho a seguir nos leva à reflexão:

A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de **controle social**, quer dizer, da **submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade**. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, sem a capacidade de articular o todo da vida com o projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e a vida, jovens e crianças terminaram submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e

insignificantes que **não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime** (MOSEÉ, 2013, p. 52, grifo nosso).

Diante dos desafios contemporâneos, a Base Nacional Comum Curricular de 2018 está posta como documento norteador do ensino das escolas brasileiras. Para o ensino de Arte o sentimento é de frustração. A Arte deixa de ser área de conhecimento assim como a literatura, e passa a ser apenas Linguagens, esta sim como área de conhecimento. Bessa (2018, p. 04) completa: “apenas Componente Curricular e a serviço do desenvolvimento de competências técnicas no alunado – tecnicista”. E parece que o documento reforça a polivalência do ensino de Arte. Combatida por diversos/as arte-educadores/as, persistindo na educação brasileira.

Na BNCC, “a área de conhecimento Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – anos Finais, Língua Inglesa” (2018, p. 63). Há de fato um enfraquecimento da Área de Arte. As linguagens artísticas indicadas pela LDBEN, Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, na educação, logo, o Teatro e a Dança, ainda pouco reconhecidos, podem não ter mais espaço e liberdade de expressão. Nos últimos anos, a Arte, assim como a literatura, significava área de conhecimento. Hoje, com a BNCC, passou a ser “componente curricular” de Linguagens e não mais disciplina. A literatura, por sinal, está dentro do “componente curricular” Língua Portuguesa.

Os primeiros impactos negativos, em Campo Grande, MS surgem na rede estadual de educação. Segundo Bessa (2018), o ensino de Arte passou a ser desobrigado, ou seja, a linguagem contempla vários conteúdos e, cada escola passa a ter autonomia para escolher qual professor/a e a linguagem artística, deseja ou prefere trabalhar. Percebe-se uma tradição da área de conhecimento Arte estar conectada a linguagem artística Artes Visuais. Seguindo este caminho, uma grande parte dos/as docentes em arte (município de Campo Grande) é formada em Artes Visuais e ou Educação Artística, linguagem esta referenciada. Com isso, Dança, Teatro e Música seriam excluídas. Na pior das hipóteses, estas últimas linguagens seriam misturadas às Artes Visuais. Não há aqui nenhuma crítica ou objeção em relação às Artes Visuais. Porém, como ela ainda “domina” as salas de aula e levando em consideração que as escolas têm certa resistência em colocar em prática às áreas de conhecimento, Teatro e Dança, pois fazem barulho, os/as alunos/as se expressam muito, parece ser mais fácil trabalhar com as Artes Visuais.

A pesquisa não esmiúça a BNCC, por entendermos que o documento é novo, e está aos poucos sendo introduzida nas escolas brasileiras. Cabe, no entanto, trazê-la à tona para

conhecermos a realidade da educação contemporânea e seus desdobramentos.

No que concerne à BNCC no município de Campo Grande, MS, junto à SEMED, a versão preliminar do documento normativo contempla as habilidades de cada linguagem artística obrigatória na educação. Além das habilidades que o MEC impôs, outras elaboradas pela equipe de arte da SEMED, juntamente com os/as docentes em Arte da REME, foram acrescentadas, constituindo as especificidades de cada linguagem artísticas bem como as nossas necessidades enquanto local e região centro-oeste, sul-mato-grossense e campo-grandense.

Atentando para essa introdução recente e incompleta da BNCC nas escolas, a pesquisa buscou se valer, principalmente das Leis em vigor que ainda norteiam a Educação brasileira: Constituição Federal, LDBEN, a própria BNCC e os Temas Transversais Contemporâneos.

A escola ainda não entendeu que todo saber, conhecimento está sujeito a mudanças e é provisório. Ela precisa desaprender muita coisa para aprender outras. Não somente aprender (razão), mas apreender (emoção). Precisa desaprender as coisas que não servem. Elucidando melhor, existe um certo discurso de que a criança é uma página em branco. É claro que essa ideia precisa ser desconstruída com urgência. A criança é possuidora de conhecimento, cultura, é um/a ser sensível. É necessário que haja o gosto em aprender e apreender, pelas crianças. É um processo que envolve a escola e a família. A escola é um espaço vivo, da curiosidade, da pesquisa, da arte, da cultura, da reflexão, da criatividade, da produção e do desenvolvimento de saberes, da pluralidade e da diferença.

2. RESPEITO À LIBERDADE DAS DIFERENÇAS

No primeiro capítulo tratamos, na escrita, as relações de gênero. Tentamos tomar cuidado sem que houvesse preconceito, discriminação e falta de respeito. Partimos então para o uso de uma linguagem inclusiva que pudesse olhar os gêneros, a partir das palavras aluno e aluna, professor e professora, utilizando os artigos definidos e os indefinidos, outorgando autonomia e voz aos sujeitos e sujeitas singulares. Pessoas únicas.

Pensamos em utilizar a linguagem não-binária que pretende ser “isenta de gênero”. Talvez ela indicasse uma língua “mais inclusiva” diante da pluralidade de gêneros e diferentes seres na sociedade. Mas após o conhecimento do “Manual Prático de Linguagem Inclusiva” de André Fischer, percebemos que esta não seria a maneira mais inclusiva, para darmos visibilidade a todas as pessoas que a pesquisa pretende alcançar.

Fischer (2020) esclarece que o manual é fruto de 3 (três) décadas vivenciadas na comunicação, produção cultural, militância LGBTQIA+⁵¹. Segundo o autor há limitações em nosso idioma. A marcação de gênero está no português há muitos séculos, palavras no masculino ou no feminino. De forma usual as frases são construídas através do gênero masculino, genericamente, ocultando o gênero feminino, demonstrando os papéis apropriados para mulheres e homens na sociedade.

No entanto a simples existência de um gênero neutro, presente em idiomas como latim e alemão, ou ausência de gênero em substantivos como no finlandês e no turco, não implica na diminuição do machismo em uma cultura. É preciso transformar a maneira de pensar. A língua é uma ferramenta viva e um dos instrumentos mais efetivos para essa evolução. A busca por substituir marcadores de gênero no discurso é um processo que explicita respeito e empatia, princípios básicos que deveriam reger as relações sociais (FISCHER, 2020, p. 05).

Para o autor (2020), a linguagem não-binária elimina marcações de gênero, usando o X ou @ no lugar dos artigos A e O. “Todxs xs interessadx ou Para noss@s filh@s” (2020, p. 07). Compreende que a linguagem neutra é agradável e propõe a discussão sobre a igualdade de gêneros. Mas esclarece:

No entanto X e @ não são recursos inclusivos pois criam problemas de leitura para deficientes visuais que utilizam programas leitores de texto, para pessoas com dislexia, alfabetismo elementar, em processo de aprendizagem da leitura ou que simplesmente não tenham sido informadas sobre o significado desse código específico. Além disso não promove uma real mudança na maneira de pensar mais

⁵¹ O movimento político e social de inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero tem uma sigla repleta de letras. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexual e + (abriga todas as diversas possibilidades de orientação sexual e/ou de identidade de gênero que existam). Disponível em: <<https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

inclusivamente. Não faz muito sentido ser neutro sem ser inclusivo (FISCHER, 2020, p. 07).

As dicas e estratégias de André Fischer sugerem usar o masculino e o feminino no lugar exclusivo do masculino genérico. Sugerem ainda, dar prioridade ao uso da palavra pessoa, do sujeito oculto ou indeterminado nas frases, das palavras sem gênero definido. Consideramos válida a perspectiva do autor, pois ressalta a inclusão por meio do dado linguístico, evidenciando respeito por todas as pessoas. Fischer (2020, p. 18) conclui: “É necessário um mínimo de disposição para evoluir [...] Faz parte desse processo sair da zona de conforto cognitivo [...]”.

O respeito à liberdade das diferenças compreende o multiculturalismo que não é reconhecido por não enxergarmos as diferenças. Compreende também a relação intrínseca entre arte e ciência, o papel da diversidade, da sexualidade, do gênero e da homossexualidade que caminham juntas em direção ao conhecimento na Educação. Ser docente reflexivo/a implica incluir em sua prática pedagógica pesquisas em torno das diferenças: arte como conhecimento, diversidade sexual e de gênero e outros assuntos contemporâneos e socialmente relevantes.

2.1 Multiculturalismo e as diferenças em nossa sociedade

A multiplicidade e o multiculturalismo são intrínsecos ao povo brasileiro. Então por que olhamos o/a outro/a sem reconhecermos o/a outro/a como nós mesmos? Não enxergamos o diferente? É na mistura que surge uma pessoa que não é branca, indígena, preta, heterossexual, homossexual, bissexual, travesti, transexual, transgênero, entre outros/as. Todos e todas, pessoas, fruto do hibridismo e das diversas culturas que têm moldado há cinco séculos este país. Lidar com as nossas diferenças deveria ser espontâneo, pois somos frutos da miscigenação.

Gilberto Ferreira da Silva⁵² (2003) explica que o multiculturalismo nasceu como um movimento político, de luta e protesto por justiça social, por parte da população negra, que sofria com as desigualdades políticas e econômicas. O movimento multiculturalista se inicia no final do século XIX nos Estados Unidos com a ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos civis. O multiculturalismo é um movimento social e tem como objetivos principais: a luta pelos direitos civis dos grupos

⁵² Pós-doutorado na Universidade de Barcelona. Doutor em Educação. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle/Canoas. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5057724567363394>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

dominados, excluídos por não pertencerem a uma cultura e classe social considerada no mesmo patamar da euromericana, branca, letrada, masculina, heterossexual e cristã.

O multiculturalismo foi ganhando impulso e força mundial, pois os grupos até então silenciados não calaram sua voz. Uniram-se a outros grupos e movimentos à margem da sociedade hegemônica: negros e negras, feministas, homossexuais e pessoas com deficiências.

Para Candau (2011), o sociólogo Stuart Hall é considerado um dos principais teóricos do multiculturalismo. Outros expoentes de relevo dessa vertente são pesquisadores e pesquisadoras como Charles Taylor, Diane Powell, Fiona Sze, Tariq Modood. (FERNANDES⁵³, 2010).

O professor José Pedro Teixeira Fernandes (2010) percebe o multiculturalismo como autonomia pessoal e descreve:

[...] O multiculturalismo rejeita os ideais liberais do tratamento igualitário, da imparcialidade e do mérito, considerados uma forma de “imperialismo cultural⁵⁴”, [...] Em alternativa, reclama do Estado e dos poderes públicos aquilo que considera ser a via mais justa e democrática que é a das políticas de identidade e/ou da diferença, que deverão beneficiar todos os “oprimidos”, ou seja, os diversos grupos minoritários existentes na sociedade (FERNANDES, 2010, p. 94).

Quando falamos na identidade dos povos, precisamos observar a sociedade como um todo, compreendendo centros urbanos e as periferias, pois estão formadas por diferenças de povos e grupos. Tais diferenças formam a diversidade de culturas, e isso nos leva ao multiculturalismo. Vianna Neto (2005) se posiciona frente a outra ótica:

A diversidade demográfica e cultural das sociedades humanas, mais precisamente quando se quer estudar a coexistência da diversidade sócio - cultural e a construção de identidades em um mesmo país ou em uma determinada região, a epistemologia multicultural, ao arguir a modernidade sobre a questão da diferença nas categorias filosóficas, política e social, ultrapassa as especificidades nacionais e inscreve-se como conceito civilizacional no discurso que as sociedades contemporâneas elaboram em contraposição às ideologias monoculturais (VIANNA NETO, 2005, p. 289).

Segundo o autor (2005) alguns países adotaram a política multiculturalista, estabelecendo uma identidade que emerge de ideologias e costumes diferentes. Este processo foi normatizado pela definição de uma identidade nacional. Está relacionada à cultura identitária homogeneizada, característica do Estado-Nação. A monocultura e a identidade única

⁵³ José Pedro Teixeira Fernandes - Professor da Universidade do Minho e da Faculdade de Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Lusófona do Porto. Doutor em Ciência Política e Relações Internacionais pela Universidade do Minho.

⁵⁴ Para Fernandes (2010, p. 93) “o imperialismo cultural envolve a universalização da experiência e cultura do grupo dominante e o seu estabelecimento como a norma”.

eram consideradas norma social. O multiculturalismo ganhou destaque quando questões de resistências sociais foram tratadas no âmbito da política e isso enriqueceu a cultura.

Celso Frederico⁵⁵ (2016) contribui com os estudos sobre o multiculturalismo, situando-o como política pública no Brasil.

O multiculturalismo como política pública implementada pelo Estado fez o seu ingresso entre nós no seminário sobre multiculturalismo e racismo, realizado em 2 de junho de 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Para o seminário, organizado pelo Ministério da Justiça, foram convocados em Brasília diversos intelectuais brasileiros e brasilianistas norte-americanos para 248 ESTUDOS AVANÇADOS 30 (87), 2016 discutirem a introdução das *affirmative actions*, no país. [...] (FREDERICO, 2016, p. 247-248).

As ideias sobre o multiculturalismo no Brasil aparecem com evidência na década de 1970, com ativistas afro-brasileiros buscando interferir no panorama político e social, a exemplo das lideranças estadunidenses, que queriam também combater a discriminação, injustiça, preconceito e desigualdade (SILVA; BOUFLER, 2017).

Para melhor elucidar o significado de multiculturalismo, Candau (2011) apresenta:

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. **São lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais** [...] (CANDAU, 2011, p. 18, grifo nosso).

No Brasil, o convívio multicultural não deveria representar uma dificuldade, afinal a sociedade brasileira resulta das misturas de pessoas, cada uma com seus costumes, seus valores, seu modo de vida, e da adaptação dessas culturas umas às outras, em uma “aparente harmonia cultural”.

Multiculturalismo é o reconhecimento das diferenças, da individualidade das pessoas. Mas a partir deste conceito passou a existir a confusão: se o discurso é pela igualdade de direitos, falar em diferenças não pareceria uma contradição? Nossa resposta é de que a igualdade é perante a lei, relativa aos direitos e deveres. As diferenças às quais o multiculturalismo se refere são diferenças de valores, de costumes, de crenças etc., reivindicadas por indivíduos diferentes entre si.

A educação está intimamente ligada aos processos culturais. Não há como fugir das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. O

⁵⁵ Doutor em Sociologia pela USP, Mestre em Ciências Sociais pela USP, Professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9183961776261635>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ensino formal trata das culturas locais, da diversidade que há entre elas. A educação não está desassociada dessa discussão. Cada aluno e aluna em sala de aula tem uma vivência própria. Por intermédio deste multiculturalismo, é que se constrói uma relação dialética entre professor/professora e aluno/aluna. O professor e a professora devem perceber que os alunos e as alunas são cidadãos/cidadãs. Indivíduos/as que participam de um mundo social do qual a escola representa apenas uma de suas instâncias. Isso implica respeitar suas experiências de vida, sua linguagem e seus valores culturais, pois não existem conhecimentos que sejam melhores ou mais legítimos do que outros.

Entendendo que uma prática multiculturalista reconhece tais diferenças, o trabalho pedagógico tem que ser voltado para a valorização das diferenças existentes em sala de aula. E que estão presentes em cada pessoa que ali se revela disponível para a troca de conhecimento. O multiculturalismo proporciona esta condição em que se pode aliar conteúdo e vivência para ir além, caminhando ao encontro da reflexão sobre as diferenças.

Vera Candau (2011), em um sentido mais formal e concreto, define a diversidade como: a diferença e dessemelhança. Isso pode levar a pensar que a diversidade diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu. Mas diz respeito também à variedade e convivência de ideais variáveis em torno de um assunto concreto de faculdade, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. Diversidade é tudo o que nos diferencia de algo ou de outro.

Ao tratar do tema, a autora oferece uma explicação que é, ao mesmo tempo, uma crítica a interpretações mais superficiais sobre o assunto:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social (CANDAU, 2011, p. 17).

Nossa formação histórica valoriza a cultura hegemônica, e isso tem a ver com a nossa construção sociocultural em negativo, que muitas vezes negamos e silenciemos. Candau (2011, p. 27) aborda um novo termo para explicar as diferenças na sociedade, que chama de daltonismo cultural, pois “[...] tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias [...]”.

A diferença se dá no âmbito de um processo social, desassociado do natural ou do inevitável. Está intimamente ligada ao conjunto de princípios de seleção, inclusão ou exclusão, por isso, pensamos “[...] que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAU, 2011, p. 13). A autora entende que não há como imaginar

uma experiência na educação “desculturizada”, ou seja, desligada das questões culturais da sociedade.

Hoje, dentro dos muros da escola, a consciência do caráter homogeneizador, padronizador e monocultural está cada vez mais presente e forte. Contudo há a consciência da necessidade de rompê-la, construindo novas práticas educativas em que as diferenças sejam olhadas e percebidas, ao mesmo tempo em que o multiculturalismo faça parte, abraçando as diferenças dentro do espaço escolar. Candau (2011, p. 15) propõe o “cruzamento de culturas”, uma vez que, para as diferenças serem notadas, é necessária a tomada de consciência do/a docente. Uma prática de fundamental importância na caminhada para a pessoa emancipada e crítica, por consequência, reflexiva e ao mesmo tempo sensível às diferenças em sala de aula.

“A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença”, afirma Candau (2011, p. 16). Na contemporaneidade e na atual educação brasileira, as questões ligadas às diversas culturas não podem ser ignoradas pelos professores e professoras, sob o risco de a escola ficar cada vez mais distante dos alunos e das alunas. Um questionamento que nos faz pensar e repensar permanentemente: essa distância e possível omissão já não ocorrem? Infelizmente, a minha prática docente afirma que existe um distanciamento entre professor/professora e aluno/aluna, e toda e qualquer diferença cultural que advenha dos alunos e das alunas tem como resposta uma reação de não enxergarmos o/a outro/a e a suas diferenças na escola.

Um exemplo de que essas dificuldades com a pluralidade vêm se arrastando dentro da escola, é o fato de que apenas recentemente, as questões ligadas ao multiculturalismo começaram a ser incluídas nos cursos de formação inicial de educadores e educadoras, de modo esporádico e pouco sistemático e, ainda assim, por iniciativa de algumas pessoas preocupadas ou pessoalmente engajadas nessa discussão (CANDAU, 2011).

Diante de como o multiculturalismo se apresenta e como se posiciona na educação brasileira faremos um paralelo desse movimento com a minha prática docente. Para tanto será necessário relatar algumas tensões que têm ocorrido no dia a dia letivo. As tensões se revelaram a partir de relatos informais de colegas sobre sua prática docente aos quais tivemos acesso durante um determinado dia de formação continuada. Não seguem o rigor de entrevistas, apenas são incorporadas à pesquisa para pensarmos e refletirmos sobre a emergência do tema na educação brasileira contemporânea.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, MS traz em seu calendário escolar anual alguns dias de formação continuada. Atualmente na própria escola e

em local definido pela secretaria, fora dos muros escolares. A formação na própria escola acontece com os/as docentes da unidade escolar e em local definido pela SEMED, com docentes da mesma disciplina lecionada em sala de aula.

Em 2019 houve a formação nas escolas, sendo introduzida, superficialmente, a Base Nacional Comum Curricular. O texto para estudo foi “Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura”, de Flávio Moreira e Vera Candau, elaborado em 2007. Moreira e Candau são autor e autora com os quais tenho familiaridade, uma vez que trabalho a concepção ideológica de ambos, o Multiculturalismo, fazendo parte dos estudos desta pesquisa.

Esta formação continuada aconteceu em todas as unidades escolares municipais, em dias alternados e com docentes de diversas áreas. Mesmo não conhecendo especificamente o texto em debate, durante as leituras e posteriormente nas explanações e discussões, ficou bastante evidente que colegas se limitaram apenas a interpretação daquele texto, sem conhecer as ideias completas de Moreira e Candau, o que provocou conclusões equivocadas acerca do texto e dos estudos do autor e da autora. Não fazemos uma crítica em relação a escola, quando propõe discutir os estudos do texto. Até porque muitos e muitas podem não conhecer o trabalho de Flávio Moreira e Vera Candau e não há problema nisso. Mas quando fazemos um recorte dos estudos do autor e da autora olhando apenas para o texto de 2007, abre-se uma lacuna e ao mesmo tempo não fecha a discussão do texto em volta da concepção ideológica de Moreira e Candau.

O texto citado, de 2007, publicado pelo Ministério da Educação - MEC, na apresentação aponta: “Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas” (BRASIL, MEC, 2007, p. 7).

Alguns pontos do texto estudado causaram “mal-estar” para muitos docentes presentes na formação. Fato que ficou evidenciado pelas diversas vozes de indignação. Esta constatação advém de conversas informais entre diversos/as docentes de unidades escolares diferentes, ao qual entendemos ser relevante sinalizar.

Destacamos um desses trechos do texto: “[...] é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20). Para os/as docentes que se manifestaram, a pluralidade cultural não é bem vista na escola, visto que demandariam outros saberes e conhecimentos, passíveis de “desviarem” os alunos e as alunas do conteúdo tradicionalista imposto na Educação.

O texto apresenta com clareza o dever que a escola tem de se preparar para socializar os conhecimentos escolares e ao mesmo tempo, facilitar o acesso dos alunos e das alunas a outros saberes. Em outra passagem, o autor e a autora comentam a importância das experiências serem vivenciadas por alunos e alunas juntamente com os/as docentes. O desconforto nesse aspecto vem do fato de que ainda há no ambiente escolar o “ar” de superioridade em relação aos/as estudantes; há uma hierarquia de conhecimentos, de pseudo respeito, de autoritarismo por parte daquele/a que ensina. Para Moreira e Candau (2007, p. 25) “[...] O processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder”.

As experiências nos fazem lembrar o autor Larrosa (2002), quando afirma que o saber da experiência, tão importante no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento em sala de aula, precisa e deve ser vivenciado com as experiências.

Citaremos na íntegra, abaixo, outra passagem do texto discutido que repercutiu e gerou comentários.

[...] Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações? Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira? De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos? (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 29).

Destacamos aqui que a dificuldade de entendimento do texto de Moreira e Candau não foi algo pontual e localizado. Como a formação estendeu-se as escolas municipais, com a abordagem e debate do mesmo texto teórico, em conversas com outros colegas de arte de outras escolas foi possível constatar que houve explanações e discussões equivocadas. Moreira e Candau nos conduzem para uma prática com liberdade pedagógica, com olhar atento às diferenças, ainda que possamos nos perguntar se essa liberdade de fato existe no dia a dia escolar.

A experiência na Educação Básica tem mostrado que a luta e conquistas de pessoas negras, mulheres, homossexuais e de todos os grupos à margem têm sido omitidas dentro da escola. Propiciar discussões acerca dos temas que envolvem grupos minoritários ou marginalizados daria liberdade para quem pertence ou se identifica com as causas dos/as

excluídos/as poderem refletir sobre pertencimento, identidade, representatividade, conceitos que apontam para uma prática de emancipação.

A pluralidade cultural está no mundo em que vivemos, negá-la seria obscurecer a compreensão dos fenômenos e fatos sociais que nos cercam incluindo o espaço da sala de aula. A diversidade gera confrontos e conflitos, mas também pode propiciar uma renovação da prática pedagógica.

O texto em questão propõe liberdade para tratar todos os conhecimentos, reconhecendo cada pessoa e sua cultura, compreendendo o processo de construção e desenvolvimento das diferenças e das desigualdades.

Percebeu-se comentários diversos de docentes a respeito do texto ao propor liberdade. Conforme consta na citação acima de Moreira e Candau. Estes comentários foram relatados em conversas informais entre docentes de diversas escolas. Docentes quando escutam aluno dizer ser menina, não sabem como agir e entendem não ser assunto para a escola. Não conseguem desenvolver o Dia da Consciência Negra, pois categorizam músicas de origem africana e/ou afro-brasileira ligadas as religiões de matrizes africanas, pejorativamente entendidas como músicas de macumba. Compreendem que a fila, alunos e alunas por ordem de tamanho, turma e sexo, é obrigatória e necessária. E diante da fila, logo no início da manhã, torna-se dever de todos e todas os/as alunos/as tirarem seus bonés e gorros em sinal de respeito ao seu deus. Não cabe neste espaço questionamentos. A liberdade é sinônimo de falta de respeito. E na hora da oração, prece ou reza todos e todas devem abaixar suas cabeças e fechar os olhos em sinal de respeito. Aquele e aquela que não acredita e não tem fé, deve respeitar os outros que têm. É uma determinação a ser cumprida.

Todas estas visões e explanações poderão nos ajudar a refletir que escola é essa, contemporânea, e que docentes somos nós diante de um contexto multicultural. Não estamos analisando ou julgando os/as sujeitos/as e seus discursos. Embora algumas falas estejam carregadas de preconceitos, discriminação, homofobia, intolerância religiosa, não aceitação do/a outro/a e etc. Não há nesta pesquisa sujeitos/as a serem analisados, enquanto pessoas nominadas, tampouco há transcrição de falas de docentes. Há neste caso, específico, a pergunta: que docente é este/esta da Educação Básica pública? Entender quem são estes/as docentes em sala de aula, pode nos ajudar a (re)pensar e propor qual deverá ser o melhor caminho para a educação de alunos e alunas contemporâneos/as.

Vejamos que estão presentes nas falas, livremente parafraseadas aqui, problemas de ordem e graus diferentes. Quando se estabelece a prática em rezar ou orar, denuncia uma

realidade recorrente em contexto escolar de confundir espaço de formação intelectual com lugar de doutrinação religiosa. É uma violação ao princípio constitucional do Estado laico (Art. 19, Inc. I). A escola não pode adotar uma crença religiosa pois a educação é laica. O ensino religioso pode e deve ser ofertado de forma facultativa e não obrigatória, salvo, excepcionalmente, no caso de escolas confessionais. Do mesmo modo, a formação de filas, a obrigatoriedade em retirar seus bonés, abaixar suas cabeças, esta é uma visão acrítica da escola como espaço para doutrinação moral, cívica, zelo pela obediência, tal como nos foi legado pelo regime militar.

Contudo, tão ou mais preocupante é o fato do Dia da Consciência Negra não ser abordado pela falta de (re)conhecimento. Revela um grau elevado de alienação em relação às boas práticas pedagógicas, às discussões teóricas dos últimos trinta anos e, sobretudo, à legislação nacional vigente. É sabido que historicamente, a cultura, religião, tradições, línguas e legado dos povos afro-brasileiros foram silenciados por uma sociedade patriarcal, racista e com resíduos escravocratas. Um dos mais frequentes índices desse preconceito residual é a estigmatização das religiões de matriz africana. Fica explícito não só desconhecimento da cultura afro-brasileira como também a reprodução de uma visão estereotipada da religião de parte da população negra, contrariando o que prevê a Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08, que obriga as escolas do país a ensinar a história e a cultura dos povos afro-brasileiros às crianças e jovens matriculadas/os em todo o Ensino Básico. Após anos da promulgação da lei, ainda é possível ouvir comentários semelhantes, responsáveis no passado e nos dias atuais, por práticas extremamente violentas contra a população afro-brasileira.

Buscamos com essa produção, entre outros anseios, oferecer uma resposta ao questionamento sobre: Se um aluno diz que é menina, não sei como agir. Isso não é assunto para ser tratado na escola. Talvez uma opinião nesses termos possa manifestar uma intransigência, uma dificuldade do/a sujeito/a da enunciação de lidar, no campo da educação, com assuntos ligados à sexualidade. Talvez também, a fala encerra uma angústia real que perpassa a atuação de muitos de nossos/as pares: aquela que advém da percepção do despreparo para lidar com discussões de gênero e orientação sexual na escola devido ao desconhecimento de abordagens sobre assunto e, possivelmente, por estar imerso em um contexto impregnado pelo conservadorismo.

Algumas ações se fazem necessárias para quebrar e desconstruir algo concretamente imposto. Em específico o engajamento político que na concepção da Teoria Crítica visa transformar as relações sociais existentes. Portanto, a reflexão deve através da prática política de transformação, criar condições para uma nova relação de teoria e práxis.

Assim, quando um texto de 2007 é apresentado, propondo o olhar para as diferenças, para a cultura e conhecimento que cada pessoa carrega, para a liberdade em ser quem de fato cada sujeito/a é, percebe-se, assim, que ele não foi bem recebido na formação. O que se entende? Que nós, professores/as estamos desatualizados/as e temos dificuldades em compreender as transformações em curso na sociedade? Entende-se que não nos damos conta dos processos existentes de apagamento das diferenças? E que, por isso, nos contentamos em apenas transmitir conteúdo sem que haja a percepção do aluno e da aluna como alicerce da nossa prática docente?

Os projetos de lei, que impõem limitações de conhecimentos e saberes vêm contribuir para a invisibilidade desta pessoa docente. Enquanto necessitamos de iniciativas que contribuam na formação docente e preparo para o trabalho com o multiculturalismo, atendendo aos anseios da sociedade contemporânea, ouvimos falar por exemplo, na chamada “Lei da mordaca”, e no movimento “Escola sem partido”⁵⁶. Tais iniciativas com vieses autoritários que propõem o controle dos processos pedagógicos e educacionais. Tal controle seria emanado por Lei e pelos Governos, na esfera Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Na realidade os defensores da “Lei” falam em proteger as escolas com relação as influências ideológicas⁵⁷.

Vivenciamos uma realidade de docentes desatualizados/as, imbuídos/as, condicionados/as e/ou anestesiados/as pelo tradicionalismo escolar. Docentes que não veem problemas na imposição do autoritarismo sem que haja liberdade para os diálogos e as trocas. Ao mesmo tempo nos deparamos com possíveis restrições ao discurso e ao desenvolvimento dos saberes, como prática pedagógica em sala de aula. A liberdade em formular e manifestar

⁵⁶ O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto surgiu como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender. O procurador entende que muitos professores sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos estudantes acabam deixando o processo educativo de lado em prol da disseminação de propaganda partidária e de ideais de esquerda. Em linhas gerais, o movimento reivindica a imparcialidade e a objetividade do professor em sala de aula alegando que, caso contrário, será negado ao aluno o acesso a outras explicações e abordagens alternativas para os fenômenos estudados. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>>. e <<https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

⁵⁷ STF (Supremo Tribunal Federal), enterra “ideologia de gênero”. Tribunal tomou decisão por unanimidade ao julgar a ADPF 457, uma das quinze ações que questionam leis baseadas em propostas do movimento Escola Sem Partido. É uma vitória na defesa de uma educação de qualidade. A corte reconheceu a inconstitucionalidade formal e material da proibição de materiais que tratam sobre questões de gênero e sexualidade em escolas municipais. A censura às escolas e à atividade docente e proibição da abordagem de questões de gênero e sexualidade promovem preconceitos e estimulam perseguições contra integrantes da comunidade escolar. Teor do acordo foi publicado em 27 de abril de 2020. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343276006&ext=.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

opiniões que desenvolve o conhecimento tentou ser calada e por vezes reaparece como forma de coerção à liberdade de ensino.

No Estado de Alagoas, o projeto “Lei da mordaza” foi aprovado em 2018, mas foi julgado inconstitucional pela Advocacia Geral da União, com a Ação Direta de Inconstitucionalidade – Adin – 5537; noticiado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES⁵⁸.

No âmbito do município de Campo Grande, MS o projeto de Lei também ganhou destaque nos noticiários. A jornalista Jéssica Nascimento⁵⁹ (2016) do site UOL Educação, publicou matéria sobre a “Lei da Mordaza”. O projeto foi aprovado no dia 31 de março de 2016 pela câmara de vereadores, colocando em evidência (naquele momento) o vereador Paulo Siufi. Segue trecho da matéria de Nascimento em relação ao pronunciamento de Siufi.

O que não deve acontecer é indução ou interferência na formação religiosa, na sexualidade e também como objetivo político-partidário. Estes temas devem ser discutidos no seio familiar. **O que queremos é combater a doutrinação, indução política e ideologia de gênero.** Não se trata de amordaçamento em momento algum [...] (UOL, 2016, s/p, grifo nosso).

A Lei nº 8.242/2016, do movimento “Escola sem partido” foi aprovada, deu-se em regime de urgência especial pela Câmara Municipal de Campo Grande, MS. O episódio acalorou alto grau de mobilização social, tanto pela rejeição à Lei, quanto pela sua legitimidade. O processo jurídico-legal, se encontra suspenso, pois a Lei foi vetada pelo Chefe do Poder Executivo Municipal (FERNANDES⁶⁰, 2017).

Em face de legisladores/as nas esferas estaduais e municipais e sob um Governo Federal, que legitima determinadas ações por meio de suas falas, ora machistas, sexistas, excludentes, ora desqualificando o papel dos/as docentes, como ser artista educador/a ou docente com liberdade para pensar? Como expor os pensamentos e conhecimentos? Como conhecer o/a OUTRO/A e as diferenças existentes em sala de aula? Como SER professor/a de escola pública em Campo Grande, MS? Todas estas questões ainda geram frustrações porque estão buscando respostas. O percurso docente tem apontado que o respeito pela pessoa em sala de aula é um dos caminhos para tentar (re)conhecer o/a outro/a com conhecimento, cultura e diferenças.

⁵⁸ Disponível em: <<http://ubes.org.br/2018/8-motivos-para-lutar-contr-a-lei-da-mordaca-nas-escolas/>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

⁵⁹ Câmara de Campo Grande aprova 'Lei da Mordaza' em escolas e cria polêmica. Colaboração para o UOL, em Brasília 06/04/2016 13h04. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/06/camara-de-campo-grande-aprova-lei-da-mordaca-em-escolas-e-cria-polemica.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

⁶⁰ Maria Dilnéia Espíndola Fernandes - Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647432>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

Candau (2011) responde a algumas das indagações supramencionadas:

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível **o reconhecimento entre os diferentes** [...]. É necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. [...] **Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras.** É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (CANDAU, 2011, p. 31 e 32, grifo nosso).

Mas ainda assim, diante do cerceamento de direitos, na data 05 de setembro do ano de 2019, a mídia⁶¹ publica matéria sobre o modelo de escola cívico-militar, que vem a ser uma proposta do Governo Federal para uma gestão escolar compartilhada entre educadores/as e militares. O MEC e as secretarias estaduais de educação continuariam responsáveis pelos currículos escolares e caberia aos militares à atuação como monitores na gestão educacional. A liberdade de expressão não terá lugar nas escolas adotadas por este modelo. Os alunos e as alunas deverão usar farda e adotar determinado corte de cabelo, bem como se submeterem às aulas de educação moral e cívica ministradas por militares. O discurso do Governo Federal é a imposição das escolas cívico-militares.

As escolas cívico-militares⁶² tornaram-se uma realidade posta em Campo Grande. Como exemplo desse processo, citamos a Escola Estadual Alberto Elpídio Ferreira Dias (Professor Tito), no Jardim Anache, e a Escola Marçal de Souza no Jardim Los Angeles.

A militarização como política educacional fere o direito universal à educação de qualidade para todos/as os/as cidadãos/cidadãs. Há, inclusive, investimento em algumas escolas, enquanto as demais escolas das redes públicas regulares padecem em infraestruturas, tecnologia, entre outros. Sem contar o corpo docente desvalorizado e desmotivado com baixos salários e sem expectativas para um plano de cargo e carreira (G1/GLOBO, 2019).

Em nível estadual, escolas em Mato Grosso do Sul estão sendo fechadas. Este processo foi denominado pelo poder público Estadual de reordenamento no ensino, ou seja, o investimento para a militarização de algumas escolas se verifica ao mesmo tempo em que outras são fechadas (SANCHEZ, 2019)⁶³.

⁶¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/05/escola-civico-militar-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-modelo-defendido-pelo-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 05 set. 2019.

⁶² Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/?s=escola+c%3ADvico-militar>>. Acesso em 22 abr. 2020.

⁶³ Jornalista Izabela Sanchez. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/reordenamento-no-ensino-estadual-fecha-quatro-escolas-em-ms>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

Infelizmente há uma grande chance de vermos, nas escolas militares, o uso de recursos públicos a serviço de uma ideologia que acabará limitando a liberdade de expressão, a emancipação do aluno e da aluna enquanto sujeitos/as pensantes, críticos/as e reflexivos/as. Todavia, mesmo diante do processo de inclusão, oportunidade e acesso para “todos/as”, conhecer-se-á um processo de exclusão, o OLHAR não será para todos/as, pois esse modelo de escola não abraça as diferenças.

Voltando às restrições como a “Lei da Mordaça”, a mesma configura-se inconstitucional, tendo em vista que a Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso IX expressa: “É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença” (BRASIL/CF, 1988). O artigo 205 da CF esclarece que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, é um preparo para o exercício da cidadania. Ser cidadão é ter dignidade para a liberdade de pensamento em uma sociedade democrática.

A misoginia, o machismo e a homofobia têm sido as causas de assassinatos e de diversificadas formas de violência, preconceito, discriminação e sofrimento de grande parte da população, assim como atesta a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2015) – CIDH⁶⁴.

Um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a liberdade de ensinar, o pluralismo de concepções pedagógicas e o apreço à liberdade e respeito à tolerância. A Educação brasileira está definida na Constituição Federal e na LDBEN.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seus princípios fundamentais, inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, o que se tem como base é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar; respeito à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e a tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimento oficial, valorização do/a profissional da educação, gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar e trabalho e as práticas sociais.

⁶⁴ Violências contra pessoas LGBTI. Disponível em: <<http://www.oas.org/pt/cidh/docs/pdf/ViolenciaPessoasLGBTI.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

2.2 A diferença em ser docente reflexivo/a

Faremos um convite à reflexão: professores e professoras reflexivos/as para com as suas ações e com o/a outro/a. Isso nos leva, ou pode levar, a ter uma prática reflexiva atrelada à formação continuada. Talvez SER docente seja sinônimo de uma pessoa que se envolve na construção e desenvolvimento do conhecimento, e isso leva a ser um/a sujeito/a em constante mudança e transformação, nunca acabado/a.

Conforme Lino de Macedo (2002), docentes reflexivos/as estabelecem diálogo consigo próprio, diálogo com os outros e diálogo com a própria situação. Ao mesmo tempo em que há características relacionadas à reflexão: contribuição para mudanças, caráter participativo, motivador e impulso democrático⁶⁵.

Interpretando as lições de Macedo (2002), docentes nem sempre têm autonomia. Lidar com essa situação é uma dificuldade para o/a professor/a de Artes Cênicas e de outros componentes curriculares em sala de aula. A prática reflexiva ainda é para poucos/as, privilégios de algumas pessoas que se propõem. Ela acontece na escola irregularmente, quase de maneira individual. “Irregular porque é frequente surgir algo urgente para ocupar o seu lugar” (2002, p. 01).

Um dos desafios para a prática reflexiva é assumir uma prática de tomada de consciência (MACEDO, 2002). Entender a docência como profissão, e não apenas como ofício, é assumir uma posição histórico-crítica. O que vem à luz no dia a dia escolar, em conversas com os demais colegas, é a desvalorização da profissão. Por um lado, há um discurso que propaga que ser professor e professora é um “dom”, é divino, por consequência seria uma missão, um “sacerdócio do conhecimento”. Na contramão desse discurso, sou professor, pois estudei e me coloquei e coloco na condição de sujeito em permanente aprendizado, sou pesquisador/ator/docente. Ser educador não é demérito, não é desígnio divino, mas consequência de anos de estudo e de constante reflexão sobre nossa prática docente.

Os artigos 61 ao 67 da LDBEN tratam dos profissionais da educação. A formação continuada, como aparece explicitada no texto, nada mais é do que uma “atualização” dos conhecimentos dos/das docentes. Acreditamos, para além do que postula o dispositivo legal,

⁶⁵ Paulo Freire por sua vez destaca o papel da educação como ato político, conceituando três tipos de professor: autoritário, espontaneísta ou democrático. Freire defende uma prática ancorada pelo perfil democrático e progressista, em oposição ao modelo autoritário que permanece como produto da ditadura; em relação ao perfil “espontaneísta”, afirma que trata-se de um anfíbio: “[...] não tem inteireza, não se define consistentemente nem pela liberdade, nem pela autoridade”, vivendo em contexto de contradição e indecisão política, conclui o autor (FREIRE, 2019, p. 84).

que SER professor e professora requer um processo contínuo de formação, e a tomada de consciência leva a ser uma pessoa reflexiva e sensível.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, LDBEN, 1996).

A LDBEN (1996) no artigo 61 considera profissionais da educação básica no inciso I: docentes habilitados/as em nível médio (magistério ou normal) ou superior para a Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio.

Na prática vemos profissionais da docência em formação continuada, nas formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, na unidade escolar ou em local definido pela Secretaria. A formação acontece quatro vezes ao ano, duas a cada semestre e em forma de curso rápido e/ou palestra.

O artigo 67 informa “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos/das profissionais da educação [...]: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, LDBEN, 1996).

A formação dos professores e das professoras passa pela formação inicial, assim dizendo, pela graduação na qual essa formação inicial deve ser sólida. Ela deve caminhar para a construção de conhecimento por meio da prática docente e da formação continuada, pois, após tornar-se docente, deve-se buscar novos conhecimentos para dialogar com alunos e alunas, que vivem em um cenário contemporâneo, complexo, cercado de pontos de interrogação. Digo isso, pois ainda não conseguimos explicar o que acontece na contemporaneidade, estamos vivendo a realidade, inseridos na busca por respostas racionais, sendo que deveríamos também sentir. A escola é a mesma há 40 (quarenta) anos. Os alunos e as alunas são outros/as. Há diferenças de culturas e de pessoas em sala de aula e o discurso do professor e da professora se prolonga no tempo, carregado de clichês: “sou professora há 30 anos e tudo continua igual, aluno é o mesmo, não mudou em nada”. Esta pode ser uma fala de qualquer colega, que ouvimos ora aqui, ora ali.

A escola mudou, a educação mudou, os alunos e alunas mudaram. A formação inicial em licenciatura tem acompanhado tais mudanças. Adoto como exemplo o curso de minha graduação Artes Cênicas pela UEMS (Campo Grande). Durante toda a graduação, foram ofertadas disciplinas voltadas à pedagogia, psicologia, educação inclusiva, sociologia, filosofia,

metodologia do ensino, entre outras específicas em teatro e dança. Todas elas permearam assuntos e temas da atualidade, o que de fato contribuiu para a tomada de consciência docente.

Enfatizou-se também o entendimento de que as mudanças ocorrem e diante da nossa profissão é necessário ser pesquisador/a. Estudar a sociedade como um todo e os/as discentes na sala de aula. Desse modo, tivemos oportunidade na instituição de sedimentar a formação para a pesquisa por meio da realização no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e desenvolver a prática pedagógica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ambos no campo das Artes Cênicas.

A prática reflexiva requer desenvolvimento do conhecimento em um contexto mais investigativo do que transmissivo. Seremos professores e professoras que apreendem, corporal e intelectualmente, emoção e razão respectivamente. Docentes que sejam estudantes, fascinados/as pela educação e pela Arte.

Um professor e uma professora que trazem consigo a prática reflexiva tem auto-observação, capacidade de transformação e emancipação (MACEDO, 2002). É como a “alegoria da caverna⁶⁶” de Platão, somente aquele/aquela que deixa a caverna tem capacidade para governar, quebrando as correntes e enxergando novos horizontes.

Esse entendimento é corroborado por Iavelberg (2003, p. 12) para quem “é necessário que o professor seja um ‘estudante’ [...], pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir [...]”. Tomamos a liberdade para completar a citação da autora dizendo: olhar, sentir, investigar e experienciar. As diversas possibilidades de tratar as diferenças na escola, chamando a atenção para a necessidade da/do docente consciente e reflexiva/o, é que impulsionam a potência do existir e do pensar no espaço escolar⁶⁷.

O espaço como formação para o/a ser humano/a é o espaço para a liberdade de pensamento. O multiculturalismo propõe este olhar para o espaço, para as possibilidades. Edouard Claparède (1959) escreve “A Escola sob Medida” e nela apresenta o problema dos regimes de ensino. Mostra a necessidade de se criar uma escola sob medida que trate das aptidões individuais, levando em conta as diferenças. Ir contra as diferenças é ir contra as pessoas e sua natureza.

⁶⁶ PLATÃO. A república de Platão. Obras I. 2. ed. Organização e tradução de Jacó Guinsburg, notas de Daniel Rossi Nunes Lopes. São Paulo: Perspectiva, 2014.

⁶⁷ Tomamos aqui de empréstimo a expressão utilizada pelo filósofo francês Michel Onfray, para quem uma prática libertadora passa pela descristianização da educação, em proveito de uma “ética hedonista” na construção do “eu”, propulsora de uma liberação corporal e existência desejável para a concretização no ser de uma “potência de existir” (ONFRAY, 2010).

Claparède propôs estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Percebe que o ser humano é, acima de tudo, um organismo que “funciona”. Critica a escola de seu tempo que é a tradicional, pois compreende que ela precisa ser ativa.

O autor traz, no capítulo 5 de seu livro, quatro princípios que explicam o porquê da criação da escola sob medida. A existência de: Diversidades individuais nas aptidões; Necessidade pedagógica de dar atenção; Maneiras de levá-las em conta; Maneiras de determiná-las. Apenas trataremos da existência de diversidades individuais nas aptidões, levando em consideração que a escola é o espaço da diversidade, da diferença e onde se encontra o sujeito ativo.

Partindo da percepção de que “[...] a escola ignora as diferenças de aptidões [...]” (CLAPARÈDE, 1959, p. 145), o autor recomenda estratégias isoladas ou combinadas para atender as potencialidades dos alunos e das alunas. Já que não haveria uma escola para cada criança diferente ou para cada tipo de inteligência.

“A Escola sob Medida” tem como base no movimento da Escola Nova que aceita a diferença. Assim, faremos uma observação olhando para a contemporaneidade. Por que o respeito às diferenças é tão difícil de ser aceito? Ser diferente na escola foge dos padrões? Ser diferente é sinônimo de romper com conceitos e com o sistema hegemônico? O desenvolvimento de cada ser humano significa uma luta e, ao mesmo tempo, uma busca pela preservação da vida.

O pensamento de Claparède pode ser traduzido na necessidade de promover diversas atividades dentro do espaço escolar, para que cada aluno e aluna possa desenvolver o seu processo de conhecimento.

Para o ensino de Arte, o espaço escolar é o lugar do conhecimento. A Arte é liberdade de expressão. Logo, pode proporcionar aos/as discentes, a reflexão. E com isso, a tomada de consciência, que resulta na sua emancipação enquanto ser pensante.

2.3 Diversidade sexual⁶⁸, sexualidade, gênero e homossexualidade

De posse do poder emancipatório e legítimo, objetiva-se aqui, enquanto professor de Artes Cênicas, demonstrar a importância desse domínio dentro da escola. O tema Diferenças -

⁶⁸ É o termo usado para designar as várias formas de expressão da sexualidade humana. Disponível em: <<http://www.saude.ba.gov.br/atencao-a-saude/saude-de-todos-nos/saudelgbt/glossario-lgbt/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

diversidade Sexual - na sala de aula torna-se importante, assim como as Artes Cênicas: o teatro e a dança, uma vez que podem tentar romper a barreira do desconhecido.

Horkheimer e Adorno (1983), no ensaio clássico sobre a epistemologia do conhecimento, afirmam que a Teoria Crítica tem função dialética, auto questionadora, portanto não pretendemos cristalizar e ou idealizar conceitos e pensamentos para não perdemos a dimensão crítica, reflexiva e emancipatória.

A possibilidade de emancipação, enquanto docente/pesquisador/a, traz a reflexão sobre a diversidade sexual⁶⁹ dentro do contexto escolar. Cabe aqui apontar e discutir, sistematicamente, autores e autoras que têm tratado sobre o tema e com temas afins que dialogam com esta pesquisa. Ressaltamos que trabalhar com as diferenças, diversidade sexual, homossexualidade é lidar com (pré)conceitos e teorias novas, principalmente no campo da educação escolar.

Faremos um recorte, no tempo e no espaço, em relação aos conceitos e teorias centrais. Algumas teorias foram formuladas por volta da segunda metade do século XX, compreendendo discussões acerca da identidade, alteridade, diferença, diversidade, cultura, discurso, gênero, sexualidade, dentre outras.

A expressão “Diversidade Sexual” é usada para designar as várias formas de expressão da sexualidade humana. Somente é possível entendê-la a partir da situação em que a pessoa percebe e aceita que há semelhanças biológicas entre representantes da mesma espécie, contudo, os acordos adotados pelas pessoas é que fazem as diferenças serem gritantes.

Anderson Ferrari (2009) percebe que quando a criança nasce é classificada como “menino”, logo, não pode ser “menina”. Isso demonstra como as identidades são relacionais. Há acordos. Sendo assim, somente é possível entender a afirmação “é menino” porque ela se relaciona com a negação “não menina”. Os gêneros e as identidades de gênero são construídos pelos símbolos. As identidades só podem ser conhecidas na prática, elas não são unificadas, tampouco definidas previamente. Não basta o aviso e o conhecimento de que determinado corpo que está se desenvolvendo é menino ou menina, há sempre a necessidade de se construir essa

⁶⁹ São três conceitos básicos para entender a diversidade. A identidade de gênero é a “forma como cada pessoa sente que ela é em relação ao gênero masculino e feminino, lembrando que nem todas as pessoas se enquadram, e nem desejam se enquadrar, na noção binária de homem/mulher, como no caso de pessoas agênero e ‘queer’, por exemplo”. Orientação é um conceito descolado da identidade, porque é a “inclinação involuntária de cada pessoa em sentir atração sexual, afetiva e emocional por indivíduos de gênero diferente, de mais de um gênero ou do mesmo gênero”. Por fim, “o sexo biológico é o que existe objetivamente, os órgãos, hormônios e cromossomos”. Disponível em: <<http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

identidade pelos símbolos no dia a dia. “[...] Não basta saber se o neném é menino, há necessidade de investimento no sentido de se tornar, de fato, menino [...] adquirir o sentido que a identidade de menino tem para a sociedade [...] menino significa ser heterossexual” (2009, p. 101).

No entendimento de Ferrari (2009), o conceito de gênero está fortemente ligado à história do movimento feminista contemporâneo, afluyente dos movimentos negros, que implantaram formato novo de pensar e de problematizar a construção dos/as sujeitos/as. As feministas comprovaram que não são as características sexuais que marcam as diferenças entre homem e mulher, no entanto os modos como estas são “formuladas, apresentadas, representadas, valorizadas e incorporadas” (2009, p. 261).

As construções discursivas de cada sociedade se prolongam no tempo e no espaço e vão construindo os gêneros e as diferenças. Trabalhar com os conceitos de gênero e sexualidade exige levar em consideração os atravessamentos, os diversos grupos e realidades que compõem a sociedade e que a constituem, como as etnias, as religiões, as raças, as classes sociais, etc.

No dicionário⁷⁰ (2009) da língua portuguesa, a definição de sexualidade é como “qualidade do que é sexual”, e sexual refere-se ou pertence ao sexo e/ou que caracteriza o sexo. Segundo Ana Maura Bulzoni⁷¹ (2017, p. 54) sexo é uma marca biológica, logo, “poderiam dizer que a sociedade define sexualidade como sendo ‘sexo’ trazendo uma moral positivista”. A autora (2017, p. 55) compreende que esta forma de conceituar reduz o sexo à definição biológica, “ao passo que a sexualidade transcorre a sua verdadeira significação humana, ultrapassando o caráter preventivo, biológico e psicológico”.

Por sua vez Foucault⁷² (2012, p. 9) esclarece que “o próprio termo ‘sexualidade’ surgiu tardiamente, no início do século XIX”. Surge expandindo o sentido que se tinha de sexo, que não é apenas no aspecto biológico. É notório que, em pleno século XXI, reproduzimos

⁷⁰ AMORA, Antônio Soares. Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 676.

⁷¹ Ana Maura Martins Castelli Bulzoni - Mestre em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista FCLAR Araraquara, UNESP. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8701891824402570>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

⁷² Paul-Michel Foucault. Foi filósofo, professor, psicólogo e escritor francês. Dono de um estilo literário único, Foucault revolucionou as estruturas filosóficas do século XX ao analisá-las por meio de uma nova ótica. Profundamente influenciado por Nietzsche, Marx e Freud, o filósofo contemporâneo também recebeu influências do filósofo e amigo Gilles Deleuze, da medicina e da psiquiatria. Licenciado em filosofia pela Sorbone em 1948, em 1949 licenciou-se em psicologia. Suas experiências pessoais com o suicídio, colocou-o pela primeira vez em contato com a psiquiatria, psicologia e psicanálise, o que marcou profundamente a sua obra. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/?page_id=70>. <<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/michel-foucault.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

informações deturpadas sobre a palavra sexo e conceitos errôneos sobre sexualidade, demandando preconceito, ódio, exclusão simplesmente pela falta de informação correta.

Gênero e sexualidade são intensos marcadores dos lugares de identidades e de diferenças entre os seres humanos/as. Os gêneros são a primeira marcação identitária e de diferenças à qual estamos expostos, logo quando nascemos surge a pergunta: é menino ou é menina? Neste momento, já há uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca e com isso um investimento para a sua concretização, ou seja, gêneros são construções discursivas e de investimento (HALL, 1997).

Diante da sexualidade emergem, como parte intrínseca, as orientações sexuais, aparentemente classificadas como problemas. De acordo com Ferrari (2012, p. 25), a sociedade contemporânea pensa, em uma “lógica de enquadramento, vigilância e disciplinamento que atinge a todos”.

Todos os assuntos e questões de gênero e sexualidade estão presentes nas escolas, no cotidiano dos alunos e das alunas. Necessitamos, professores e professoras, (re)pensar de que modo a cultura, a escola e as pessoas são atravessadas pela construção de gêneros e sexualidade. Mas não devemos esquecer que a escola tem mecanismos de controle e vigilância que caminham na oposição da confissão e curiosidade.

Convocamos novamente Foucault, agora em “Vigiar e Punir”, obra original de 1975, que esclarece sobre os controles de vigilância e disciplinamentos através de mecanismos diversos. Michael Foucault é um pensador conhecido por suas teorias acerca da relação entre poder e conhecimento, e como esses elementos são usados para o controle social através das instituições.

No livro, cujo título original em francês é *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*, *Vigiar e Punir*: nascimento na prisão, Foucault faz um estudo dos mecanismos sociais e teóricos que motivaram as mudanças nos sistemas penais ocidentais. Após este estudo, conhecendo melhor o tema, dedica-se a análise de como o poder, por meio das entidades estatais, como escolas, hospitais e prisões, vigia e pune aqueles que qualifica como “criminosos”, desajustados, etc. O livro traz duas formas de punição, a primeira relacionada ao final do século XVIII e a outra início do século XIX. A primeira é o suplício público, com banho de chumbo derretido, óleo fervente, etc. A segunda é uma agenda de programação diária, de extrema disciplina na casa de jovens detentos de Paris. Há algumas mudanças nas condutas como o desaparecimento dos suplícios físicos (considerado como grande espetáculo de Teatro em praça pública). Essa segunda forma de punição causa transformação, pois deixa de existir o espetáculo

punitivo de suplício e cessa o domínio e poder sobre o corpo, este desajustado. Mas, ao mesmo tempo, outra transformação se estabelece, a imposição da punição. A base para a mesma está fundada na natureza pedagógica, do ponto de vista de quem a impõe, o que leva a dizer que a punição está relacionada à limpeza, à pureza dos corações e mentes dos/as desajustados/as (FOUCAULT, 2001).

O autor nesta obra apresenta um capítulo que aborda “o vigiar e o punir”, como disciplina. Foucault expõe a disciplina, que gera o respeito e segue os ritos de uma organização. Tal disciplina deve acontecer pela imposição do poder, este forte, e sob o controle e utilização dos homens pelos homens. A obra se desdobra no castigo disciplinar e assim por diante.

A partir do momento que a prisão constituiu-se sob a forma de vigilância e constante observação, tornou-se uma espécie de incubadora e cultivo de delinquência. Assim Foucault (2001) esclarece e pontua:

Minha hipótese é que a prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação dos indivíduos. Habitualmente se acredita que a prisão era uma espécie de depósito de criminosos, depósito cujos inconvenientes se teriam constatado por seu funcionamento, de tal forma que se teria dito ser necessário reformar as prisões, fazer delas um instrumento de transformação de indivíduos. Isto não é verdade: os textos, os programas, as declarações de intenção estão aí para mostrar. Desde o começo a prisão devia ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos. O fracasso foi imediato e registrado quase ao mesmo tempo que o próprio projeto. Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico, como no político. Os delinquentes servem para alguma coisa (FOUCAULT, 2001, p. 131-132).

Como não se chocar com um texto que permanece tão atual? Como não deixar de comparar elementos do modelo prisional descrito com a educação e a escola? Teria a escola se tornado uma prisão? Serviria apenas para controlar as pessoas desajustadas, diferentes? Ainda anunciamos em voz alta: Disciplina. A palavra serve para nomear as matérias ou as áreas de conhecimento: Arte, Língua Portuguesa, Química, etc. A mesma disciplina se traduz em norma de coerção escolar. Afere quem é ou não é disciplinado/a nos conselhos de classes. Ajusta os corpos das pessoas para o processo de docilização e disciplinamento, voltados para a submissão e aos interesses do poder dominante.

Todos os momentos pertencentes à prática docente estão tomados pelo processo de auto vigiar as minhas ações pedagógicas. Não quero cair nas armadilhas do cotidiano e das práticas impositivas na educação e tornar-me carcereiro da prisão escolar. Igualmente sou passível de cometer erros e falhas no processo de desenvolver os conhecimentos na educação. Até quando

a escola será entendida como local de controle? Até onde as pessoas não-ajustadas, diferentes, serão rotuladas como “criminosas” ou indisciplinadas, por não corresponderem a um modelo social hegemônico? O projeto de controle de corpos, mentes e sensações dentro do ambiente escolar parece um ideal a ser conquistado, assim como vimos nas escolas militares ou cívico-militares, algo explicitamente concreto para os nossos olhos.

Do mesmo modo, embora de forma um pouco mais sutil, as instituições escolares da educação básica têm em sua concepção o modelo de “controle social”. É sabido que os/as desajustados/as e os/as diferentes não cabem dentro deste desenho de ambiente escolar, idealizado por muitos profissionais, com o aval dos governos e dos/as representantes eleitos/as por cidadãos e cidadãs democráticos/as de direito.

Mais adiante, nesta dissertação, voltaremos a abordar o poder de vigilância nas escolas públicas, especificamente em Campo Grande, MS, ao discorrer sobre a pesquisa da professora Constantina Xavier Filha, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Por ora, continuamos a tratar do assunto relacionado às questões de gêneros. No caso, da noção de desajuste em uma sociedade que se concebe como machista, heteronormativa e excludente. Aqui, nos interessa problematizar como as questões de gênero, sexualidade e orientação sexual são encaminhadas na escola. A realidade exhibe subjetividades complexas e multifacetadas que não são observadas no ambiente escolar, tampouco reafirmadas, interrogadas, transformadas, confrontadas e vivenciadas. O que existe de fato é controle e vigilância sobre essas personalidades, calcados em posturas tradicionais e fundamentalistas.

A escola é o espaço e o lugar que demanda reflexão constante. Diante de tantas diferenças, alguns professores e professoras, informalmente, trocam informações, tensões, conhecimentos ou expressam sua indignação.

Durante o intervalo de aula (recreio), na sala “dos professores”, alguns/mas colegas explanaram seus pensamentos em tons pejorativos e com sarcasmo em relação aos alunos e as alunas. Tais explicações acabam por ser um convite a reflexão. E novamente faço uma paráfrase das falas “soltas”, sem que haja nomes, lugares, pessoa analisada. As falas são diversas como: dizer a outra colega que aluno diz ser menina e adverte ele para tomar jeito de homem. Em outra situação, alunos do 8º ou 9º ano vieram para a escola com saias e camisetas curtas. Colega olha pela janela, balança a cabeça e diz: Que pouca vergonha! Diante de outras pessoas esclarece que eles (alunos) têm o direito de vestir o que quiserem, mas na escola não é o lugar. E deveriam levar uma surra dos seus pais por vestirem saias.

Todas estas situações acabam repercutindo em angústias e questionamentos: pois nós nos deparamos e questionamos, qual é o nosso lugar? Por que não podemos aceitar e respeitar o/a outro/a? Por que as diferenças incomodam? A sexualidade, a orientação sexual e o gênero na escola são tabus. Docentes ignoram ou evitam abordar temas correlatos a esse campo enquanto o abismo da ignorância e da falta de conhecimento alimentam o preconceito, o ódio e o *bullying*.

Por questões culturais, pelo machismo estabelecido em nossa cultura, por fortes influências das igrejas, persiste no senso comum alguns erros relacionados ao homossexual. No campo linguístico, merece atenção a insistência do emprego do vocábulo “homossexualismo”. Essa palavra denota algo ruim, já que o sufixo “ismo” significa doença, como reumatismo, tabagismo, alcoolismo, embora a orientação sexual não seja considerada doença e a OMS⁷³ tenha confirmado que ser homossexual é saudável. Ainda existem pessoas usando, consciente ou inconscientemente, o sufixo “ismo”, gerando preconceito e discriminação. O correto é utilizar o sufixo “dade”, de homossexualidade, já que ele indica algo que é natural, próprio. Maria Berenice Dias⁷⁴ (2010, p. 200) reforça essa naturalidade ao afirmar que: “A sexualidade integra a própria condição humana. É direito humano fundamental que acompanha a pessoa desde o seu nascimento, pois decorre de sua própria natureza”.

Nesta busca pelo conhecimento e informação o Dr. Drauzio Varella (2013, s/p)⁷⁵ comenta: “A homossexualidade é uma ilha cercada de ignorância por todos os lados. Nesse sentido, não existe aspecto do comportamento humano que se lhe compare”. Varella ainda diz em seu artigo “Violência contra homossexuais” que a sexualidade não é opção:

A sexualidade não admite opções, simplesmente é. Podemos controlar nosso comportamento; o desejo, jamais. O desejo brota da alma humana, indomável como a água que despenca da cachoeira. Mais antiga do que a roda, a homossexualidade é tão legítima e inevitável quanto à heterossexualidade. **Reprimi-la é ato de violência** que deve ser punido de forma exemplar, como alguns países fazem com o racismo. (VARELLA, 2013, s/p, grifo nosso).

O espaço escolar é um laboratório imenso para a reflexão. Sempre novas conversas, situações surgem ao longo do ano com vários colegas. Todas elas, em algum momento, nos tocam. Ainda me lembro determinado colega de profissão falar da Educação Infantil em época

⁷³ OMS - Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <<http://www.who.int/eportuguese/publications/pt/>> . Acesso em 12 set. 2019.

⁷⁴ Advogada Pós-graduada e Mestre em Processo Civil, especializada em Direito das Famílias, Sucessões e Direito Homoafetivo. Desembargadora aposentada do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Vice-Presidente Nacional do Instituto Brasileiro de Direito de Família – IBDFAM. Presidente da Comissão Especial da Diversidade Sexual e Gênero do Conselho Federal da OAB. Disponível em: <<http://www.mariaberenice.com.br/perfil.php>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

⁷⁵ O artigo *on line* não possui paginação.

de páscoa. Na educação infantil as atividades relacionadas à páscoa, na sua grande maioria, estão permeadas de religiosidade, atreladas à determinada religião. Embora não seja o foco da pesquisa, a constatação da doutrinação religiosa na escola nos faz pensar: até que ponto o Estado é realmente laico?

O “laboratório de reflexão” se prolonga. Em outro momento, em ações pedagógicas ainda relacionadas à páscoa, um determinado garoto do Grupo 4⁷⁶ percebeu que o professor de Arte portava em sua cabeça uma tiara de pelúcia com orelhas de coelho, na cor marrom e cor-de-rosa de fundo das orelhas. O menino perguntou ao professor: Você é menina? O professor respondeu que não. O garoto novamente: Mas você está de tiara. O professor novamente: Posso usar tiara, eu continuo sendo menino. O aluno olhou para o professor, abriu um sorriso enorme no rosto e disse: Você me empresta?

Mas para entendermos melhor a situação deste aluno da Educação Infantil, parece que ele era alvo de *bullying* e discriminação, pois professoras da escola diziam que o garoto era “afetado”, que gostava de brincar com bonecas e que ele afirmava SER uma menina.

Estas situações nos fazem acreditar que o padrão imposto ainda gera preconceito, o não (re)conhecimento e o não respeito pelas diferenças. Será papel da escola e dos/as educadores/as impor a um garoto em condição semelhante os paradigmas da heteronormatividade?

A escola deveria ser um espaço de ligação entre as diferenças. Um espaço de inclusão. Uma escola viva, que seja alegre, aberta às questões ligadas às diversidades sexuais.

Os discursos produzidos ao longo do tempo são enraizados de tal maneira que apenas uma mente reflexiva, a partir da tomada de consciência, emancipada e sensível, poderá provocar, inserir e desenvolver novos saberes. E, somente essa reflexão poderá levar esses saberes para dentro da escola, em diálogo franco com a realidade contemporânea. No dizer popular, este é um trabalho de formiguinha. Espero que nós, professores e professoras formigas, não sejamos pisoteados e envenenados pelo paradigma unívoco imposto em nossas escolas e na sociedade como um todo.

Apostando na demonstração e comprovação dos assuntos sexualidades e gênero na educação, a professora Constantina Xavier Filha⁷⁷ organizou um livro no ano de 2012, com o

⁷⁶ Anteriormente Pré I. Hoje divide-se em dois ciclos: o ciclo 1 que compreende os Grupos 1 e 2, e o ciclo 2 que abrange as turmas de Grupos 3, 4 e 5, da Educação Infantil. As crianças do ciclo 1 (1 e 2 anos) e no ciclo 2 (3 a 5 anos).

⁷⁷ Docente com Pós-doutorado e associada pela UFMS, campus Campo Grande. Atua na formação inicial e continuada de educadoras e educadores e em pesquisas nas seguintes áreas: educação sexual, educação para a sexualidade, estudos de gênero, sexualidades, gênero e educação, violências de gênero, violências contra crianças

objetivo de dialogar com profissionais da Educação Infantil. Seu estudo surgiu da necessidade em produzir materiais pedagógicos que pudessem estimular a reflexão dos/as docentes na formação inicial e continuada. O livro divide-se em Estudos de casos: experiências, problematizações e reflexões teórico-metodológicas e questões teórico-metodológicas: pressupostos, artefatos culturais e reflexões para a prática pedagógica. Explanaremos a seguir sobre o artigo “Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar” de autoria da professora Tina (como é conhecida).

Xavier Filha (2012, p. 17) inicia sua reflexão com o questionamento: “A sexualidade na infância ainda permanece ‘terra incógnita’? [...] a sexualidade infantil seria terra desconhecida para os adultos”. A professora novamente interroga: “Que sensações nos levariam a navegar por mares inóspitos e desconhecidos?” (2012, p. 17), seria a indecisão pelo novo, algo que desconhecemos, o desejo pelo novo e o desconhecido? (2012).

Esta ‘terra incógnita’, outrora pensada, não seria tão incógnita assim, mas um campo minado para as convicções de certezas e verdades inquestionáveis dos adultos, e até de seus sentimentos, desejos, dúvidas transformadas em discursos normativos, essencializantes e universalizantes da infância? [...] Apesar do desejo de dominar, historicamente as crianças vêm escapando a todo domínio e resistindo a este gerenciamento. [...] Pergunto se este domínio revela o medo de nos aventurar, com elas, a questionar a solidez das verdades únicas como norma e de nos lançar nos mares revoltos e sedutores do novo e da construção de novas possibilidades de vivermos juntos, adultos e crianças! (XAVIER FILHA, 2012, p. 18 - 19).

A pesquisa constata que a sexualidade na infância é um campo de vigilância constante, em um cenário onde a atenção e o poder de vigilância estão nas mãos dos/as docentes e dos familiares.

Há uma intenção em não se incentivar a sexualidade e contê-la. Ao mesmo tempo em que a professora e a diretora tentam conter as expressões de sexualidade das crianças [...] Adota-se uma educação de contenção, vigilância e dispersão. [...] As crianças percebem que não podem explorar o ambiente, seus corpos e o das outras crianças. Muitas delas resistem e vão se encontrar às escondidas para suas explorações corporais (XAVIER FILHA, 2012, p. 20).

Há, declaradamente, um medo aterrorizante em discutir e conversar sobre a sexualidade nas escolas. Assim, compartilharemos uma observação de determinado caso examinado por Xavier Filha (2012) em relação à vigilância dos corpos masculinos na escola. Vamos lembrar que a pesquisa está no âmbito da Educação Infantil, logo, os alunos e as alunas estão na faixa etária de até 05 (cinco) anos.

Dois meninos estavam brincando de “agarra-agarra”. Enquanto brincavam, não levantou nenhuma suspeita ou desconforto na professora. Aliás, a brincadeira de “agarrar” é uma das poucas possibilidades em que os corpos de meninos podem se tocar, já que qualquer expressão de afetividade entre eles é observada com cautela pelas pessoas adultas, por disparar um medo da homossexualidade. Este temor se manifesta logo em seguida, quando um dos meninos simula um movimento do ato sexual ao dançar o “créu⁷⁸”. Neste momento, acende-se um alarme que dispara e provoca imediatamente uma ação. A professora chama os dois para conversar e logo pede que os familiares do menino venham à instituição educativa. O fato logo extrapola o limite da sala de aula e passa a ser caso de “ocorrência escolar” com a convocação da família. O que poderia ter motivado a atitude da professora? Por que escolheu a estratégia de chamar a família do menino? (XAVIER FILHA, 2012, p. 21).

Quais são os discursos relacionados à criança e sua sexualidade? Existe uma ótica essencialista de matriz biológica que considera a sexualidade uma questão inata ao sujeito, esperando que todas as crianças passem por etapas semelhantes universais na composição da sexualidade. Tal entendimento, apoiado em discursos médicos, pressupõe que na infância não há sexualidade, pois ela apenas nasceria na adolescência. Tomar partido desse discurso desacredita a defesa da discussão e debate sobre educação sexual na infância. Outra representação ligada ao sujeito e sua sexualidade está em admitir que a sexualidade é fruto do meio e das influências sociais. Esta representação defende que a criança é um ser inocente, sem malícia e que devemos conservá-la das impurezas do mundo. Denota, portanto, claramente que a criança é um ser vazio, que precisa ser preenchido (XAVIER FILHA, 2012).

Guacira Lopes Louro⁷⁹ (2000) nos coloca a pensar na construção da sexualidade e da própria composição do ser humano, partindo do *construccionismo social*.

Ao voltar-se precisamente para a cultura, esta perspectiva afirma o caráter construído, histórico, particular e localizado da sexualidade. Acentua que práticas sexuais aparentemente idênticas podem ter – e efetivamente têm – significados muito distintos em várias culturas, tanto coletiva como subjetivamente (LOURO, 2000, p. 95).

Refletindo sobre os estudos de Louro cabe pensarmos sobre a cultura relacionada a um povo, uma região, um lugar específico. Os atravessamentos que formam como somos: o eu, o/a outro/a e o nós, a partir das variadas relações e dos diversos discursos em torno da sexualidade. A autora encaminha outros elementos na relação da construção social, como a linguagem, as representações, as relações de poder; “percebemos que os sujeitos não são passivos diante das imposições sociais e culturais, que é o que revela a perspectiva empírica” (XAVIER FILHA, 2012, p. 23). Ainda segundo a autora (2012) a criança é um ser sexuado que pensa, elabora e

⁷⁸ Funk “Dança do Créu”, letra e música de MC Créu. A música traz letra e dança que insinuam o ato sexual.

⁷⁹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Suas pesquisas atuais voltam-se para estudos queer, cinema e pedagogias da sexualidade. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1021533829770484>>. Acesso em: 21 maio. 2020.

produz as suas teorias, bem como as proposições relacionadas à intervenção no mundo. A criança é uma construtora de cultura, ela torna-se SER na cultura e da cultura.

Louro (2000) explica os vários elementos das práticas pedagógicas que fazem parte da cultura de muitos docentes, diante das expressões de sexualidade dos/as discentes. Elementos estes que delimitam espaços e tempos para não falar sobre sexualidade, táticas de disciplinamentos dos corpos, entre tantos outros. Estes elementos acarretam o envergonhar, a culpa, conectados ao poder, ao mesmo tempo que se produz resistência a tantas questões culturais. A sexualidade para a autora “não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (2000, p. 61).

Até onde os/as nossos/as alunos/as podem chegar? É necessário levar em consideração a inexistência de vários caminhos, possivelmente, não percorridos e sim apenas, tão somente um: o tradicionalismo imposto. Não conseguimos enxergar a diversidade existente na educação, tampouco a pluralidade de seres diferentes. Moldamos corpos na sociedade, no ambiente escolar: menina deve sentar-se com as pernas fechadas; menino deve sentar-se com as pernas abertas; menino faz pipi em pé; menina faz xixi sentada. Aquelas pessoas que fogem ao paradigma determinado, são vistas, diante da sociedade heteronormativa, como transgressoras, e a escola não é lugar para transgredir e sim para obedecer “aqueles que detêm o poder”. Este pensamento poderia ser a mais simples utopia, mas traduz a nossa realidade social e nos leva para dentro dos muros escolares.

Como abordar a sexualidade, integrada às questões sociais e políticas, tratadas por Louro, sem ser acusado de estar manipulando o/a outro/a? Isto é “comunismo”, doutrinar pensamentos em prol da ideologia Alemã de Marx? Este é o imaginário de muitas pessoas que desconhecem os assuntos ligados ao universo escolar e que permeiam cada ser dentro da sala de aula. Xavier Filha comenta sobre os alunos e as alunas, os/as quais não são passivos/as, são pensantes com cultura que se relacionam com o mundo. Somos atravessados/as por diversos fatores, mas a relação de poder tende a nos pacificar, silenciar e quando muito, não sermos escutados/as. Diante da enorme dificuldade em proporcionar “liberdade” ao/a outro/a, como dar visibilidade a cada aluno e aluna? O projeto de inclusão não promove o respeito à outra pessoa e às suas diferenças. Logo, o discurso que a “alma” da escola são os/as estudantes, parece um tanto incoerente e desconexo da realidade educacional.

Adorno (2006) entende existir uma divergência na docência, mas em relação a instituição e na transformação da sociedade quanto à escola. Há uma esperança democrática de mudanças e para isso acontecer é necessário superar tabus.

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto (ADORNO, 2006, p. 116).

2.4 A Inclusão e o (re)conhecimento das diversas pesquisas na contemporaneidade

Nessa subseção, daremos visibilidade a pesquisas acadêmicas relacionadas às artes cênicas, à sexualidade, à diversidade sexual e de gênero, à educação no contexto escolar que convergem no objeto desta pesquisa, mostrando as contribuições para o âmbito escolar. Selecionamos autores e autoras que trabalham na perspectiva desta pesquisa, para dar sustentação teórica aos conceitos e formulações que lhe são centrais.

O mapeamento dos estudos existentes sobre o tema seguiram critérios de busca em sites de pesquisa científica confiáveis e reconhecidos academicamente, como o Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e bancos de teses e dissertações de universidades públicas como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), entre outras. Importante destacar que, pelos limites e propósitos desse trabalho, não foi feita uma busca exaustiva, antes efetuou-se uma busca exploratória que fornecesse uma visão geral do estado da arte acerca do tema.

“Gestor Escolar: sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico no que tange a Educação Sexual” pesquisa de dissertação apresentada por Ana Maura Martins Castelli Bulzoni, no ano de 2017. Ana Maura é mestra em Educação Sexual, pedagoga por formação e cursa o doutorado em Educação Escolar. A autora entende que a educação sexual deve ser trabalhada no âmbito escolar interdisciplinarmente. Esta proposta deverá ser uma ação planejada pela escola, ou seja, os gestores escolares têm um papel fundamental nesta propositura. A pesquisa da autora foi citada anteriormente, contribuindo com a discussão dos aspectos ligados à sexualidade humana.

Bulzoni (2017) recorre a diversos autores e autoras da literatura científica que fundamentam o tema da sexualidade, conectado às questões pedagógicas, políticas, sociais, religiosas e psicológicas, ponderando: “Assim é incompreensível em pleno século XXI que falar de sexualidade, remete a algo negativo, sujo, pecaminoso, errôneo e clandestino” (2017, p. 60).

No trabalho em foco as políticas públicas sobre a sexualidade na educação básica são

analisadas. Bulzoni (2017) menciona os PCNs esclarecendo que o documento oportunizou uma política pública da sexualidade, cuja discussão surge oficializada e legitimada no currículo por meio da transversalidade. A pesquisa faz referência a outras normas, orientações, documentos, como os da UNESCO⁸⁰ de 2014, trazendo orientações técnicas de educação em sexualidade para o Brasil, embora não tenha deixado claro quem deve desenvolver e como desenvolver esses temas no cenário escolar.

A autora (2017) informa que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) são reconfigurados como Temas Contemporâneos Transversais obrigatórios e a orientação sexual deixa de existir no documento normativo. Considera ser necessária a implantação e implementação de políticas públicas sobre sexualidade na educação, tendo em vista que há uma lacuna na educação ao não se abordar os diversos assuntos e temas contemporâneos existentes em nossa sociedade, constituindo uma outra forma de erguer muros nas escolas.

As políticas de educação, gênero e diversidade sexual merecem a nossa atenção, já que tencionam momentos que se impõe um tratamento velado sobre o tema. É a inclusão coberta pelo figurino da exclusão, ambiguidade na sua apresentação ou mesmo “letra morta”⁸¹. Cláudia Vianna⁸² (2018) apresenta o início da trajetória das políticas de educação relacionadas ao gênero e diversidade sexual, informando que tais políticas são isoladas e pouco sistematizadas, mas que sua continuidade ao longo dos anos tem relevância, uma vez que contribuíram para serem tratadas pelos currículos escolares no início do século XX.

Ainda que não se caracterizassem como proposições de políticas públicas federais na área da educação específicas sobre o tema, menos ainda se articularassem como políticas específicas ligadas ao reconhecimento da diversidade sexual, um resgate histórico da educação sexual ressalta que já na década de 1920 registravam-se propostas de inclusão da educação sexual nas escolas públicas para crianças a partir de 11 anos, influenciadas pelas correntes médicas e higienistas da França (VIANNA, 2018, p. 71).

A autora traz elementos históricos que traçam uma linha temporal. Curiosamente, durante a ditadura militar no Brasil, houve uma proposta de implantação obrigatória, pela Câmara de Deputados, do tema educação sexual nas escolas, mas a proposta foi abandonada e

⁸⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

⁸¹ Coisa que perdeu importância ou significado; disposição ou preceito que já não tem autoridade nem valor. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/letra-morta>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

⁸² Professora Doutora e mestre em Educação Cláudia Pereira Vianna, docente visitante com Pós-Doutorado na *Universidad Atónoma* de Madrid (2008-2009) Professora Sênior da Faculdade de Educação da USP. Trabalha na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, Relações de Gênero e Diversidade Sexual, investigando os seguintes temas: relações de gênero, diversidade sexual, educação, identidade docente e política educacional. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1717411733761791>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

arquivada em 1970. Ainda assim, conclui a pesquisadora, o tema teve alguma visibilidade após os anos 70 (VIANNA, 2018).

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, carrega consigo aspectos democráticos e liberais, pois garante direitos aos cidadãos e às cidadãs. Foi promulgada após o fim do regime militar (1964-1985). É uma das mais extensas já escrita, mesmo assim é julgada incompleta. O Direito disciplina (ou deveria) as diversas situações que surgem na nossa sociedade, precisa e deve estar atento com as transformações e mudanças que têm impacto na vida de todas as pessoas. A sociedade é dinâmica e não estamos conseguindo acompanhar as várias mudanças que ocorrem.

Segundo Vianna (2018, p. 72) após a Constituição Cidadã, “a escola passou a assumir a função de cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de manter e normatizar os comportamentos sexuais dentro dos padrões sociais”. Ganham força os debates sobre direitos. A retomada à discussão do tema e a inclusão da sexualidade no currículo ocorre a partir do ano de 1995, através das pressões de movimentos de mulheres. Ao mesmo tempo o governo da época de Fernando Henrique Cardoso é forçado a cumprir os compromissos assumidos relativos à agenda de gênero e sexualidade no Brasil (2018).

No entanto, não se pode deixar de observar a influência da esfera da saúde na educação, ao contextualizar a introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial visibilidade mais recente para as demandas em torno da diversidade sexual. Foi nesse setor, na esteira da educação sexual, com foco na prevenção de DSTs e HIV/AIDS, que o debate se fez visível e viável, para, posteriormente, ser então inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil junto à área da educação (VIANNA, 2018, p. 74).

As considerações de Cláudia Vianna em relação às políticas públicas para a diversidade sexual, a educação sexual e a sexualidade na educação caminham em direção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e aos temas transversais.

Notamos também uma diferença em relação aos documentos de políticas educacionais um pouco mais recentes na época; esse foi o caso do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Ambos ultrapassaram os limites do tratamento genérico na linguagem e na ampliação dos direitos e da cidadania, mas ainda de modo ambíguo – pelo qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece timidamente em alguns tópicos -, e às vezes reducionista e/ou com a presença de estereótipos de gênero nos documentos examinados. Assim, o caráter velado e/ou ambíguo e estereotipado foi paulatinamente superado ao longo da primeira década do século XXI, mas parece ser uma característica que volta a marcar novamente o período atual das políticas de educação na perspectiva de gênero [...] (VIANNA, 2018, p. 77-78).

Dialogando com a autora, acrescentaríamos que diante da ausência de uma norma concreta e explícita sobre as políticas públicas que atendam às diversidades sexuais, a educação

sexual, a identidade de gênero, e a sexualidade no campo escolar será necessário a garantia em lei, tendo como base: a Constituição Federal/1988, a Lei nº 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA), Lei Federal nº 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), a LDBEN/1996, o Plano Nacional de Educação, Lei Maria da Penha/2006, tratados internacionais de direitos humanos que o Brasil é signatário e a própria BNCC/2018, para discutirmos em todas as disciplinas e/ou componentes curriculares o gênero e a sexualidade na Educação. Quaisquer tentativas em limitar o debate sobre estes temas são inconstitucionais, bem como violam os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, da não-discriminação e da liberdade de aprender e ensinar. A Base Nacional Comum Curricular desenha algumas competências que abordam a diversidade de direito humanos. Mas não basta apenas as garantias existirem, se faz necessário o rigor no seu cumprimento.

Para que tenhamos uma base de reconhecimento sobre gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, vários esforços precisam ser impulsionados. Dentre eles a pesquisa na Educação como ação concreta de visibilidade. Este é apenas um dos caminhos para se alcançar a legitimidade e a importância dos temas contemporâneos transversais, existentes na nossa sociedade e na sala de aula.

As investigações em relação às pesquisas, dissertações e teses nos mostraram que vêm sendo discutidos e analisados amplamente assuntos referentes à homossexualidade na educação. Algumas pesquisas datam desde o ano de 2004 no catálogo da Capes. Nesse sentido a dissertação de Liliana Barros Tavares⁸³, (2006), “Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de licenciatura da UFRPE” nos chamou a atenção. Tavares (2006) investiga o posicionamento dos/as formandos/as em licenciatura pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) acerca da homofobia em sala de aula. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a homofobia, entre os/as formandos/as, encontra-se atenuada por um discurso de tolerância, reforçando ações relativas à heteronormatividade. Buscou-se, naquele momento, a discussão por uma educação livre de homofobia, em benefício da dissolução da demarcação das identidades sexuais. A pesquisa surge das experiências vivenciadas pela professora Liliana.

Tavares (2006) percorre os dispositivos legais daquele momento, situando os PCNs, pois de fato era o que mais explicitava o tema orientação sexual, e observa dualidade no documento. “No que tange à homofobia, podem-se observar nos PCN referências tácitas que

⁸³ Doutora em Comunicação no PPGCOM/ UFPE. Mestre em Educação. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5915081136034662>>. Acesso em 14 jul. 2020.

ora possam incluir a homossexualidade como algo que deveria ser tratado sem preconceitos, ora parecem marginalizá-la” (2006, p. 20).

Diante da observação da autora citaremos o que disciplina o documento como objetivo geral.

O objetivo do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, MEC, 2001, p. 133).

O objetivo que menciona a possível inclusão e o respeito à homossexualidade, como assunto a ser tratado na educação, o PCN imprime: “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (2001, p. 133).

Segundo a professora Tavares (2006), o/a docente raramente inclui no conteúdo do dia a dia da sala de aula o tema homossexualidade de forma transversal. Aliás, quase inexistente este assunto nos livros didáticos. A homofobia está presente e gera preconceito, não ganhou a atenção para a discussão. A docente cita determinado caso ocorrido em Goiânia no Estado de Goiás. Um menino de 4 anos foi punido pela monitora da creche municipal em que estudava por ter beijado outro colega da mesma idade na boca. Seu castigo foi ter a sua boca lavada com água, bucha e sabão, além de ser chamado de gay.

A pesquisa de Tavares nos leva a pensar que há um medo pelo desconhecido que gera ações violentas dentro do ambiente escolar. A falta de respeito por causa da não aceitação da diferença do outro contribui para o preconceito. Na ausência de um aporte teórico-metodológico mais fundamentado e inclusivo, a homossexualidade é conceituada como obscena, pecaminosa, suja, doentia, entre tantos outros adjetivos pejorativos, ofensivos e discriminatórios. Nós docentes estamos preparados/as para trabalhar as questões relativas à sexualidade, à orientação sexual, à homossexualidade em sala de aula? A gestão escolar e equipe pedagógica percebem ser necessário abordarmos e desenvolvermos os temas contemporâneos na escola? Parece que não. Haja vista as inúmeras pesquisas em volta dos temas sexualidade, homossexualidade, formação docente, educação. Analisando os contextos descritos, não estamos construindo uma escola libertária que promova o diálogo, desenvolva o senso crítico, leva à reflexão, zela pela liberdade de expressão da diversidade de seres e ideias. Estamos vivenciando o caos.

Assim como nesta pesquisa que escrevemos, Tavares (2006) colabora com a sua fala e percepção em relação aos comentários de docentes na sala dos professores: “[...] observo um despreparo inequívoco, por parte dos docentes, em lidar com alunos para além do conteúdo de suas disciplinas, principalmente quando se trata da discriminação sexual” (2006, p. 28). A dissertação parte da perspectiva da teoria *queer*⁸⁴.

Busca compreender as normas compulsórias da sociedade, questionar o que é considerado ‘natural’, conhecer o percurso histórico que leva às rotulações identitárias, e atentar para as relações de poder envolvidas nas normatizações. Na educação *queer*, os conteúdos das disciplinas não são apreendidos desconectados da realidade política, cultural e psíquica da sociedade e dos indivíduos [...]. Os indivíduos são reconhecidos por seus limites e capacidades e não pelas identidades que os representam (TAVARES, 2006, p. 76).

Tavares (2006) no subitem de seu capítulo “o que fazem em favor da diferença os que trabalham nas escolas” questiona os/as formandos/as entrevistados/as em sua pesquisa: “que atitude pedagógica tomaria a maioria dos/as formando/as entrevistados/as mediante à diferença?” (2006, p. 73). Para responder à questão, parte de estratégias pedagógicas para lidar com as diferenças, trabalha o conceito de multiculturalismo, por meio da abordagem pedagógica que analisa a diferença como ponto político, indagando a origem das diferenças e as suas formas de produção.

A autora percebe ser necessário discorrer a respeito da identidade.

Na “submissão identitária”, que a sociedade e a cultura impõem nas suas relações de poder com o indivíduo, estão implicadas, em grande medida, a construção e a organização psíquica do desejo. Não se pode esquecer de que é essa complexibilidade que está por trás da existência de sentimentos como a discriminação e o preconceito (TAVARES, 2006, p. 76).

Nessa esteira de reflexão, Tavares (2006, p. 79) considera: “Pelo ponto de vista da teoria *queer* poderia se dizer que a dissolução da demarcação das identidades sexuais talvez contribuisse para o desaparecimento de sentimentos hostis dirigidos a uma determinada identidade”.

Notamos que as teses e as dissertações pesquisadas com o assunto homossexualidade e escola, ao tratarem das ações apropriadas às políticas públicas, nomeiam os movimentos sociais, movimentos gays, lgbtqia+, já que impulsionaram o discurso de igualdade e isso

⁸⁴ Pessoas que se auto identificam como gênero *queer* transitam entre os gêneros feminino e masculino ou em outro (s) gênero (s) no (s) qual (is) o binarismo não se aplica. O termo faz referência à teoria *queer* que afirma que a orientação sexual e identidade de gênero são o resultado de uma construção social e não de uma funcionalidade biológica. Disponível em: <<https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>>. Acesso em: 09 jul. 2020. A autora parte dos conceitos de Guacira Lopes Louro para apoderar-se da teoria *queer*.

abarcou a visibilidade do tema na sociedade, na educação, no trabalho, nas relações sociais, na saúde etc.

“Gestos do silêncio: para esconder a diferença”, de Márcio Rodrigo Vale Caetano, ou somente professor Márcio Caetano⁸⁵, dissertação defendida no ano de 2005 junto ao Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF – Campus Niterói). Hoje o professor Caetano é Pós-doutor e Docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Os seus temas de interesse e pesquisa são: currículos e culturas; masculinidade(s) e população lésbica, gay, bissexual, travesti e transexual e estudos decoloniais e subalternos.

A dissertação de Caetano (2005) tem como foco percorrer alguns caminhos para ampliar a visibilidade de homossexuais. A pesquisa de campo indicou a invisibilidade das pessoas homossexuais nos espaços escolares. Esta invisibilidade é registrada como a maior fronteira entre a suposição e o conhecimento.

Caetano estabelece uma cronologia histórica sobre os direitos homossexuais no Brasil e ressalta a importância do movimento social, como no caso da Parada do Orgulho de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros, que atualmente, recebe outra sigla, como já citado nesta pesquisa. Os movimentos homossexuais buscam afirmação e uma identidade, que possa reivindicar direitos para as pessoas homossexuais, como cidadãos e cidadãs, em oposição ao preconceito, à discriminação e à perseguição.

Foi nos anos noventa, que se intensificou no Brasil o reconhecimento dos direitos humanos de homossexuais pelo Estado. As intervenções e financiamentos do Ministério da Saúde para conter a epidemia de Aids na população homossexual possibilitaram a profissionalização de ativistas e a aquisição de equipamentos que acabaram por fortalecer as organizações. Nesse período, foram aprovadas 90 leis municipais e 04 estaduais, além de representar o marco nas mobilizações massivas com as Paradas do Orgulho de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros – GLBT (CAETANO, 2005, p. 12).

Nas palavras do professor Caetano (2005) mesmo a visibilidade sendo ampliada, por influência de interesses do mercado, do movimento social homossexual, etc., muitas vidas são negligenciadas em relação ao desrespeito às suas identidades e suas singularidades enquanto seres humanos/as. Por outro lado, compreende que há outros espaços que manifestam e materializam o desrespeito, como na educação, pois a escola acaba sendo um ambiente social de exclusão e discriminação. O/a sujeito/a vítima desta ação é forçado/a por meio da coerção a sentir medo, precisando recusar a sua identidade. O espaço escolar deveria olhar e cuidar do/a

⁸⁵ Pós-doutor em Currículo e Narrativas Audiovisuais, Doutor e Mestre em Educação pela UFF, coordenador do Centro de Memória LGBTI João Antônio Mascarenhas (UFPEL/FURG/UFES/UFOB). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2262480943131351>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

ser humano/a na sua diversidade, mas “ignora a possibilidade de expressão da orientação sexual de seus/suas alunos/as, assim como dos/as profissionais que nele atuam. Ele reforça a perspectiva heterossexual e os limita a visões pré-concebidas acerca da sexualidade” (2005, p. 12).

A perseguição ao diferente sempre esteve presente em nossa sociedade. Difícil é olhar o outro, reconhecê-lo enquanto ser humano, respeitando-o como pessoa única em sua individualidade. Caetano (2005, p. 50) explica no capítulo 1, “A intelectualidade e o controle sobre a homossexualidade”, um “corpo social sadio”.

A intelectualidade brasileira, sobretudo, da segunda metade do século XIX, trouxe para os primeiros decênios do século XX um emaranhado de pensamentos filosóficos oriundos da Europa que influenciaram fortemente a produção do conhecimento letrado no Brasil. [...] a ciência passou a ser o único percurso seguro para a civilidade. Para tanto, fazia-se necessário intervir, organizar e se possível prevenir a sociedade, evitando os perigos, excessos, falhas e desvios que ameaçassem o meio ambiente, a cultura e o indivíduo na concretização do principal objetivo a ser alcançado no Brasil: a realização plena da nação civilizada e progressiva. [...] Os discursos proferidos traziam em seu bojo os valores e os códigos sociais que passaram a orientar a construção cotidiana do ambiente civilizado. Os médicos e os educadores eram os responsáveis por mapear as estratégias normatizadoras capazes de regenerar a sociedade e construir um corpo social sadio (CAETANO, 2005, p. 50).

Diante dos percalços do passado, a militância fortemente ativa chamou a atenção para as questões LGBTQIA+ em evidência no século XXI. Não significa que os obstáculos deixaram de existir, estão vivos entre nós e talvez mais claros e objetivos. A invisibilidade ainda toma conta de muitas pessoas, deixando-as com suas identidades fraturadas.

O diálogo, os esclarecimentos, o respeito estão ligados a algo maior, reivindicar direitos humanos é proporcionar visibilidade. Por essa razão, Márcio Caetano enumera a importância e as ações do movimento gay no Brasil. Em uma época em que não havia legislação específica para as relações homoafetivas, os movimentos sociais lutaram em favor das pessoas à margem das condições de vida dignas. A dignidade é direito inalienável que acompanha a condição humana.

Embora o foco da nossa pesquisa não sejam os movimentos sociais, compete ressaltarmos que o movimento gay contribuiu para dar visibilidade às questões intrínsecas aos lgbtqia+. Com o reconhecimento legal e judicial de direitos básicos, direito previdenciário e direito de sucessão, nenhum estabelecimento pode-se recusar a atender uma pessoa baseado em preconceito; o casamento homoafetivo, a adoção de crianças por casais homoafetivos já são realidades; união homoafetiva é entidade familiar e o campo de "nome social" deve existir em todos os boletins de ocorrência do país, transexuais e travestis podem usar seu nome social em todos os órgãos públicos.

Em determinado segmento da dissertação de Caetano (2005), há relatos de docentes homossexuais que sofreram discriminação, hoje homofobia. Cita o comentário de um professor de história que teria dito: “essa escola é anormal”. Antes, havia ocorrido uma confraternização de professores/professoras em que determinada professora levou sua namorada como acompanhante, mas a apresentou como amiga. Mesmo não verbalizando ser sua namorada, parece que todos/todas entenderam. Posteriormente, em dia letivo, na sala dos professores, o mesmo professor de história conversando, bateu na mesa e disse: “Nesta escola só tem sapatão e mal amadas” (2005, p. 117).

A escola ignora e omite a sexualidade, a diversidade sexual, o gênero, a homossexualidade, a identidade, a diferença, temas tão atuais no mundo contemporâneo, pois parece ser mais fácil silenciar e não enfrentar um assunto ligado a constituição de todas as pessoas.

Caetano (2005) desenvolve “a violência legitimada: a ocultação e/ou a culpa no indivíduo homossexual” e esclarece que a desinformação e a falta de sensibilidade geram violência na escola em virtude do preconceito com relação à sexualidade do outro. Mas a vítima da violência gerada é atacada e culpabilizada. A escola responsabiliza a vítima pela agressão sofrida, em benefício das suas ações e comportamentos.

A proximidade da pesquisa de Caetano com fatos ocorridos em minha trajetória na iniciação científica, acende o estereótipo e preconceito em relação a pessoa homossexual na escola. A pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), teve como objetivo fomentar a inclusão social na educação, tomando como foco e metodologia de trabalho as Artes Cênicas: o teatro e a dança. A proposta contemplou uma apresentação cênica abarcando a homossexualidade, pelo viés do trabalho de dois grandes artistas, João do Rio⁸⁶ e Nijinski⁸⁷. Foi apresentada dentro de uma sala de aula com alunos e alunas com idade entre, 13 a 17 anos do 9º ano do Ensino Fundamental II de determinada escola pública municipal de Campo Grande.

Após a apresentação cênica a coordenadora pedagógica me relatou que determinado aluno do 9º ano afirmava ser homossexual. Mas o que, de fato, chamou-me a atenção foi a mesma dizer que o aluno, no começo da sua aceitação sobre a orientação sexual, foi alvo de *bullying* e preconceito nos corredores da escola. Este fato ocorreu por diversas vezes, com

⁸⁶ Paulo Barreto (5/8/1881 – 23/6/1921) mais conhecido como João do Rio, era jornalista, cronista, tradutor e teatrólogo brasileiro.

⁸⁷ Vatslav Fomitch Nijinski (12/3/1890 – 8/4/1950) bailarino e coreógrafo russo.

reclamações do aluno na coordenação. A coordenadora entendeu, naquele momento, explanando: “Fulano reclamava ser chamado de ‘bichinha’ e ‘viadinho’, mas ele provocava é todo espalhafatoso, dando pinta na escola. Tinha que ser mais discreto”.

A inclusão dentro de um processo de exclusão é uma realidade dentro do ambiente escolar. As diferenças não são olhadas com “bom gosto”. Há quase sempre uma reprovação; um aluno mais afeminado, uma aluna mais masculinizada, uma criança negra com cabelos *black power*⁸⁸, a pessoa com síndrome de down, o professor de cabelos compridos e coloridos, a professora com piercing e tatuagens. Os rótulos são diversos, os tons de “brincadeiras” ganham força e se mostram agressivos, excludentes e preconceituosos. Nós docentes ainda podemos nos posicionar. O preconceito e a discriminação neste contexto podem gerar dores maiores para as pessoas que estão em formação e desenvolvendo conhecimentos. Algumas marcas deixarão cicatrizes, assim como deixaram em muitos de nós. Qual seria então o papel da escola democrática diante desse cenário?

Mesmo sem uma resposta conclusiva, vale a pena continuarmos a nos debruçar sobre a escola atual e as contribuições que a acompanham. Para tanto, outras pesquisas, especificamente nas áreas do teatro e da dança alinhavadas com discussão de gênero, serão objeto a seguir de apresentação. Confirmando assim, a importância das linguagens artísticas na educação, tal qual defendido em nossa pesquisa.

Maria do Carmo Saraiva Kunz⁸⁹ apresenta sua tese “Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética”, defendida pela Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, no ano de 2003. O objetivo foi analisar a relação, dentro da escola, dos meninos e das meninas vivenciando o aprendizado da dança, para posteriormente perceber as possibilidades de exclusão de gênero, levando-se em consideração a dança como conteúdo formativo e performativo para todas as pessoas na escola.

⁸⁸ Na data de 05 de fevereiro de 2020, manchete no veículo de comunicação eletrônico Estado de Minas Nacional, publica: “PM filmado agredindo jovem na Bahia por causa de *black power* é afastado”. Um vídeo mostra o policial agredindo o rapaz com dois socos nas costelas, um tapa no rosto e um chute, durante uma abordagem em Salvador no domingo no dia 02 de fevereiro. "Você para mim é ladrão, é vagabundo. Olha essa desgraça desse cabelo. Filho da puta!", grita o policial no vídeo gravado por uma pessoa que acompanha a cena de dentro de sua casa. O jovem está encurralado, junto a um muro, com as mãos na cabeça. Outros dois rapazes também são abordados. O rapaz que foi vítima da violência usa *black power*, penteado que parece ter irritado o PM. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/02/05/interna_nacional,1119559/pm-filmado-agredindo-jovem-na-bahia-por-causa-de-black-power-e-afastad.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁸⁹ Maria do Carmo Oliveira Saraiva - Doutora em Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1094953788106333>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Kunz (2003) parte da sua experiência acadêmica e profissional para falar da dança e as relações de gênero. Interpreta como transformação a inclusão da dança no contexto escolar e como prática estética que possibilita o acesso à sensibilidade humana na arte. Compartilha das ideias da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, quando propõe discussões da prática pedagógica voltadas para a educação crítica e de resistência, buscando a emancipação.

No entanto, essa produção ainda é carente dentro de uma abordagem cultural que considere o gênero no interior da dança na escola, ou mesmo da dança na educação. Isso localiza as nossas reflexões nesse campo, na perspectiva de pensar, discutir e redirecionar a dança, não só como prática educativa que se compreende no âmbito da educação estética – sobre o que já se encontra propostas consistentes, especialmente as desenvolvidas no seio da Arte-educação –, mas também como prática artística na perspectiva do gênero. Sendo assim, “defendemos” uma prática da dança voltada às questões de gênero, que encaminha a necessidade de aliar a educação estética à prática coeducativa de meninos e meninas na escola, seja para a dança como conteúdo curricular (disciplina), quanto para a dança na educação física. Para tanto, “olhar de dentro a realidade” tornou-se essencial, impelindo-nos à busca de elementos para a compreensão da construção-desconstrução de relações polarizadas de gênero no interior da dança e de outras práticas expressivas, bem como das possibilidades destas práticas de ampliarem capacidades, experiências e conhecimento em relação à dança e ao gênero, na vivência conjunta de meninos e meninas (KUNZ, 2003, p. 5-6).

Segundo a autora (2003), Adorno e Marcuse são de fundamental importância para a sua pesquisa, pois conseguem articular a experiência estética na arte, na educação estética com atitude de liberdade. “Um espírito liberto é um espírito que tomou consciência de si e se manifesta na consciência estética. É por isso que a reflexão é uma condição para dar forma ao sensível na experiência estética” (2003, p. 38). As escolas deveriam promover discussões críticas para os/as alunos/alunas, despertando a consciência para a emancipação dos/as sujeitos/as.

Aproximando a dança com as ideias da Teoria Crítica, pontua a autora:

Nosso foco de interesse é a dança, como experiência estética e educação. É nela que procuraremos entender como a racionalidade (não instrumental) está implícita no conhecimento por meio dos sentidos, e como ela é campo de criação e fruição estética, como conhecimento capaz de reorientar a existência humana. Essa perspectiva nos impõe a tarefa de entender a dança, tanto como arte, onde, acredita-se, radica a fruição estética, quanto como experiência estética, onde radica o desenvolvimento da sensibilidade, que é tarefa da educação. [...] A dança, assim, é um fenômeno cultural complexo, cuja abordagem implica um entrecruzamento de suas trajetórias histórica e filosófica, com questões de ordem política, social, antropológica e psicológica, sem o qual o entendimento possível dela seria tendencioso ou reduzido (KUNZ, 2003, p. 72 e 79).

A dança como experiência é percebida por cada pessoa de forma diferente, em virtude da sua realidade social e das suas vivências. Deste modo Kunz (2003, p. 125 e 127) manifesta: “Assim, a experiência vivida no próprio corpo não separa o Eu e o Mundo. [...] a experiência estética é aquela que pode proporcionar um desbloqueamento das potencialidades do ser humano”.

A pesquisa da autora (2003) demonstrou, através da prática e de aplicação de questionários, a importância e valor da dança na escola. O corpo buscou responder à questão: Como é fazer aulas integrando meninas e meninos? O discurso sobre as diferenças de gênero, a vergonha de dançar, que recai sobre o gênero masculino (homem que dança é “bichinha”, etc.), a igualdade de gênero, o aprendizado da convivência, as diferenças entre meninas e meninos, o discurso dos meninos, são tópicos que fazem parte da pesquisa. O estudo considera os anos e as turmas, logo, aferindo respostas diferentes conforme a idade dos/as depoentes. Ao final do processo, a autora pondera:

Tanto meninos quanto meninas são conscientes de uma socialização diferenciada para homens e mulheres, mas as meninas, mais significativamente que os meninos manifestam-se contra a existência de separações entre homens e mulheres e veem a participação conjunta na escola como um aprendizado da convivência. Apesar do reconhecimento de algumas diferenças, estas não deveriam impedir a interação e, pelo contrário, repercutiriam na “transformação” e na quebra de preconceitos, como no caso da dança, “apreenderem a dançar diferente” e que “não é bicha quem dança” (KUNZ, 2003, p. 315).

A tese de 2003 descreve um contexto próximo do atual. O ensino de dança não reconhecido como área de conhecimento na educação brasileira. Ainda que haja aparatos legais para torná-lo área de conhecimento, esbarra na falta de comprometimento, interesse, ou liberdade para pautar a questão por parte dos órgãos oficiais que estão à frente da pasta da Educação, que conduzem a gestão escolar, etc. Existem ainda, outras omissões em ações afirmativas e inclusivas.

Não basta apenas estar dentro da lei, como já comentado anteriormente nesta pesquisa. É preciso espaço físico para pôr em prática as aulas de dança. Talvez o grande medo de uma parcela ou seguimento da política seja conceder liberdade para os alunos e as alunas das escolas. Esta liberdade de consciência emancipa cada pessoa e contribui para mentes reflexivas que terão autonomia para suas escolhas. O confronto com as diferenças implica olhar o/a outro/a e respeitá-lo/a, enquanto pessoa, gênero, sexualidade, diversidade e qualquer outra diferença. Estamos preparados/as? Algumas experiências demonstram que há um abismo que nos deixa ainda distantes da educação emancipadora defendida por Paulo Freire. Somos atravessados/as diariamente pelos reflexos de práticas alienantes e excludentes e não reagimos. Como reação a esse estado de coisas, enxergamos na pesquisa e no exercício de práticas inovadoras, um caminho possível.

Nesse sentido, vale aqui mencionar a contribuição da dissertação “O empoderamento da voz do aluno através das oficinas de teatro do colégio: Serravalle: jogos e performances” (2012), defendida na Escola de Teatro e Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador,

por Regina Helena Espírito Santo⁹⁰. A autora discute o teatro como prática pedagógica para desenvolver a capacidade de expressão oral na escola. Entende que o sistema educacional (im)posto é responsável pelos conflitos que surgem nas relações interpessoais. Propõe espontaneidade, liberdade de expressão e criação a partir de jogos teatrais para favorecer as mudanças dentro da escola, que poderão empoderar alunos e alunas. A pesquisa parte da sua vivência prática como professora de Arte.

“Nesta pesquisa, resolvi ser uma espécie de porta-voz de meus alunos, que gritam enquanto muitos fingem não ouvir... E assim assumir riscos, na tentativa de dar voz ativa a estes sujeitos” (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 13). Para a pesquisadora, a escola silencia através do seu sistema disciplinar, causando a cada aluno e aluna dificuldades em se expressar. Apoiar-se na proposição de uma escola que escuta, logo, utiliza-se da linguagem artística do teatro como prática inovadora para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, conferindo voz às pessoas, como na educação emancipadora.

No capítulo “A escola que faz calar”, a professora de Arte demonstra com análise histórica como muitas práticas escolares atuais são resultantes de padrões do século XII e XIII, pois ocorre “a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder” (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 16). O espaço escolar também contribui para que haja a disciplina, o controle de todos e todas, pois cada ser humano deve estar em seu lugar.

A escola, na maioria das vezes, ignora a presença de alunos que necessitam de movimento e de espaços diferentes de comunicação, praticando claramente uma violência simbólica, impondo o que ela considera como o melhor espaço. A violência simbólica é o tipo de violência mais difícil de ser percebida, sendo praticada não só no interior da escola, não só pelos adolescentes, mas, acredito, pela sociedade de um modo geral, já que é o tipo de violência onde o poder está por toda parte (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 24).

Outra questão de grande importância e relevância nesta pesquisa diz respeito aos/às docentes em sala de aula. A tomada de consciência deste profissional da educação, que parece às vezes indiferente a outras pessoas e a si mesmo, em certos casos não acontece.

Muitos educadores sabem que as queixas desses alunos têm fundamento. [...] Os professores não se acham confortáveis em sala, sentem-se também insatisfeitos com os resultados dessa prática autoritária, mas são temerosos demais para promover mudanças, acostumados a um labor que não lhes custa pesquisa e esforços mais profundos, e se encontram, de certa forma, imersos no afã dessa correria, que os impele a trabalhar em três turnos para sobreviver com míseros salários. Posso dizer que são como cargas pesadas a deslizar descontroladamente numa ladeira, sem freios,

⁹⁰ Mestra em Artes Cênicas pelo PPGAC da UFBA. Professora responsável e orientadora do Projeto de Teatro Educacional do Colégio Estadual Raphael Serravalle (CERS), e supervisora do PIBID de Teatro. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/3434102468010967>>. Acesso em 14 jul. 2020.

certos que nada auspicioso os espera ao fim de tudo (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 25).

A escola está longe de ser um local de prazer, aconchego, criatividade, inclusão, ela se estabelece pelo medo, pela coerção, pela disciplina. Como entender este local, sinônimo de diversidade, de diferenças culturais, de diálogo, de troca, como um espaço fascinante? Pensamos que todas as diferenças postas no ambiente escolar poderiam contribuir para a prática reflexiva, sobre os conhecimentos de cada pessoa neste espaço.

Colaborando com esta pesquisa, que abraça os levantamentos contemplados por Regina Espírito Santo, Duarte Jr. explana:

Desta forma, a recuperação de um sujeito integral, nos dias que correm, acaba não acontecendo sem um certo embate com as diretrizes traçadas pelo sistema escolar, sempre vigilante em prol da inculcação daquela forma de conhecimento parcializada, mas que atende aos ditames e à demanda do mercado, esse Todo-Poderoso deus contemporâneo (DUARTE JR, 2000, p. 178).

Para o autor (2000, p. 178) necessitamos de um sujeito sensível, “aberto às particularidades do mundo que possui à sua volta. Este, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária”.

O trabalho pedagógico precisa estar conectado aos sentidos, que visa a descoberta dos conhecimentos e o que circunda a vida das pessoas. A escola propicia o distanciamento das experiências, mas Duarte Jr. propõe por meio da educação (do) sensível, a relação com o/a outro/a.

A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto. Porém, “a educação” é apenas uma abstração, um genérico quase fantasmagórico, o produto total do exercício cotidiano de inúmeros educadores, estes sim, concretos e viventes. De onde se depreende que, na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo (DUARTE JR. 2000, p. 213-214).

Segundo Espírito Santo (2012) a escola precisa escutar. E um dos primeiros passos é romper com o autoritarismo. Ainda assim, pode não ser suficiente. São igualmente necessários instrumentos para a reflexão do/a aluno/aluna. O diálogo docente e discente requer posicionamento político do/a professor/professora, “que deve conceber o ato educativo enquanto um processo de emancipação e de desalienação dos oprimidos” (2012, p. 50).

A linguagem teatral na educação pode buscar a transformação da realidade como forma de conscientização política e desenvolvimento da autonomia, como lembra Boal e Brecht

(ESPÍRITO SANTO, 2012). Augusto Boal e Bertolt Brecht são autores e dramaturgos dos quais dedicamos atenção no próximo capítulo.

A oficina de teatro desenvolvida por Espírito Santo (2012) manifestou a liberdade de corpos expressivos de diferentes particularidades. Subverteu o espaço escolar da sala de aula em um espaço de arena, a escuta foi o meio de conhecimento.

A pesquisa de Regina Espírito Santo corrobora com outros estudos, percebendo e reconhecendo a linguagem teatral enquanto área de conhecimento dentro da Educação brasileira. Exerce papel de transformação na vida de estudantes, pois aponta os modos como a educação sensível chega e se apercebe do outro. Auxilia na tomada de consciência, reflexão e autonomia dos seres em formação.

Débora Brandão Bertolini⁹¹ (2015) apresenta sua dissertação “Sexualidade e adolescência: rodas de conversa e vivências em uma escola de ensino fundamental”, pela Universidade Estadual Paulista. Neste estudo, a autora compreende que o diálogo estabelecido em rodas de conversas sobre o tema sexualidade, com adolescentes alunos/alunas com faixa etária de 11 a 13 anos, possibilitou troca de informações, novos conhecimentos, reconhecimentos, respeito, clareza no tratamento da sexualidade das pessoas envolvidas na pesquisa, tornando-as mais emancipadas.

Além da lacuna de conhecimento, o adolescente lida com seus conflitos interiores e mudanças corporais em uma sociedade contraditória, cuja complexidade gera muitas confusões à cabeça o que aumenta a angústia deste período da vida. [...] percebe-se a necessidade de informações aos adolescentes [...] (BERTOLINI, 2015, p. 35).

Cada encontro, das rodas de conversas, seguiu uma determinada metodologia: com questionário escrito; conversas sobre ser homem e/ou mulher, com divisão em grupos e composição de desenho, os grupos poderiam ser mistos ou apenas de um gênero; figuras ilustrativas lúdicas para falar dos sistemas reprodutores; sexo, gênero e atração sexual; puberdade e adolescência; entre outras (2015). O saldo positivo de dinâmicas semelhantes é perceptível no comentário abaixo:

A escola é um ambiente em que os adolescentes interagem socialmente entre si, em uma fase de mudanças físicas, insegurança em relação a própria imagem e autocrítica e é nesse mesmo local que possivelmente encontrarão os seus pares para sanar curiosidades e dúvidas. Em relação à sexualidade, esta é a fase em que as transformações estão latentes e onde são feitas as primeiras escolhas e opções envolvendo vida sexual. Neste sentido, a implementação de educação sexual auxilia os adolescentes na construção de uma autoimagem positiva, orienta sobre os cuidados relacionados a saúde na prevenção de infecções e nos casos de gravidez não-

⁹¹ Mestre em Educação Sexual – UNESP e Ciências Médicas pela USP. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9899204288710357>>. Acesso em> 14 jul. 2020.

planejadas além de desenvolver tolerância e respeito em relação as diversidades (BERTOLINI, 2015, p. 88).

O aluno e a aluna são receptivos/as aos assuntos contemporâneos e às novas práticas na educação. Pela ótica desse segmento, tudo aquilo que é “diferente”, foge ao tradicionalismo escolar e adquire portanto, grandes chances de resultados positivos, transformadores e libertários.

Durante todo o percurso desta pesquisa, mencionamos e argumentamos em favor das Artes Cênicas na educação, já que muitas vezes o não reconhecimento, enquanto área do conhecimento, é apresentado como discurso unívoco pelos corredores das escolas. O impacto tem reflexos negativos quando se pensa na Arte como entretenimento. Nesse pensamento da Arte como entretenimento, professores e professoras de Artes Cênicas não são ouvidos/as, e sim ignorados/as muitas vezes, dentro do ambiente escolar, por ser uma disciplina ou componente curricular de “pouca ou nenhuma importância” para a formação do/a outro/a.

Engajados na luta pelo (re)conhecimento do ensino das Artes Cênicas e colaborando com os nossos estudos, a professora e colega do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - Profeduc, Natali Allas dos Santos⁹², em sua dissertação intitulada: “(Im)possibilidades do ensino de arte (teatro e dança) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS: narrativas de professores⁹³”, de 2020, exhibe os problemas existentes no trabalho dos professores e das professoras de Arte que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Santos (2020) apresentou dados, através das entrevistas com docentes, que apontaram para a polivalência do ensino de Arte, ou seja, o/a docente em arte, licenciado/a em teatro e dança trabalhando as quatro linguagens artísticas, explícitas pela LDBEN (e suas alterações), em sala de aula sem ter a formação em todas as linguagens.

A LDBEN nº 5.692/1971 promulgava o ensino tecnicista promovendo a desvalorização do ensino de Arte, acarretando a polivalência. Concordamos com a constatação da polivalência, no passado e nos dias atuais, de maneira que se manifesta como problema para muitos/as docentes em Artes Cênicas. Estes enfrentam diariamente, na sua prática, a sobrecarga da

⁹² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, licenciada em Artes Cênicas: Teatro e Dança pela mesma IES. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7446938198761557>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

⁹³ Disponível em:

<http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2020-06-22_15-09-11.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

polivalência. Uma formação inicial de qualidade torna possível o domínio sólido⁹⁴, que se concretiza na habilidade e na capacidade para desenvolver a sua área de formação acadêmica no espaço escolar. O domínio sólido nos coloca diante da tomada de consciência e reflexão. Isso implica na independência das nossas ações. Seguros/as desta independência, as atitudes em relação à não aceitação da polivalência do ensino de Arte, nos permite argumentar e propor, caso seja preciso, o enfrentamento desta realidade que nada contribui para o ensino.

Reforçando as questões ligadas à polivalência do ensino de Arte, Natali Santos explana:

A polivalência no ensino de Arte é uma questão problemática, seja do ponto de vista da formação docente, do currículo de Arte ou do trabalho docente. A polivalência ainda persiste, mesmo que legalmente isso não seja mais possível. Está na escola, nas práticas docentes, no pensamento dos gestores, na estrutura curricular de algumas licenciaturas. A polivalência no ensino de Arte contribui para o não reconhecimento da arte como área do conhecimento, para a superficialidade das práticas artísticas na escola, para a carência de conhecimento aprofundado sobre cada linguagem artística, para a não valorização do professor de Arte (SANTOS, 2020, p. 103).

De acordo com Barbosa (1998), não existe um curso de graduação na área da arte, capaz de formar um/a professor/a habilitado/a a lecionar e desenvolver as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) na Educação.

Os estudos são recorrentes demonstrando o posicionamento crítico. De que maneira as artes da cena, na contemporaneidade, podem nos ajudar em sala? Maria Lúcia Pupo⁹⁵ propõe em primeiro momento a prática reflexiva.

No entanto, apesar dos avanços, é espantoso verificar as distorções e a fragilidade que marcam o ensino das artes no país, um caso particular dentro do quadro gravíssimo da nossa indigência educacional. Nos anos oitenta iniciou-se uma forte contestação à chamada polivalência, segundo a qual o docente da área deveria se responsabilizar na escola por várias linguagens artísticas. [...] Pois bem, hoje, mais de três décadas depois, concursos públicos evidenciam que o recrutamento de docentes permanece refém daquela visão barateada de ensino. De modo surpreendente, certa perversão se operou nesse meio tempo. Equívocos na formação, aliados a dificuldades de mobilização fazem com que muitos dos licenciados aceitem sem contestar as exigências descabidas de domínio simultâneo de múltiplas modalidades artísticas. Estamos, pois, em um terreno em que as contradições se avolumam (PUPO, 2018, p. 14).

Pupo descreve o cenário atual das Artes Cênicas na Educação. A polivalência combatida no passado, mostra-se no presente. A tomada da consciência reflexiva do/a docente deve ser manifestada através do posicionamento frente às questões comentadas. Talvez o enfrentamento

⁹⁴ Faço a afirmação, pois a minha fala remete-se ao lugar de minha formação: licenciado em Artes Cênicas pela UEMS.

⁹⁵ Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. Pós-doutorado em *Tétuan*, Marrocos, Doutorado em *Etudes Théâtrales* (Université de Paris III -Sorbonne-Nouvelle), Mestrado em Artes (USP), Graduação em Escola de Comunicações e Artes (USP). Professora titular da Universidade de São Paulo. Vem atuando tanto na área de Licenciatura em Artes Cênicas quanto no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9292277008640466>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

não seja uma opção, assim como a luta. “A luta pelo direito é a poesia do caráter!” (IHERING, 2003, p. 58).

Retornando aos estudos de Santos (2020), ela materializa na escrita o que vivenciamos cotidianamente, uma escola que não possui espaço físico apropriado para as aulas de teatro e de dança. Vai além, traduz que a gestão escolar e a coordenação pedagógica não compreendem o ensino de teatro e dança, não reconhecem o trabalho do/a docente em Arte e demandam práticas de ensino polivalente em arte. A autora indica soluções mediante a proposta de intervenção, com formação continuada para docentes, direção escolar e equipe pedagógica, com ações relacionadas às políticas públicas e investimentos nas escolas.

O levantamento de produções acadêmicas e os dados coletados nas entrevistas dos professores apontaram para uma série de incompreensões acerca da arte na escola, seu ensino e trabalho docente. Tais problemas reforçam a necessidade de reconhecermos a arte como conhecimento, sem colocá-la abaixo de outros componentes que ainda são tidos como mais importantes. O real reconhecimento da importância da arte na escola acarreta uma melhora das condições do seu ensino, com consequente valorização do trabalho do professor (SANTOS, 2020, p. 24).

Seguindo o mesmo propósito, as nossas pesquisas convergem para a melhoria da escola. Natali também entende a arte como conhecimento que dialoga com a ciência. Zamboni está presente em nossos estudos e igualmente completa:

[...] a arte não contradiz a ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer. [...] a arte não é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores. (ZAMBONI, 2001, p. 20).

Ilustrando a relevância das pesquisas em Arte no Brasil, Santos fez um levantamento detalhado dos estudos em teatro e dança na Educação Básica. O levantamento ocorreu em Anais de congresso da Abrace⁹⁶, da Anda⁹⁷, da FAEB⁹⁸, catálogo da Capes. Buscas na biblioteca eletrônica da SciELO, ratificando as inúmeras pesquisas⁹⁹ que demandam conhecimento, reconhecimento e a importância para a educação brasileira. A investigação, relacionada às diversas pesquisas e as análises das narrativas de docentes, sinaliza a realidade do ensino de Arte para os/as docentes em Artes Cênicas no município de Campo Grande. Deste modo, segue o teor dos fatos contemporâneos percebidos por Santos:

Hoje, temos professores habilitados em teatro e dança nas escolas da Reme de Campo Grande [...] A polivalência no ensino de Arte é combatida pela Semed, pelos professores e cursos de formação, mas esse pensamento persiste na escola. O professor

⁹⁶ Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

⁹⁷ Associação Nacional de Pesquisadores em Dança.

⁹⁸ Federação de Arte/Educadores do Brasil

⁹⁹ Natali Allas dos Santos apresenta no primeiro capítulo diversos quadros com as informações acerca das pesquisas em teatro e dança na educação. Páginas 38 a 43 da sua dissertação.

tem autonomia para atuar na sua área de formação, mas paralelamente lhe é exigido produzir trabalhos artísticos em um curto espaço de tempo e de maneira superficial para atender às necessidades da escola. A arte é legalmente reconhecida como componente curricular e o ensino das quatro linguagens é obrigatório, mas existe uma desvalorização da arte e do trabalho do professor. Hoje temos professores licenciados em Artes Cênicas com uma formação que valoriza a especialização do conhecimento, mas existe na escola incompreensão e resistência em relação ao teatro e à dança (SANTOS, 2020, p. 129).

O ensino de Arte no Brasil é obrigatório conforme a LDBEN n° 9394/96 preconiza, mas abre espaço e entendimento para a polivalência. Não há uma determinação que cria uma disciplina para cada uma das quatro linguagens artísticas. Em maio de 2016 entrou em vigor a Lei n° 13.278, tornando obrigatória as quatro linguagens, já citadas, na Educação Básica. No entanto, não explicou como determinar a formação de componentes específicos para cada linguagem, muito menos a necessidade de contratação de pessoa docente habilitada e capacitada para cada área. Existe uma lacuna em relação à polivalência do ensino de Arte na Educação Básica brasileira que precisa ser resolvida.

A pesquisa de Santos traduz certa angústia pessoal, pertinente aos/as profissionais em Arte para manifestar como conhecimento, a linguagem artística de sua formação, valorizando o trabalho docente. Pesquisas e produções científicas acabam sendo as vozes não ouvidas para tentarmos chegar ao lugar do (re)conhecimento. A impressão diante deste quadro é de que somos artistas educadores/as solitários/as.

3. A PRÁTICA E A PERCEPÇÃO DO ARTISTA-EDUCADOR EM SALA DE AULA

Neste capítulo abordaremos a prática docente em Arte, bem como os aspectos que possam envolver os temas contemporâneos em sala de aula. Sejam eles: sexualidade, gênero, homossexualidade, diversidade e as diferenças (des)encontradas. Para tanto a primeira pessoa do singular será evidenciada, pois entendemos se tratar das experiências e vivências de um professor de teatro e dança específico e único em determinado contexto, lugar e momento da sua prática e percepção enquanto artista-educador em sala de aula.

Começo pensando do lugar no qual me encontro e como fui conduzido à docência e conseqüentemente para esta pesquisa.

3.1 O despertar com a Arte: a diferença em sala de aula

No ano de 1991, na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, em determinada escola pública estadual, durante a aula de “educação artística”¹⁰⁰, a então professora Carmen Eugênio¹⁰¹ me apresentou ao Teatro. O mundo se abriu. Possibilidades ainda não sentidas e exploradas tomaram conta do meu corpo e da minha alma. Para um adolescente de 16 anos, sem contato com o mundo externo, sem manter relação com outro/a, pois o/a outro/a parecia ser muito diferente e distante, o Teatro foi um divisor de águas. Colocou-me diante das diferenças sem que houvesse preconceitos; eu conseguia me identificar naquele meio, com aquelas pessoas, com a diversidade de sujeitos/as, linguagens e formas que se apresentavam diante de mim.

Todas as turmas para a quais a professora Carmen (Carminha) ministrava suas aulas, receberam o teatro como metodologia de ensino. Até aquele momento a escola não tinha aulas de teatro. Os desenhos eram exclusivos na aula de educação artística de outras docentes. Cada sala/turma desenvolveu cenas a partir do conteúdo da aula de arte. Carmen escolheu alunos e alunas que se destacaram entre as diversas turmas que encenaram trabalhos mediante sua orientação, para algo além: o projeto de iniciação teatral na escola. Este projeto aconteceria no contraturno, já que as aulas da professora eram somente no período matutino. No mesmo ano

¹⁰⁰ Este era o nome do ensino de arte, incluído pela LDBEN de 1971. Com a LDBEN de 1996 e suas alterações o ensino de Arte passou a ser obrigatório na educação básica, não existindo o termo educação artística. Vale ressaltar que o ensino de educação artística tinha como característica a polivalência.

¹⁰¹ Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e Direito pela Universidade Católica Dom Bosco. Gestora Cultural na Secretaria Municipal de Cultura de Campo Grande-MS. Disponível em: < <https://www.blogger.com/profile/09115948078925983025>>. Acesso em 15 jul. 2020.

Carmen Eugênio produziu e dirigiu o espetáculo “Vivaldino servidor de dois patrões”¹⁰², uma adaptação de Millôr Fernandes de 1976, e texto original, “Arlequim, Servidor de Dois Amos”¹⁰³, foi escrito por Carlo Goldoni em 1745, com base na *commedia dell'arte*. Éramos diversos adolescentes entre 14 e 17 anos e o mais velho com 21 anos.

Durante 3 meses ensaiamos no salão de festas do condomínio onde residia a professora Carmen. Logo, todos/todas nós estávamos vivenciando algo nunca experimentado: a convivência, as diferenças, o respeito, o desenvolvimento dos novos conhecimentos, a imersão no teatro. Para cada um de nós, a liberdade sentida era única, pois naquele momento de ensaios, tínhamos uma cumplicidade e união que rompia as barreiras das nossas diferenças. Elas existiam, mas não eram problema. Algo superava. O Teatro norteava as nossas aspirações.

Parece um tanto romântico, mas naquele momento a linguagem teatral cumpriu uma função: éramos um grupo de Teatro chamado Reverbel, em homenagem à Olga Garcia Reverbel. Grupo de estudantes de escola pública, com realidades diferentes. Por 3 anos o grupo pesquisou e trabalhou com o Teatro. Novas formações advindas de alunos e alunas de outras turmas fizeram parte da equipe assim como novos textos, conhecimentos e a paixão pelo teatro.

A importância do teatro na minha vida foi estabelecida através do trabalho com o/a outro/a. Perceber e respeitar o/a outro/a foi fundamental para entender as diferenças. O trabalho teatral, as oficinas, os ensaios, as leituras, as rodas de conversas proporcionaram a inclusão, a visibilidade, a liberdade e a reflexão para que pudéssemos sentir todos e todas enquanto seres humanos/as.

A vida artística abriu caminhos fantásticos de inclusão e respeito. Compreendendo este lugar, assumi a posição de bailarino em uma companhia de dança. Paralelamente ao teatro, a dança, a escola, o emprego (formal) estavam entrelaçados em mim. Com a dança senti na pele a invisibilidade, não podia dizer dentro de casa que fazia balé. “Homem fazendo balé é viado”. Novamente, a inclusão, o pertencimento me faziam transbordar de felicidade. Ainda me lembro como se fosse hoje, “festa de peão” no interior do estado, a companhia de dança foi contratada para uma apresentação de dança. Como assim, balé em festa de peão? Na realidade era balé, mas com música de cantores sertanejos¹⁰⁴ e participação de cantor country americano. Detalhe,

¹⁰² Disponível em: < <http://www.todoteatrocarrioca.com.br/pessoa/1251/millor-fernandes>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

¹⁰³ Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento395732/arlequim-servidor-de-dois-amos>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

¹⁰⁴ Música “Ela não vai mais chorar” (*She’s not crying anymore*) do disco “Coração do Brasil” gravado em 1994 por Chitãozinho & Xororó e Billy Ray Cyrus. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uXdOvCFGggE>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

o figurino era: calça jeans, bota, camisa preta manga comprida e chapéu. Na época usava cabelos longos e estavam amarrados. Talvez os símbolos relacionados ao figurino do universo da cultura sertaneja tenham contribuído para o balé tornar-se invisível diante da apresentação cênica. Como a coreografia tinha uma pegada “heterossexual”, com beijo e par romântico, o balé passou batido, eu e minha *partner*¹⁰⁵ fomos aplaudidos pelo público.

A indução levou à constatação: a cena artística com música sertaneja que sugere uma relação entre homem e mulher, casal que encena par romântico heterossexual, figurinos classificados como masculino e feminino, e a cena final com beijo na boca, tornaram os movimentos do balé clássico pouco importantes ou sem a percepção necessária. A invisibilidade neste caso me ajudou, pois talvez naquele momento, em 1994, não saberia lidar com a rejeição, o preconceito e a discriminação que porventura poderia sofrer.

O medo fez parte de muitos momentos da minha vida, principalmente quando a Arte estava envolvida, pois nunca era vista com bons olhos: “Não é coisa de homem. Sem futuro. Não dá dinheiro”. Presenciei várias expressões de reprovação, pejorativas, de cerceamento da minha liberdade. Mas todos estes fatos não me impossibilitaram em continuar construindo o caminho escolhido por mim.

3.2 Ser docente: profissão conscientemente escolhida

A percepção, até então, me mostrou que o teatro e a dança eram linguagens artísticas para muitas pessoas, denominadas marginalizadas e/ou apenas para o entretenimento. Entretanto, através das experiências, da ciência, das pesquisas e dos estudos, a importância da Arte na vida foi confirmada.

Quando assumi o concurso para professor de Arte da Rede Municipal de Educação, de Campo Grande no ano de 2016, já tinha no meu currículo as experiências com oficinas de teatro, a docência no ensino superior e como professor da Educação Infantil em Arte. Mas o *status* como professor “concursado” poderia trazer mais liberdade para a minha prática pedagógica e com isso o processo de continuidade no desenvolvimento dos conhecimentos em arte na Educação.

Hoje, por opção, trabalho com a Educação Infantil (grupos 4 e 5), Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ano). Sou lotado na mesma escola desde a posse do concurso,

¹⁰⁵ *Partner* é uma palavra inglesa e significa “parceiro”, “sócio” ou “companheiro”, na tradução literal para o português.

ministrando e desenvolvendo os conhecimentos em teatro e dança e percebo o processo de continuidade dos saberes, tendo em vista ter lecionado para várias turmas e muitos alunos e alunas terem acompanhado este processo. Na segunda escola tenho aulas complementares¹⁰⁶, correspondente às 20 horas-aula e teoricamente apenas as tenho por um período máximo de 01 ano letivo. Diante deste fato, não tenho um processo de continuidade dos conhecimentos em teatro e dança nesta escola.

Primeiramente o trabalho docente em Arte teve início dentro da escola com a minha apresentação e formação acadêmica. Isso trouxe embaraços pois, até então, o ensino de Arte limitava-se às Artes Visuais. Conseqüentemente foi imprescindível explicar o significado do Teatro e da Dança na Educação. A conscientização sobre a Arte na escola ainda perdura.

Constantemente preciso reafirmar a importância do ensino de Arte e com isso adotar uma postura que por vezes é de enfrentamento. Às vezes consigo visibilidade para o teatro e a dança, outras, preciso resistir para não sucumbir às comemorações festivas sem que haja sentido, vinculadas ao entretenimento.

Propondo esclarecer a didática e a metodologia das minhas aulas, em teatro e dança, contribuindo com o fazer pedagógico, bem como “amarrar” as diferenças (des)encontradas em sala de aula com a minha prática, mobilizarei autores e autoras que dialogam com as experiências pessoais deste docente.

Observar a atuação dos alunos e das alunas em sala de aula me faz perceber a diversidade nas possibilidades do ensino da Arte na educação. Partindo das atividades de expressão como metodologia, entendo que os resultados obtidos são satisfatórios. Cada pessoa age de uma maneira, descobrindo a si própria, o/a outro/a e tudo aquilo que nos rodeia. O encontro com as novas práticas é surpreendente no processo educativo.

Para Olga Reverbel (1989, p. 24) as atividades de expressão em teatro são associadas à Educação. “São jogos dramáticos [...] que dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos [...]”. O principal objetivo da atividade está na ampliação da expressão do aluno e da aluna.

Exercícios simples podem ser criados para a atividade de expressão. A autora (1989) cita jogos dramáticos como por exemplo uma criança imitando uma personagem, uma profissão, um determinado animal. Os/as discentes atuam com a atividade enfrentando um problema e este precisa ser resolvido. A observação é de fundamental importância para o jogo.

¹⁰⁶ Aulas ofertadas por meio de processo seletivo para docentes concursados/as.

Cada pessoa participante resolve o problema da atividade de maneiras diferentes, e isso revela um pouco quem é esta pessoa. Neste momento o/a docente “individualiza” o seu olhar e consegue perceber e distinguir “os superficiais, os espontâneos, os contraídos, os desorganizados, os criativos, os oprimidos, os opressores [...]” (1989, p. 24).

As aulas de teatro e dança na Educação são uma espécie de estreia de espetáculo. Neste momento os/as alunos/as se sentem transformados/as na condição de serem livres, saem das cadeiras e carteiras enfileiradas se “expondo” a algo diferente. Início as aulas com uma roda, pessoas em pé ou sentadas aquecendo e alongando o corpo humano. Esta ação faz parte do processo de despertar o corpo para a prática cênica. Neste primeiro encontro, a observação docente se torna ferramenta pedagógica inestimável. Somente após a contemplação por este olhar, as minhas aulas serão planejadas de acordo com o breve perfil da sala e turma. Ainda assim, poderão sofrer adaptações, pois estou construindo o espaço para trabalhar e desenvolver os conteúdos em teatro e dança.

Reverbel (1989) traduz as competências pertinentes às atividades de expressão em: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção. Estas essenciais ao/a ser humano/a, e que precisam ser provocadas e desenvolvidas por ações dramáticas vinculadas ao conteúdo escolar.

O processo de desenvolvimento das capacidades de expressão é mais importante do que o produto final, motivo pelo qual não se deve enfatizar a avaliação de uma pintura, de uma dança ou de uma peça criada pelo aluno, mas avaliar seu modo de atuar, o que nos revela o crescimento gradual de suas possibilidades expressivas. Para que as personalidades se revelem naturalmente, é necessário que o educador ofereça atividades num clima de ampla liberdade e que respeite as ideias e manifestações do aluno, pois a primeira e talvez única lei na educação pela arte é a liberdade (REVERBEL, 1989, p. 24).

As atividades de expressão visam um determinado objetivo, proposto pelo/a docente. Embora no decorrer das atividades tanto o aluno quanto a aluna possam desenvolver outras capacidades. Isso é possível em virtude da liberdade de expressão e das atividades de relacionamento com o/a outro/a. Naturalmente surgem o contato corporal e emocional, contribuindo para a linguagem da dança. Este corpo híbrido é uma característica da contemporaneidade, rompe barreiras com o teatro-dança ou a dança-teatro. Para os/as discentes a linguagem artística trabalhada e vivenciada, por vezes, aparece de forma dúbia, ora teatro, ora dança. Esta possível dúvida é esclarecida ao longo das aulas e do processo de construção e desenvolvimento do conhecimento em relação ao Teatro e à Dança na Educação.

A professora Reverbel (1989) reconhece que em cada competência das atividades de expressão, há um conjunto de propostas para serem desenvolvidas. Tais propostas desenvolvem

a expressão verbal, a descontração, a expressão gestual, a expressão corporal, a improvisação planejada e espontânea, a linguagem verbal, a criação de roteiro, a construção de personagem, as atividades integradas de teatro, a dança, a música, as artes visuais, a linguagem corporal, a interpretação e a criação de elementos cênicos. Cada proposta está condicionada aos jogos teatrais.

O trabalho de Reverbel (1989), em torno do recurso didático citado, foi desenvolvido a partir das experiências na escola. A construção da metodologia da autora (1989, p. 152) está apoiada na “psicologia evolutiva, na filosofia da educação, na pedagogia de expressão e na educação criadora”. Principalmente as “obras de Platão, Aristóteles, Rousseau, Dewey, Piaget, Karl Gross, Moreno, Herbert Read, Léon Chancerel, Stanislávski e Charles Aubert” (1989, p. 152).

As linguagens do teatro e da dança são compreendidas como área de conhecimento. Assim Reverbel propõe jogos que incluem o/a outro/a, a descoberta e o interesse consigo. A afirmação das Artes Cênicas enquanto área de conhecimento foi amplamente debatida nesta pesquisa, todavia compete retornar à assertiva para entendermos que existem lacunas e quais as possíveis ações para serem preenchidas.

Descobrimos possibilidades para o ensino de Arte, manifesto uma realidade vivenciada por muitos/as docentes em arte. A dança é estigmatizada quando liberta seres em sala de aula. Ao mesmo passo, quando “cumpre sua função” de entretenimento recebe aplausos. Assim, ela é sobrecarregada de conceitos na educação ao qual demonstra com clareza o desconhecimento do ensino de dança. “[...] A dança é constantemente compreendida por alunos, pais, professores e gestores como um repertório, ou seja, como ‘danças prontas que devemos aprender’” (MARQUES, 2012, p. 16). Olhar e compreender o nosso corpo enquanto alicerce para o desenvolvimento do conhecimento na educação pode ser uma das ações para o ensino da dança.

Para muitos de nós, a comunicação verbal entendida através das palavras, é a única forma de transmitir mensagens e informações. Esquecemos que o corpo da pessoa se comunica por meio de gestos diariamente. Muitas vezes não notamos que o corpo “fala”. Compreendendo o corpo que se comunica por intermédio dos movimentos, a metodologia do ensino de dança é desenvolvida com base na conscientização dos movimentos, nos jogos corporais, entre outras.

A sala de aula é território pouco explorado para a prática da dança. Existem inúmeras possibilidades de trabalho. Aqui, adoto os estudos e a sistematização da linguagem do movimento tal qual Laban concebeu, pois “[...] é inevitável falar de Laban, [...] foi ele quem apontou, pela primeira vez, a possibilidade de entender, dissecar e de trabalhar o movimento da

maneira que a dança propõe na atualidade [...]” (SALVADOR, 2013, p. 42). O caminho proposto pelo teórico da dança não é o único, há outros. Mas o entendimento do trabalho de Laban na atualidade está no movimento do corpo consciente e expressivo. Aproximando a prática com o desenvolver do conhecimento do ensino de arte, a consciência dos movimentos corporais torna-se conteúdo basilar para o ensino da dança e do teatro no ambiente escolar.

[...] o ensino da dança, a partir dos estudos de Laban, ganha novos rumos, e se torna possibilidade de acontecimento em diferentes corpos, nas mais variadas idades, iniciando a quebra do estigma e dos estereótipos de dançarino; ou seja, conhecendo e sabendo explorar os elementos do movimento propostos por ele, todos, sem distinção, podem se mover expressivamente (SALVADOR, 2013, p. 45).

Romper os conceitos enraizados pela sociedade, refletidos diretamente pelos/as alunos e alunas, talvez deva ser o primeiro “conteúdo” a ser abordado nas aulas de dança. Imposições do universo machista, com elementos culturais e religiosos que exprimem sentido desagradável, depreciativo, e que muitas vezes são verbalizados em sala de aula e ecoam desfavoravelmente quando o assunto é a dança, devem ser desconstruídos. Por exemplo, a imagem do menino dançando, sempre (ou quase) relacionada ao clichê “viado”; a menina dançando, considerada como mulher “vulgar”.

Já pressentindo estas possíveis formulações equivocadas e extremamente preconceituosas, o estudo do movimento do corpo humano consiste na prática inicial, com intenção de cada discente (re)conhecer o seu corpo e como este aprimora os movimentos conscientes. Posteriormente de posse deste conhecimento, expandir para os movimentos expressivos. A prática na sala de aula caminha, fazendo convergir teatro e dança, quando o assunto são exercícios cênicos, não há separação clara entre as linguagens que estou trabalhando, visto que os movimentos conscientes e expressivos do corpo são essenciais ao teatro e à dança.

Laban (1990) foi a primeira pessoa a falar da dança na escola como processo educativo em tempos de pós-guerra. Questionava como a educação escolar poderia trazer à tona o ensino da dança. Em resposta a essa indagação, seria necessário compararmos as condições de vida contemporânea, observando o que há a nossa volta: os aspectos culturais, a tradição, as especificidades locais, fazendo uma relação com as formas de dança do passado. Ao mesmo tempo um paralelo entre comportamento geral e as próprias formas de dança. A dança na contemporaneidade é expressiva, resultado da liberdade de gestos e passos; “[...] liberação do movimento das mordanças próprias dos hábitos tradicionais [...]” (1990, p. 12).

Esta referência de Laban demonstra que o ensino de arte pode romper os hábitos

tradicionais, possibilitando a liberdade. A sala de aula é o local propício para despertar este clima de liberdade. Alunos e alunas, embora tenham preconceitos, são sujeitos/as em construção e formação. A escola tradicionalmente tem categorizado a liberdade como libertinagem. Esta, no sentido de usar errado a liberdade em virtude da irresponsabilidade, da falta de respeito, de não seguir os padrões. Apesar de acreditar que há pouca liberdade na escola, posto que ela é sinônimo de problema, pois despertará questionamentos. A escola “precisa” intimidar mediante o paradigma: o/a aluno/a obedece ao/a professor/a; deve respeitar o/a professor/a, pois este é o/a detentor/a do conhecimento; a escola não é o lugar de questionamentos e sim de disciplina. Não são frases dos tempos remotos, esta é uma realidade da Educação brasileira, comungada por diversos/as docentes.

Cabe lembrarmos que o Governo Federal defende uma política de cortes nos cursos de Ciências Humanas e Sociais das Universidades Federais. Seguindo uma lógica de “cabeças pensantes” como sinônimo de problema, os cursos das áreas de humanas e sociais não geram retorno financeiro imediato para o/a contribuinte. Os cortes causam impactos negativos, implicam na ausência ou redução de recursos para os programas universitários como o PIBIC, importantíssimo na formação de pesquisadores/as. Parece que retornamos à descrição da escola tecnicista ou nunca saímos dela?

As aulas de Teatro e de Dança vão ao encontro da liberdade de consciência, da autonomia para o pensamento crítico, almejados por Reverbel. “Todas as atividades de expressão demandam a solução de problemas que estimulam o aluno à sua descoberta através da ação” (1989, p. 152).

Buscando este espaço que envolve a liberdade, os jogos teatrais de Spolin são prestigiados como exercícios que extrapolam os limites do convencional na Educação. Ou seja, saem do tradicional que envolve apenas a escrita, o papel e o lápis e concedem lugar às descobertas, à criatividade de modo a favorecer à percepção do/a outro/a por meio do trabalho com o individual e o coletivo.

Ensinar/aprender deveria ser uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto a superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar! [...] os jogos teatrais trazem momentos de espontaneidade. [...] professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes (SPOLIN, 2006, p. 20).

Os jogos teatrais apresentam flexibilidade lúdica e ao mesmo tempo didática, propondo uma variedade de escolhas de jogos sem que haja o enrijecimento. Cada docente poderá adaptar às necessidades da sua sala de aula (SPOLIN, 2006). A partir desta compreensão e liberdade

para moldar o cotidiano escolar e olhando sempre para as especificidades da sala de aula, tenho trabalhado pelo viés desta metodologia, que nasce da “Improvisação para o Teatro” citada pela autora. Inevitavelmente o convite à reflexão nasce da prática dos jogos teatrais, estimulando as habilidades físicas, sensoriais e vocais. Os/as alunos/as vivenciam suas experiências próprias, tornando-se pessoas únicas por meio do encontro consigo e com o/a outro/a.

Os conhecimentos em Teatro e Dança na Educação são apresentados aos poucos em sala de aula, tendo em vista no município de Campo Grande haver poucos profissionais das Artes Cênicas em sala de aula. Desta maneira, as linguagens do Teatro e da Dança são identificadas como diferentes da linguagem antes desenvolvida na escola. Levando em consideração a pouca presença do Teatro e da Dança no ensino formal, coloco-me nesta condição de professor pesquisador e inicialmente adoto metodologias que possam trabalhar as duas linguagens artísticas, assim, o mesmo exercício teatral e de dança pode ser desenvolvido em vários anos/turmas.

As diferenças são percebidas na primeira aula de Arte. A forma de apresentação, o adereço cênico no figurino do professor, a transformação do espaço da sala de aula em práticas corporais. Desta mesma maneira, os exercícios, jogos teatrais e corporais sofrem mudanças, estas realizadas e interligadas aos graus de dificuldades, às faixas etárias dos/as discentes e ao desenvolvimento de cada turma. Quando proponho abordar o tema *a diferença*, e por diversas vezes percorro esta temática no ano letivo, passo a desenvolver o conteúdo partindo do conhecimento de cada aluno e aluna. Incorporo teoria e prática, aula contextualizada e experienciada.

Quase todas as pessoas já ouviram a história da menina que leva doces para sua vovozinha e no meio do caminho encontra o lobo mau. Este come a vovozinha e se faz passar por ela usando disfarces na roupa e na linguagem. No final o caçador salva a indefesa menina Chapeuzinho. Esta é uma história narrada por docentes, não é propriamente o conto dos irmãos Grimm¹⁰⁷. Contribuindo para diversificar o repertório das histórias infantis, apresento “Chapeuzinho Amarelo”¹⁰⁸, deste modo outras histórias de Chapeuzinhos, ao longo do ano letivo, são apresentadas e desenvolvidas por meio da contação de história, fantoches, animação, vídeos e imagens. Posteriormente incorporo as personagens das histórias narradas aos exercícios e jogos cênicos.

¹⁰⁷ Contos de Grimm. Todos os contos dos Irmãos Grimm. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index>.

¹⁰⁸ Obra de Chico Buarque e ilustração de Ziraldo. BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustração de Ziraldo. 27ª ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2011.

O tema *a diferença* é incluído através da história, que se desenvolve no processo de construção por diversas aulas. O assunto se desdobra em vários momentos, e um deles é relembrarmos as personagens tradicionais da Chapeuzinho Vermelho: vovó, lobo, caçador e a própria menina. Incentivo a ressaltar as características destas personagens. Após, os separo em pequenos grupos e proporciono a possibilidade de vivenciarem a história e as personagens. Para tanto, levo os meus adereços cênicos: perucas coloridas, pantufa de lobo, chapéus de diversas cores e formatos, TNT¹⁰⁹ de várias cores, entre outros.

Os jogos teatrais, a conscientização dos movimentos corporais e as atividades de expressão já foram experienciadas. Claro que timidamente pois há uma construção para se desenvolver ao longo das aulas. Mas sobretudo, cada aluno e aluna percebe o (re)conhecimento em seus corpos. Entendendo este desenvolvimento, os grupos formados podem criar outros/as personagens como chapeuzinhos verde, cor de rosa, preto. Não é estabelecido a cada criança fazer uma personagem de acordo com o seu gênero, identidade de gênero ou mesmo orientação sexual. Na contação de história, na conversa sobre as personagens, as dúvidas são esclarecidas em relação a história e a cada personagem.

Na prática percebo e vejo muitos meninos interpretarem a Chapeuzinho e a vovozinha. Diante da brincadeira em trocar de gênero fica claro não existir problema para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Obviamente as risadas são manifestadas na sala, simplesmente em virtude desta inversão de gêneros, aos olhos de todos/as mostra-se diferente. Entretanto, elas não colaboram para a discriminação, o *bullying* e o preconceito. As risadas são de contemplação e fruição. Como palmas ao final do espetáculo.

O exercício estimula este olhar em relação às nossas atitudes e do/a outro/a. Exercita o respeito com a prática cênica, e vai além, comprova que vestir uma peruca, gorro e capa vermelha não significa ser uma menina e/ou se o menino fizer o “papal” de caçadora, identificando-se com essa inversão do gênero, qual será o problema? Neste caso, há sempre a possibilidade de reclamação, feita na coordenação pedagógica, vindo da família, do pai: “O professor de arte vestiu meu filho de caçadora. Meu filho é homem, macho!”.

Existem obstáculos inerentes a essas práticas que naturalmente preciso transpor. O processo de desenvolvimento do conhecimento acerca das questões de gênero e das diferenças, precisa ser tratado com coerência e respeito, de modo que não precise “ocultar” e/ou omitir nos planos de aula tais palavras e frases como: gênero, sexualidade, menino poderá vestir roupa de

¹⁰⁹ É um tecido não tecido, sigla TNT.

“menina”, menina poderá ser “menino”. Para quê o estado democrático de direito se efetive, é preciso liberdade para exercê-lo. Em pleno século XXI a escola encontra-se repleta de diversidade, mas padecemos conforme o dizer de Vera Candau, aqui utilizado por analogia, de “daltonismo” cultural: não queremos enxergar a nossa realidade, não reconhecemos as nossas diferenças.

3.3 Inclusão dentro do processo de exclusão: desconstruir para construir

Para construir a minha prática em sala de aula, preciso apresentar os temas atuais implicitamente. Apenas os menciono nos planos de aula através da palavra *diferença*. Englobo tudo aquilo que possa representá-la: respeito pelo/a outro/a, igualdade enquanto seres humanos/as e diferentes enquanto pessoas, diferenças culturais, cor de pele, entre outras. Preciso ser diferente até mesmo nos planejamentos, para a coordenação pedagógica não me olhar com diferença, reprimindo e julgando os temas contemporâneos abordados.

Paradoxalmente, gostaria de poder discutir e estudar tais temas com a coordenação, com os colegas, que, na sua grande maioria, entendem que os temas gênero, sexualidade, diferença, diversidade na educação são de complicada e delicada abordagem. Segundo o senso comum, estaríamos incentivando a criança: a “ser gay”, ao ato sexual, aos estímulos precoces do corpo. Para outros/outras tais temas não devem ser discutidos na escola, ou seja, não é “função” da escola tocar em questões “espinhosas” ou temas “polêmicos”. Há aquelas pessoas que se investem de uma autoridade religiosa para jamais abordarem os temas destacados e conseguem mobilizar colegas em prol da sua causa crença, contribuindo para o distanciamento entre docente e discente.

As pessoas adultas vigiam, educam, conduzem, excluem as crianças do universo escolar sem que haja sucesso. As crianças fogem aos discursos e práticas que impõem a sua restrição de liberdade (XAVIER FILHA, 2012). O recreio é sinônimo de liberdade total na escola, embora a inspeção ou funcionários/as escolares contenham as ações dos alunos e das alunas: “não pode correr no recreio; isso não é brincadeira de menino; menina tem que brincar com meninas”. Conforme aponta Xavier Filha:

O tempo todo estamos interagindo e educando com pedagogias de sexualidade e gênero, que prescrevem o que deve ser feito para atingir o ideal de feminilidade e masculinidade, o que socialmente se convencionou chamar de sexualidade ‘normal’, entre outros conceitos (XAVIER FILHA, 2012, p. 278).

A sensação ao tratar das diferenças na educação é como se estivesse andando em cima de terreno fértil de dinamite, a todo momento posso pisar em falso e explodir. Embora

exagerada, a imagem evocada me parece próxima do impacto psicológico sofrido por um/a professor/a que defende uma prática pedagógica progressista no tratamento de gênero, sem, contudo, conseguir apoio de seus/suas pares e da comunidade escolar em geral. Nesse sentido, para Xavier Filha (2012) estabelecer vínculo entre a escola e a família é de fundamental importância. Os projetos, planejamentos de ensino/aula, devem ser realizados por meio de diálogo entre escola e família.

[...] fortalecer esta relação, prática nem sempre recorrente. Não se pede aos pais/mães/responsáveis autorização para desenvolver um projeto sobre saúde bucal, efeitos das drogas, entre outros. Agora, quando o assunto é sexualidade, pede-se na instituição educativa a aprovação da família das crianças. Por quê? Este não é um tema curricular como os demais? Se o for, pode e deve fazer parte das ações pedagógicas e curriculares desde a Educação Infantil. Na maioria dos casos, porém, teme-se interferir nos preceitos e interesses da família, entre eles o religioso. Sexualidade, diversidades, diferença, gênero, entre tantos outros assuntos, nos constituem, fazem parte da nossa vida, são temas presentes no currículo em ação de qualquer instituição; por isso deveria ter espaço legitimado [...] refletir, desconstruir discursos considerados como “únicas” possibilidades [...] (XAVIER FILHA, 2012, p. 279).

Desconstruir discursos me fez lembrar um aluno que afirmava ser menina. Durante as aulas de Arte “ele” condicionava o seu corpo ao gênero feminino ou a sua identidade de gênero é uma menina. Um dia de aula o aluno veio conversar comigo e disse que fazia aula de balé no contraturno, em determinado projeto social, e a sua professora estava fazendo uma saia de balé para “ele”. Não sei ao certo se isso se confirmou, mas posso garantir que a felicidade dele estava estampada em seus olhos. Fui professor do aluno em outro momento e sempre notei “algo” diferente, porém era apenas a minha percepção.

Em conversas posteriores perguntei se “ele” falava que era menina na sua casa, a resposta foi um sim, em seguida se o pai batia nele por dizer ser menina. Novamente sim. No meu ímpeto, sem raciocinar, apenas agindo com a emoção, disse para não falar mais. Para “ele” guardar, pois se continuasse a falar continuaria a apanhar e receber castigos. Deveria ser segredo “dele” e quando ficasse mais “velho” saberia o que fazer. Não era para ter vergonha de si, cada um tem seu jeito de ser e “ele” tinha o seu. No final me deu um abraço apertado.

Neste caso específico “ele” era alvo de *bullying* e preconceito na sala de aula. Por diversas vezes precisei intervir e conversar com todos e todas sobre o que estava acontecendo. A construção de estereótipos e a não aceitação da diferença torna o/a outro/a frágil, agressivo/a, confuso/a, esta era a realidade desta criança.

A censura em relação ao aluno foi tema do Conselho de Classe. A equipe pedagógica anuncia não ser assunto para a escola e ao mesmo tempo confere sarcasmo misturado com machismo, palavras nada pedagógicas no contexto educacional de inclusão. Como desconstruir

discursos que são quase a essência do Ser? Isto posto, como explicar que apenas um professor é solidário ao aluno? As nossas ações pedagógicas não olham o/a outro/a? Não reconhecemos que contribuímos para a exclusão?

As possíveis respostas aparecem relacionadas ao meu conhecimento empírico na educação, e de estudiosos/as que debruçam acerca da inclusão, da igualdade, das diferenças entre outros. As transformações na educação precisam ser efetivadas, o nosso sistema educacional remete ao período colonial. Usamos uma máscara da contemporaneidade, mas continuamos atrasados/as e vivendo do passado.

As aulas continuaram durante o ano e um dia qualquer em sala de aula, durante a prática de exercícios cênicos, percebi no aluno marcas. Vermelhidão nas costas, pernas, braços, onde meus olhos puderam alcançar. Perguntei e a resposta foi: “Apanhei!” “Novamente? Porquê?” Logo, entendi que as marcas eram em decorrência da violência doméstica, porque “ele” não se calou. Afinal, por que calar a sua natureza?

As possibilidades que o teatro e a dança proporcionaram foram apresentadas, dialogadas e desenvolvidas visando o denominador comum, o conhecimento. Não posso afirmar que foram as minhas aulas as propulsoras para o aluno tomar a consciência e refletir, resultando em não se calar. Afirmo sim, em algum momento os alunos e as alunas tiveram a tomada de consciência e de reflexão, movimento que, dentro do contexto atual educacional, é entendido como problema.

Aproximando a prática docente da realidade vivenciada na escola, conforme o calendário escolar, deveríamos realizar uma festa em sábado letivo, com a participação de discentes, docentes, funcionários/as pais/mães/responsáveis e a comunidade. Para tanto, cada turma ficou responsável por apresentar uma dança que tivesse relação com o seu Estado e região brasileira. Determinada turma escolheu o funk e o Estado do Rio de Janeiro como tema.

Ciente da escolha do tema, pesquisei e apresentei para todos e todas na sala como o funk surgiu no Brasil e no Rio de Janeiro. Contextualizei as características do funk e a troca de saberes foi dialogada. Oportunizei novos conhecimentos aprofundados no repertório de músicas desconhecidas, até então para muitos/as.

Embora o funk esteja à margem da “cultura” percebida como elitizada, não é diferente do contexto escolar. Mas como responder à docentes e responsáveis que as crianças escutam, replicam músicas e letras de funk? Reação mais frequente: “Na escola não se ouve funk! Em

casa não se ouve funk!”. Contudo, nem a escola, nem a família conseguem enclausurar conhecimento, informação e cultura. Algum dia escapa!

Desse modo, buscando uma abordagem mais qualificada desse tema envolto em preconceito, começamos a ensaiar. Os estudos e a “produção” prolongou-se em várias aulas: processo criativo, edição das músicas, construção da cena, etc. Naturalmente a coreografia estava no corpo de cada membro que resolveu participar: meninos e meninas. Os movimentos corporais ganharam expressão, os/as alunos/as eram responsáveis pela cena.

A notoriedade ganhou os corredores, as outras salas de aula da escola, chegando aos/as professores/as, equipe pedagógica e responsáveis. Urge a pergunta: Mas você professor não comunicou a direção sobre o seu tema? Foi conversado e comunicado, além disso, uma lista com as turmas, os temas, as danças, e o/a professor/a responsável estava disponível, para não haver temas e músicas repetidas.

Entretanto com a cena pronta para a apresentação fomos advertidos, na sala de aula, pela orientadora pedagógica, que não seria viável e adequado a apresentação com o funk. Nas palavras dela: os pais estavam reclamando. Disse-me francamente que deveria escolher outro tema e mudar. A perplexidade tomou conta do meu rosto, apenas disse que não mudaria e conversaria com os/as alunos/as da sala.

Explanei o que estava acontecendo e não culpabilizei ninguém. Argumentei sobre a cultura à margem, não reconhecida, e quando a gente não conhece o/a outro/a e algo em sua essência, poderia gerar preconceito. Porém, para o meu espanto, uma enxurrada de objeções, comentários, questionamentos fundados no conhecimento que havíamos desenvolvido e resultou na cena de dança, brotaram como protestos: “Por que não pode funk, eles não conhecem o nosso funk? E o trabalho que nós tivemos professor, não vamos apresentar? Chama a pessoa aqui que eu vou explicar a nossa dança. Eles não respeitam a gente!”.

Será que proporcionei a tomada de consciência aos alunos e as alunas ao defenderem o empenho intelectual e corporal do grupo ao tomar posse de um conhecimento artístico? O processo de conscientização estava instalado naquela sala? O estigma que todo/a estudante é igual, foi desmontado ao fomentar a Arte como conhecimento social, cultural, filosófico e político? A liberdade de expressão promoveu mentes emancipadas?

Infelizmente a apresentação cênica não se concretizou diante da falta de entendimento do significado do Funk na cultura brasileira. A turma parece que saiu “perdedora”, em relação a apresentação não ter acontecido, mas por outro aspecto a tomada de consciência dos/as

alunos/as foi essencial para o trabalho pedagógico em Teatro e Dança fosse desenvolvido. Demonstrou com clareza a possibilidade em estimular mentes reflexivas para o processo de emancipação. Em suma, embora não tenhamos feito a apresentação artística, ganhamos com as discussões, senso crítico e o fomento em dar vozes aos alunos e as alunas.

O corpo e o saber sensível dos alunos e das alunas no processo educativo são uma realidade vivenciada com a prática dia a dia. Os jogos corporais e a improvisação em dança e teatro transportam e revelam o corpo pensante e sensível, o corpo é começo para o conhecimento.

A importância dos jogos corporais na educação promove o “experienciar”, que acontece no movimento do corpo, na relação com o/a outro/a e nas possibilidades de improvisação. Perceber o nosso corpo é essencial e esta conscientização tenho trabalhado em sala de aula. “Sem perceber as pernas é impossível andar, sem perceber as mãos é impossível pegar um objeto [...] sem termos a percepção do nosso corpo é impossível dançar” (SALVADOR, 2013, p. 65).

A improvisação na dança está nas possibilidades em descobrir movimentos corporais que resultam na expressividade em decorrência do estímulo pedagógico, proposições estas, fundamentadas na metodologia escolhida por este docente-artista-pesquisador. A pedagogia do corpo de Angel Vianna¹¹⁰ compartilha das ideias de Viola Spolin, Rudolf Laban, Klaus Vianna¹¹¹ e das suas próprias experiências enquanto artista; frutos da conscientização do movimento corporal.

Segundo Klaus Vianna (1984) o movimento é eterno, é vida, mas o nosso corpo necessita de novos sinais de movimento para que possa expressar. Tais sinais têm a função de comunicar com o mundo e com o “eu interno” (p. 24). O eu interno assume a condição de emancipado/a quando se estabelece relacionamento com o “eu social” (p. 25) que se comunica com o mundo.

¹¹⁰ Maria Ângela Abras Vianna (1928), conhecida como Angel Vianna é bailarina, professora, coreógrafa, pesquisadora. Teve sua formação acadêmica e artística em ballet clássico (Ballet de Minas Gerais, com o prof. Carlos Leite); em Artes Plásticas na Escola de Belas Artes de Belo Horizonte, e Música com o Maestro Francisco Masferrer. Angel Vianna é referência na área da dança e da pesquisa corporal oferecendo uma formação continuada, com grande procura de profissionais da área (bailarinos, coreógrafos e professores de dança) que necessitavam uma formação em nível superior. Disponível em: <<https://www.angelvianna.com.br/angel-vianna>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

¹¹¹ Klaus Ribeiro Vianna (1928 – 1992). Preparador corporal, coreógrafo, professor, bailarino. Responsável por trazer estudos anatômicos para a sala de aula, busca compreender, por meio do corpo, o que seria “uma dança brasileira” – mote modernista de sua trajetória. É precursor dos entendimentos de Consciência/ Expressão Corporal, associados à materialidade do corpo. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349623/klauss-vianna>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

São significativos os estudos do autor, portanto o aluno e a aluna em sala de aula precisam destes novos sinais para expressar-se por meio do seu corpo em movimento. Porém somente acontecerá a partir da conscientização do seu eu com o eu social. A relevância dos jogos corporais e de improvisação contribuem para estas novas descobertas em relação ao corpo, aos movimentos, ao eu e ao/a outro/a.

O autoconhecimento abordado por Vianna (1990) abre para as possibilidades no ensino de dança. Quando Klauss Vianna analisa o balé clássico com o presente, chega à conclusão que a técnica, o formalismo se distanciam da relação de ensino e aprendizagem: “se perdeu na relação entre professor e aluno e que faz da sala de aula um espaço pouco saudável” (p. 24). A liberdade para expressar-se é resultado do autoconhecimento, assim como Vianna rompe barreiras e estabelece uma nova relação da dança com a atualidade e com o cotidiano.

“Dar um corpo ao aluno” (VIANNA, 1990, p. 62). O corpo usual, que corre, brinca, come, ri, dorme, ama é o mesmo para a dança e apenas precisa ser despertado. As questões que envolvem o dia a dia de cada aluno/a, problemas, paixões, tensões, dúvidas devem ser dialogadas na sala de aula. Estas questões do mundo exterior, ponderando a cultura de cada discente, fazem parte do trabalho, da experiência educativa, que resulta no autoconhecimento, na conscientização do seu corpo, na percepção dos espaços, isso favorece as descobertas de movimentos (1984; 1990).

Consequentemente, a improvisação ajuda em novas descobertas de movimentos. Concordando e alinhando aos pensamentos de Salvador e Oliveira (2016) no processo educativo “[...] improvisar é criar, a improvisação colabora diretamente com a criatividade de quem a pratica, transformando o indivíduo a cada momento, na medida em que atua diretamente em seu corpo, que é memória viva”. Inicialmente, em sala de aula, contextualizo o que vivenciaremos naquele dia, os jogos corporais que desencadeiam a improvisação dos movimentos.

O exercício “preencher o espaço vazio” é uma prática de jogo corporal que trabalha diretamente com a improvisação do movimento. Segundo Ramos (2007), nesta prática, proposta por Angel Vianna: “os atores envolvidos procuravam perceber e preencher os espaços vazios existentes, projetando formas para outras direções no espaço total” (2007, p. 44). Na graduação em Artes Cênicas experienciei este jogo corporal e posteriormente levei para dentro da sala de aula. Antes de jogá-lo, preparo os/as alunos/as com a percepção corporal baseada em Laban.

Os estudos de Laban (1978), em relação ao movimento do corpo no espaço, partem de algumas observações técnicas, as quais não aprofundarei aqui pois fogem às intenções centrais

desse trabalho. Em síntese, estabeleço nas aulas de arte o reconhecer corporal: direções que o corpo pode tomar; formas produzidas pelo contorno do corpo; projeção dos movimentos; níveis em relação ao corpo e aos movimentos que poderão ocorrer – nível baixo, médio e alto; dimensões do movimento, altura, largura, profundidade; espaço; peso, pesado e leve; tempo, rápido e lento.

Depois deste possível entendimento contextualizado e experienciado na sala de aula, consigo trabalhar a improvisação e o exercício “preencher o espaço vazio”. Começo as atividades com a divisão de grupos de alunos/as e em seguida a observação de tudo o que há na sala. Neste exercício há “regras” para se jogar, como o tempo para desenvolver o solicitado pelo professor, qual parte do corpo deverá preencher o espaço, o nível utilizado, etc. Todos e todas que participarão precisam observar o outro jogar; como este outro utilizará o seu corpo? Na observação, a resposta servirá de estímulo para o seu exercício. Todas estas ações são dialogadas ao final de cada aula, expondo novos olhares para este novo corpo despertado.

Ademais, o processo avaliativo não é mensurar o conhecimento desenvolvido, e sim perceber como o conhecimento foi observado, experienciado, sentido e desenvolvido com a prática dos jogos corporais, por isso torna-se importante a roda de conversas ao final da aula.

Aproximando esta pesquisa da prática docente, materializo algumas vivências, percepções e tensões. O lugar da dança na escola ainda é do corpo feminino, entendido como gênero feminino, não abrindo espaço para a identidade de gênero. Durante as aulas de arte oportunizo jogos corporais. Em determinado ano/turma, coloquei diversas músicas para cada aluno e aluna, caso sentissem vontade, poderiam expressar os seus movimentos. Nesta aula um aluno destacou-se mais que qualquer criança. A alegria em seus olhos ressaltava com nitidez e a diversidade de movimentos conscientes e livres foi alvo de olhares.

Aula encerrada, na semana seguinte fui chamado na coordenação pedagógica, enquanto estava em sala de aula. Entrei na sala e além da coordenadora, naquele momento, havia um homem. A coordenadora apresentou o homem dizendo ser pai do aluno que dançou livremente. O pai indignado reclamou dos movimentos do filho que foram repetidos na sua casa. Indagou o porquê da aula de dança. “Deveria ‘dar’ aula de desenho”. Apresentei-me ao pai, disse qual era a minha formação acadêmica, falei das quatro linguagens artísticas obrigatórias na educação e que, por isso, tínhamos que ministrar naquela turma aula de teatro e de dança. Não satisfeito com a conversa o pai disse que o filho estaria “perdendo” conteúdo por ter aulas de dança. Expliquei que a Arte na educação tem o mesmo objetivo e cada linguagem artística trabalha os

conteúdos conforme metodologia de ensino adotada pelo/a professor/a, sem que haja prejuízo de aprendizagem para o/a aluno/a.

Subsequentemente à semana, na sala de aula o aluno não participou da prática. Percebi que estava incomodado e resolvi perguntar por que não estava participando. A resposta veio com a cabeça baixa e os olhos em direção ao chão: “Meu pai não quer e não deixa!” Fiquei sem reação por alguns instantes e disse apenas: “Está bem”.

Retornei à atividade com os/as alunos/as, mas novamente percebi o aluno inquieto e tomado pelo desejo de dançar, suas pernas se movimentavam ao som da música. Não resisti e me aproximei dele dizendo: “Você quer dançar?” Respondeu com a cabeça balançando: “Sim!” Então disse a ele: “Um segredo só nosso, você pode dançar, eu não falo para o seu pai”. O aluno pulou da cadeira e foi se libertar!

Sou tocado por todas estas histórias, muitas vezes demoro a processá-las e outras acabam impactando a minha relação aluno/a e professor. Os limites são ultrapassados e rompem a barreira do SER professor. Sou atravessado por questões do cotidiano escolar. Imagino o palco teatral e nele o/a ator/atriz vivendo e interpretando uma personagem, este artista dá vida à “pessoa”, absorve a essência de outro/a ser, ao término do espetáculo, suas vestimentas são retiradas, assim como deveria acontecer com sua personagem, retornando para o seu EU. Alguns atores e atrizes mergulham tão fundo, aqui não se define como qualidade esta ação, que não conseguem deixar suas personagens no armário, como os figurinos são guardados, elas acompanham a pessoa/artista que as interpreta.

3.4 Alimentando de ensinamentos: a minha prática atravessada por autores e autoras

Entre altos e baixos sigo desenvolvendo, pesquisando e dialogando com outros saberes, agregados com a prática na sala de aula. Impossível não pensar em Paulo Freire e seus estudos para a educação brasileira. A sua educação popular voltada para a consciência política, permeia o meu trabalho pedagógico e artístico na educação, da mesma maneira sua metodologia.

O Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire (1987) proclama em sua obra a dialogicidade como argumento principal da prática da liberdade na educação. O diálogo é um dever em todos os momentos no processo de desenvolver os conhecimentos. A partir da dialogicidade, o repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas interagem com a formação da pessoa que passa pelas experiências e vivências. É o momento de reflexão e consciência com as nossas ações e com o/a outro/a.

Revisando e revivendo os ensinamentos de Freire para a pesquisa, a reflexão se manifesta através da análise crítica da situação, em face da educação brasileira, bem como da minha realidade na escola e de todas as personagens que as envolve. Quando o patrono da educação brasileira se dedica à problemática da educação bancária, critica o que considera um modelo em que o/a docente é o ser que educa, detentor/a do saber, aquele/a que pensa, impõe a sua autoridade e considera os/as alunos/as sujeitos/as tão somente que receberão conteúdos, memorizando mecanicamente conteúdos fragmentados, desconectados de sua realidade, sem que haja a troca, o diálogo. Para tal concepção de sujeito/a, os seres são meros depósitos da disciplina e de conteúdo disciplinar, os corpos pensantes não são bem vindos e de certa forma são excluídos.

Em diversas situações sobrevêm uma sensação de que não temos avançado e evoluído na educação, pairando sobre nossas cabeças uma culpa por conviver com esta realidade. Parece que nunca estamos fazendo o suficiente. Claro que aqui faço uma autocrítica em relação às ações pedagógicas do passado e busco traçar um paralelo com as transformações ocorridas diante destas ações em sala de aula. Não tenho por hábito copiar e colar atividades da internet ou de planos de aulas passados e inseri-los nos planejamentos atuais. Revisito os planos do passado para identificar em minha metodologia teórico-prática as abordagens com os temas contemporâneos, isso me coloca em constante observação crítica.

“A Pedagogia do Oprimido” de Freire (1987) busca restaurar a relação do/a sujeito/a com ele/a mesmo/a, reconhecendo os limites da realidade opressora e observa a experiência do/a oprimido/a constituindo fator importante para a sua libertação. Reconhecer as pessoas excluídas perante ao paradigma constituído em nossa sociedade.

Na atualidade parece inconveniente utilizar a metodologia do autor na educação, termos como liberdade, transformação e opressão podem ser interpretados como revolucionários e por extensão, de “esquerda”. Pouco ou quase nada se ouve de algum/a docente dizer claramente que trabalha com a perspectiva de Paulo Freire na escola. Será medo de perseguição? De ser rotulado/a marxista? Desconhecimento ou preconceito? Compreendendo tais questionamentos procuro ser diferente, trabalho com a “Pedagogia do oprimido” implicitamente e me identifico com a perspectiva do Teatro do Oprimido.

O Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral, criado na década de 70, que sistematiza exercícios, jogos e técnicas elaboradas por Augusto Boal¹¹², teatrólogo brasileiro. Seu objetivo

¹¹² Augusto Pinto Boal (1931-2009) foi um dos dramaturgos que mais contribuiu para a criação de um teatro genuinamente brasileiro e latino americano. Desde os primórdios de sua carreira, no teatro de Arena, até o Teatro

consiste na desmecanização física e intelectual do/a praticante e a democratização do teatro que acontece por meio do acesso às pessoas menos favorecidas da sociedade, tudo em proveito da transformação da realidade. A possibilidade das ações acontecerem é estabelecida pelo diálogo, tal como Paulo Freire pensou no campo da educação.

Boal (2005) propõe treinamentos para o/a ator/atriz que podem ser desenvolvidos para todas as pessoas. O TO torna-se meio de comunicação e as diversas técnicas são aplicadas no Teatro Jornal, Teatro Imagem, Teatro Invisível, Teatro Fórum, etc.

Aproximando esse teatro revolucionário da sala de aula, propõem-se a seguinte prática: após o reconhecimento corporal, jogos corporais, teatrais, improvisação e, a depender do ano e da turma, é feita apresentação do Teatro Fórum. Ele consiste trabalhar uma cena baseada em fatos reais. Não existe o muro que separa palco e plateia. Estabelece o diálogo com todos/as as personagens oprimidas e opressoras que entram em conflito. Neste confronto, o/a oprimido/a fracassa e o público entra em cena buscando alternativas para o conflito gerado.

As adaptações são necessárias para o ambiente escolar quando utilizo, em específico, Boal. Previamente solicito de cada aluno e aluna uma redação com o tema: *Quem é você?*, uma mini autobiografia ou retrato. Neste exercício analiso quem são os/as alunos/as da sala: como vivem, com quem vivem, sua relação com a família, sua relação com colegas, amigos/as, professores/as, etc. Todas estas informações não são reveladas para a sala, apenas eu tenho acesso a elas.

Durante a correção, identifico em cada redação, palavras com mais peso que podem ou não ser positivas. Após essa etapa, transcrevo em várias folhas de papel sulfite as palavras ou frases. Na sala de aula, divido os/as discentes em grupos e contextualizo nossa atividade, informo ser interessante ninguém se reconhecer nas próprias palavras ou frases. Os grupos têm de escolher até três palavras anotadas. Muitos olhares ficam espantados com tamanha revelação no chão: “Eu odiava São Paulo, falavam que eu era preta lá. Tenho ódio da minha mãe, ela só escuta meu padrasto. Tenho duas mães, elas são casadas. Meu pai está preso. Minha mãe me teve com 13 anos”.

As angústias, sensações e objeções dos alunos e das alunas são manifestadas nas frases acima citadas. Procurando incorporá-las na minha metodologia de ensino, o Teatro Fórum é inserido diante do cotidiano dos/as alunos/as, a mediação cabe ao professor. Cada grupo que

observou e selecionou a palavra e/ou frase espalhada pelo chão da sala, tem um tempo para discutir e alinhar as ações: criação de roteiro, personagens, história com início, meio e fim que acontecem com a improvisação.

Ao término do tempo, os grupos fazem sua apresentação cênica individualmente. Os outros grupos que não estão em “cena”, contemplam a apresentação. Após, peço novamente que façam outra apresentação, neste momento todos/as que assistem, podem fazer parte da cena com a sua intervenção. O direcionamento do exercício é conduzido pelo/a docente, podendo haver uma pessoa ou várias para modificar a história interpretada. Refletir as ações desempenhadas acontece ao final do exercício. O diálogo é a base para a nossa conversa, colocando o conhecimento desenvolvido nas mãos de alunos/as excluídos/as, à margem, não ouvidos/as, propiciando o senso crítico, político, assim como a educação democrática deve ser.

O professor Flávio Desgranges¹¹³ (2003) comenta em “ao encontro do mundo lá fora” uma visita que fez ao *Musée D’Orsay* na cidade de Paris. Percorrendo os corredores observou uma janela aberta, entre as salas com as obras de arte, olhou para fora e percebeu um céu azul e muitas nuvens. Era o entardecer do dia. Não estava só, outros visitantes estavam diante da janela aberta estáticos ante a paisagem, como se observassem uma pintura em alguma galeria. Então ele se afastou e sentou em um dos bancos, passou a observar à reação das pessoas olhando a paisagem no mundo lá fora. “[...] um olhar estetizado para o mundo lá fora, em como a relação com as obras propiciava, ainda que por instantes, que os contempladores fruissem à existência como uma experiência artística” (2003, p. 14).

No ano seguinte, o autor (2003) voltou para o museu, com a mesma exposição e percebeu que nada acontecia! Os visitantes não eram os mesmos. Quando passavam pela janela não havia nenhum interesse pela paisagem do mundo lá fora. Sentou-se no mesmo banco e observou cada visitante e outras possíveis variáveis para não olharem o mundo pela janela. Concluiu que o céu na paisagem era outro, embora fosse final de tarde, mas naturalmente seria diferente. A primeira visita foi realizada no verão, a segunda no inverno, o mundo lá fora para o espectador era diferente. “Como se estabelece a relação do espectador com a obra teatral?” (2003, p. 17).

Qual a relação do Teatro do Oprimido de Boal com Desgranges? Este último trata da formação de espectadores através das práticas teatrais, visando provocar o/a outro/a, já Boal

¹¹³ Flávio Augusto Desgranges de Carvalho. Professor da graduação e da pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP. Livre-docente em Artes Cênicas pela USP. *Ao encontro do mundo lá fora*, título do capítulo 1 de seu livro. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/3365305727140974>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

contribui para a formação de espectador/a, do/a ser humano/a, tornando-o/a livre para a consciência crítica. Em comum ambos trabalham Bertolt Brecht¹¹⁴, o teatro épico e político estabelecendo uma pedagogia. Dramaturgos, encenadores, diretores que me são caros e que trabalho na metodologia de ensino do teatro e da dança, a partir um viés teórico-prático. Os autores Desgranges e Boal são categóricos ao citarem Brecht, e as suas contribuições.

Segundo Rizzo (2001), Brecht ao tratar o estranhamento ou distanciamento opõem-se ao teatro dramático, este “induziria a uma ilusão em prejuízo da percepção crítica” (2001, p. 28). Brecht usou o teatro como agente social assumindo o compromisso com a causa política, que pode ser vista e percebida com a quebra da “quarta parede”.

A quebra da quarta parede ocorre quando o/a ator/atriz estabelece diálogo com o público. Esta relação tem direta influência do coro do teatro grego, que também conversava com o público e levava a uma crítica da sociedade diante dos acontecimentos de sua época. Brecht propõe este olhar crítico diante dos nossos acontecimentos contemporâneos.

O distanciamento seria a transformação do/a ser humano/a passivo/a em ativo/a, por intermédio a estimular o senso crítico. O ensino de arte propõe estes estímulos quando oferta atividades expressivas para a formação de sujeitos/as sociais. O/a docente de teatro e de dança assume compromisso social quando constrói e desenvolve conhecimentos que demandam consciência crítica e reflexiva no qual caminham para tornar pessoas emancipadas. A arte pode ser uma alternativa libertadora da expressão do eu, do/a outro/a e do nós.

Desgranges comenta “o épico e a modernidade” e se apropria das palavras de Brecht, nos colocando em contato direto com o teatro político:

Contrário à passividade proposta para o espectador do teatro *burguês* que, imobilizado diante da ilusão de realidade, estava impedido de raciocinar, Brecht sugere uma linguagem abertamente teatralizada. O palco não poderia manter-se fechado, abandonando o espectador ao silêncio solitário [...] deveria assumir a presença do espectador no evento, apresentando-se como teatro, não ilusão da vida. [...] O autor questiona, assim, a função social da arte teatral e busca construir um teatro que revele, interrogue e contribua para transformar a estrutura social. Por meio da revolução do processo teatral se chegaria à crítica e à reforma do aparato social. [...] O teatro brechtiano pretendia aliar à emoção um forte teor reflexivo [...] (DESGRANGES, 2003, p. 92-93).

Infelizmente, a escola se fecha num mundo que não existe, ao ignorar o mundo exterior, o mundo lá fora. A interpretação desta frase acontece quando o/a aluno/a entra dentro da escola

¹¹⁴ Foi um poeta, romancista, dramaturgo e teórico renovador do teatro moderno de nacionalidade alemã. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/berthold-brecht/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

e o/a professor/a¹¹⁵ fecha a porta da sala de aula. Neste momento o/a docente esquece o mundo lá fora, mundo este percebido e vivido pelo/a discente. Quando afirmo esta constatação os estudos de Adorno e Horkheimer brotam rapidamente.

A humanidade em vez de entrar no estado compreendido como humano, se arruína em uma nova espécie de barbárie, evidenciando como a razão, tão proclamada pelos iluministas, levou às mais variadas formas de absurdos político-social, como o fascismo e o nazismo. A racionalidade, ao invés de tornar o/a ser humano/a autônomo/a, é na realidade um instrumento para dominação do eu, do/a outro/a e do nós (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). Tais ensinamentos dialogam com a nossa realidade atual, política, social, educacional e não estão desarticulados dos discursos hegemônicos que impõem poder através do “conhecimento”.

A barbárie circunda e vigia a nossas vidas. Perder esta condição é questão da educação. É necessário transpor conteúdos sem sentidos, irracionais, mecânicos e distantes da realidade que envolve todos/as em sala de aula. Libertar cada aluno e aluna dos tabus e das opressões que contribuem para os preconceitos, as discriminações e a ausência de respeito com o/a outro/a. É crucial o trabalho pedagógico voltado para a superação da barbárie, sem o qual, ela continuará a existir, reproduzindo seres desumanizados/as. A educação após Auschwitz é destrutiva e avassaladora, caso não haja ambientes formativos (ADORNO, 2006).

Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 2006, p. 120-121).

Oportunizando liberdade para o senso crítico, o método do drama como metodologia para o ensino de teatro na educação também é uma proposta nas minhas práticas, embora tenha utilizado com discentes maiores. Fernando Nascimento¹¹⁶ esclarece o significado do drama.

O Drama é definido como a criação de um processo coletivo de investigação teatral, delimitado por um contexto ficcional, no qual os/as participantes são envolvidos/as em situações cênicas, a partir de problemas e tensões, para criarem uma narrativa. O processo é construído por meios de episódios, nos quais são utilizadas convenções e estratégias teatrais que possibilitem seu sequenciamento e aprofundamento, oportunizando que os/as alunos/as assumam papéis ficcionais para explorar problemas, eventos e situações imaginárias para construir uma narrativa coletiva (NASCIMENTO, 2019, p. 90).

¹¹⁵ Aqui não se entende todos/as professores/as que ignoram o mundo exterior do/a aluno/a. Há exceções e as mesmas devem ser referenciadas.

¹¹⁶ Fernando Augusto do Nascimento (Nando) - Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Atua como professor efetivo na Rede Municipal de Educação em Tijucas - SC, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas, a saber: Pedagogia do Teatro, Gênero, Queer e Educação. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6141279996342533>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

O método do drama foi desenvolvido com alunos/as do ensino médio, nas aulas do contraturno em forma de oficinas teatrais. As oficinas estavam relacionadas ao ensino não formal, este não vinculado ao componente curricular Arte da grade curricular do 1^a, 2^a e 3^a série do Ensino Médio. Neste ambiente, em específico, as “aulas” foram experienciadas com mais intensidade. Alguns fatores contribuíram: a idade dos/as alunos/as, entre 14 a 18 anos; estarem “disponíveis” corporalmente para as práticas em teatro; não haver a cobrança relativa aos conteúdos do ensino de Arte; não haver avaliação e nota; e o mais importante o “clima” de liberdade. Trinta adolescentes na oficina.

A experiência demonstrou que os/as jovens adolescentes se sentiam livres para conversar sobre os diversos assuntos. O trabalho coletivo superou as diferenças, pois eram alunos/as de anos e salas diferentes, muitos/as estavam tendo o primeiro contato na oficina de teatro, conseqüentemente estavam se (re)conhecendo. A condição de dar voz a cada um/a, proporcionou aos/as jovens a “saírem do armário”¹¹⁷, e outros a escutar sem que houvesse julgamento de valor e/ou preconceito, pelo menos naquele primeiro momento.

Evidentemente a curiosidade de alguns/algumas sobre o tema orientação sexual foi manifestada através de questionamentos direcionados aos/as alunos/as que declararam sua orientação sexual. Apenas fiquei assistindo às conversas e caso fosse preciso faria a mediação. Outras diferenças foram surgindo, entre algumas percebidas tanto por mim, quanto pelos/as alunos/as: determinado rapaz emprestava da sua colega/amiga a calça legging para participar da oficina de teatro. Este rapaz era atleta, judoca. Porém, naquele momento ele se permitia usar uma calça legging e fazer teatro. O rótulo e o estereótipo de “machão” dava lugar a uma pessoa sensível, empenhada e comprometida com a oficina de teatro.

O diálogo na oficina estabeleceu uma relação de proximidade com o/a outro/a, portanto, as rodas de conversas eram quase uma “obrigação”. Neste momento notou-se a inclusão, o respeito, o interesse pela diferença do/a outro/a. Naturalmente aqueles e aquelas jovens adolescentes, conscientes da sua orientação sexual, diziam livremente sobre os seus relacionamentos, paixões e vivências enquanto homem e mulher homossexual e/ou bissexual.

Desconstruir conceitos, agregar novos conhecimentos, oportunizar o diálogo, esclarecer dúvidas, conhecer o/a outro/a, respeitar a diferença, incitar à reflexão, foram objetivos alcançados sem que precisassem estar no plano de aula. A liberdade de expressão desenvolvida pelo teatro mostrou-me o quanto a Arte é estimada e extraordinária na educação.

¹¹⁷ Não esconder a sua orientação sexual relacionada a homossexualidade, bissexualidade e etc.

As metodologias adotadas em sala de aula foram apresentadas neste capítulo 3, com detalhes da prática em sala de aula, assim como situações ocorridas que têm impacto com a docência. Os conhecimentos, os pensamentos, as pesquisas ilustradas por diversos autores e autoras materializam o trabalho pedagógico pautado na arte e na ciência. Novas propostas metodológicas são agregadas à prática docente, pois se torna necessário explorar diversos caminhos para estabelecer o diálogo com os/as discentes.

Viviane Mosé (2013) comenta a complexidade existente na educação: “não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados” (p. 51).

Acompanhar e estimular o desenvolvimento de pessoas, respeitando suas diferenças, seus anseios individuais, suas competências e habilidades, ao mesmo tempo levando em conta as relações humanas, a vida em grupo, a coletividade, a cidade [...] As pessoas são complexas, a vida é complexa, o raciocínio não poder ser linear, opondo certo e errado, bonito e feio. [...] não aprendemos a complexidade, pensamos e agimos por fragmento e estamos sempre perdendo a noção do todo (MOSE, 2013, p. 72).

Acreditando que a fragmentação do saber, do conhecimento, é uma forma de controle social e nos transforma em seres passivos e oprimidos, entendo não se esgotar as possibilidades aqui comentadas, por isso a importância da formação continuada, identificando e olhando para as pesquisas no campo das artes, da educação, da sociologia, do direito, da psicologia entre tantas outras, assim como os alunos e as alunas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando minhas memórias percebo que a inquietação e a procura por respostas, constitui o meu ser. Consigo buscar lembranças pretéritas, relacionadas ao respeito, à sexualidade, ao teatro e à dança, à diferença, à educação e diante dos meus olhos as vejo tão presentes e latentes, rodeadas pelo desconhecimento.

A busca por respostas me acompanha desde a Educação Infantil: “Isso não é coisa de menino”. Memórias vivas experienciadas em meu corpo. Posteriormente no Ensino Fundamental I acentuou-se, eu estava fora dos padrões escolares e da sociedade. Esta realidade contribuiu marcando o aluno quieto, de poucos/as colegas, que não jogava bola, não vivia a socialização escolar. Os reflexos foram sentidos no ambiente familiar, da mesma maneira, sem amigos/as e sem o contato com o mundo lá fora, a diferença tinha nome.

Somente no Ensino Fundamental II as diferenças são amenizadas, mas na contramão da visibilidade e da “aceitação” do/a outro/a ser diferente, as tensões aparecem nas palavras com agressões, nas ações violentas dentro e fora de casa, resultando no ato de não se calar.

O mundo lá fora foi despertado através do Teatro e da Dança, igualmente o contato e o diálogo com o/a outro/a. Liberdade um caminho sem volta!

O pensamento crítico começa a ser desenvolvido e registrado na graduação em Direito, em seguida na licenciatura em Artes Cênicas, atravessadamente com o PIBIC, PIBID, PIM (Programa Institucional de Monitoria), nos congressos, festivais, na Especialização, no Mestrado e na docência.

Portanto, esta pesquisa reflete a minha trajetória artística, profissional, humana e pessoal, produzindo estudos, colocando-me constante atenção e reflexão ao abordar as temáticas sexualidade, homossexualidade, diferenças, teatro, dança e educação.

É importante salientarmos e ilustrarmos o percurso da nossa pesquisa, consolidando o conhecimento em torno dos temas esmiuçados com base teórica na produção científica dos autores e das autoras estudados/as, dialogando diretamente com a prática do Teatro e da Dança na Educação.

O objetivo principal da pesquisa tratou em (re)conhecer a importância das Artes Cênicas, como uma área de conhecimento, valorizando sua prática na educação, olhando para o Eu, o/a Outro/a e o Nós, ao tratar da diferença, (des)encontrada na escola. Para tanto, alcançar tal objetivo, ações concretas deveriam ser efetivadas. A tomada de consciência do/a docente é

uma condição, deixando de ser oprimido/a e/ou opressor/a. O diálogo é a base entre docente e os/as discentes, proporcionando liberdade de expressão para alunos e alunas, condicionada à consciência crítica e à reflexão. A tomada de consciência liberta o professor e a professora, os/as quais apresentam habilidades (pedagógicas, científicas, empíricas) para desenvolver o conhecimento formando pessoas emancipadas e autônomas.

“O comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade” (HORKHEIMER, 1983, p. 145). A Teoria Crítica visa ao repensar a racionalidade, e nos possibilita à emancipação. Refletir sobre as mudanças e transformações na sociedade sem cristalizar e idealizar.

Para Horkheimer, a teoria crítica orienta a relação entre o pensar e o agir em vista da transformação das relações sociais em vigor [...], ao reconhecer que a ação do teórico crítico é levar à superação da tensão entre o seu trabalho de compreensão da realidade e a humanidade que vive na opressão, em função da qual ele elabora o seu pensamento. A tarefa do pensamento crítico é dirigida à realidade na qual os homens estão inseridos (SILVA, 2007, p. 36).

O percurso apresentou o papel do/a artista educador/a, e trouxe pressupostos legais em relação à docência em Teatro e Dança na educação. A LDBEN apresenta a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica e as 4 (quatro) linguagens artísticas compondo o ensino: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A Constituição Federal de 1988, esclarece o dever do Estado na formação do/a ser humano/a, princípio inalienável: dignidade da pessoa humana.

Esclarecemos que a BNCC deixou de contemplar explicitamente a orientação sexual nos Temas Contemporâneos Transversais, estes obrigatórios. O tema Orientação Sexual nos Temas Transversais anteriores não tinha a obrigação de ser trabalhado pedagogicamente na educação. Apesar da supressão nos TCTs, podemos trabalhar a orientação sexual por analogia nas macros áreas temáticas: Cidadania e Civismo – Educação em direitos humanos e Multiculturalismo – Diversidade cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

O Plano Nacional de Educação de 2014, com vigência de 10 (dez) anos, estabelece em determinado artigo e inciso, objetivo a ser cumprido com relação a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade. Em razão de não haver norma específica na educação atual, que se dirige ao encontro da orientação sexual, outras normas precisam vir à tona, seja por analogia ou norma genérica.

Com a ausência dos temas relacionadas à orientação sexual, sexualidade, identidade de gênero, entre outros frente a Base Nacional, podemos nos valer de tratados internacionais de direitos humanos que o Brasil é signatário: a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação

no Campo do Ensino (1960), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979).

As normas e leis brasileiras têm peso e devem ser proclamadas: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei Maria da Penha de 2006.

Precisamos resistir, contra a lesão ao nosso direito, que ofenda a nossa personalidade, a pessoa. “A Luta pelo direito é um dever do titular interessado para consigo mesmo. [...]. Defender o direito é, pois, dever moral de autopreservação [...]” (IHERING, 2003, p. 43).

Propusemos legitimar nossas ações, a prática diária em sala de aula, a escrita da pesquisa, os temas contemporâneos, as abordagens teóricas, apresentando as Leis regulamentadoras da Educação, da liberdade de expressão e liberdade docência.

Um longo caminho percorreu-se na história da Arte, do Teatro e da Dança no Brasil, afirmando seu reconhecimento enquanto área de conhecimento. Nomes de referência como: Ana Mae Barbosa, Olga Reverbel, Klauss Vianna, Isabel Marques entre outros/as, tiveram sua parcela de contribuição conectada aos estudos desenvolvidos por diversos/as autoras/os no mundo da Arte, do Teatro e da Dança.

Porém, a Arte não é (re)conhecida como área de conhecimento na Educação. Colaborando com os aspectos não positivos, algumas instituições da Educação Básica insistem na polivalência do ensino de arte, obrigando professores e professoras a lecionarem as 4 (quatro) linguagens artísticas. As pesquisas em Arte comprovam as afirmações e as constatações. Percebemos estudos científicos publicados, sinalizando preocupação, esclarecimento e desenvolvimento crítico. A fragmentação e o distanciamento rompem a relação Arte e Ciência, estas seguras no alcance do conhecimento.

Cabe lembrarmos o papel de destaque dos/as docentes de Teatro e Dança, ao ratificarem as suas práticas e discursos à importância do ensino de Arte, do mesmo modo, cada linguagem artística possui a sua especificidade enquanto área de conhecimento a ser desenvolvida em sala de aula. O/a artista educador/a precisa (tentar) romper esta ideia e conceito da polivalência do ensino de arte, e o não reconhecimento das linguagens artísticas como área do conhecimento.

É necessário atitudes positivas contra a polivalência do ensino de Arte. A Gerência de Ensino Fundamental e Médio do currículo Arte, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, orienta os professores e as professoras do ensino de Arte das escolas,

o trabalho pedagógico na linguagem artística de formação e domínio acadêmico de cada docente. De forma integrada deve desenvolver o processo educativo, articulando as demais linguagens artísticas, sem fugir da sua área de formação docente.

A possibilidade do diálogo com outras linguagens é possível, exemplificamos: o Teatro desenvolve trabalhando o cenário, conseqüentemente, as Artes Visuais se apropriam dos elementos que compõe o cenário. Este trabalho chama-se Artes Integradas e compõe a BNCC.

“A arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar [...]” (IAVELBERG, 2003, p. 23). A citação da autora contribui com nossos estudos. O Teatro e a Dança na educação são áreas do conhecimento que transformam o/a outro/a, a partir das experiências. A presença do/a docente habilitado/a e capacitado/a, possibilita a educação do sensível, olha para as nossas diferenças estabelecendo diálogo com todos/as.

A diferença está em todos os lugares e a escola não foge à regra. O reconhecimento das diferenças, fundamental para o Multiculturalismo, passa longe das abordagens e dos conteúdos escolares. Iniciativas são tomadas por professores e professoras conscientes, todavia, as ações destes/as são solitárias dentro do universo escolar. Percebe-se a imposição em negar a diferença do eu, do/a outro/a e do nós, e em alguns casos silenciá-la. Para Candau (2001, p. 25) “a diferença está no chão da escola [...], na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la”.

Diante do comprometimento em assumir questões relativas às diferenças dentro do ambiente escolar, a realidade é expressada: “Vamos evitar trabalhar temas polêmicos, não vamos abrir arestas”. O que poderia ser considerado temas polêmicos? Racismo, estupro, violência doméstica, *bullying*, anorexia, orientação sexual, homossexualidade, transexualidade, população indígena contemporânea, cultura afro-brasileira e funk? Por que são polêmicos? Como dialogar e desenvolver conhecimentos silenciando o/a professor/a ao tratar de temas do “mundo exterior” vivenciados pelos/as alunos/as?

Tentando compreender a Educação, que pudesse apresentar uma escola viva, capaz de conectar, ligar e incluir todos e todas, infelizmente estamos longe desta realidade. Temas como a diversidade sexual e a homossexualidade, bem como as diversas formas de orientações sexuais e identidade de gênero são excluídos. Tais temas acompanham a natureza humana, incorreto seria não conversarmos. A sala de aula, em momentos diferentes, busca explicações para entender a diferença. Ademais, preconceitos são formados sem que haja o esclarecimento

sobre as diferenças na educação. A reiteração do preconceito na sociedade e na escola acende o *bullying*, e a discriminação. Porém, ao tratar destes últimos no ambiente escolar, o viés nunca está relacionado à diferença: homossexualidade.

O tabu imposto na sociedade não difere do contexto escolar. Evidentemente o empoderamento feminino, a visibilidade dos movimentos sociais de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e daqueles/as que lutam pela igualdade do/a seu humano/a, abriram as portas e advogam em favor dos/as que estão à margem: oprimidos e oprimidas. Rogério Junqueira¹¹⁸ em “Diversidade Sexual e Homofobia: a escola tem tudo a ver com isso”, apresenta os ganhos significativos em relação ao tema, embora políticas públicas precisem de ações concretas, e a mudança de mentalidade sobre as diferenças.

Nos últimos anos, em praticamente todas as regiões do mundo, temos notado uma crescente atenção em relação à diversidade sexual e de gênero. Embora a agenda pública em favor dos direitos sexuais seja, na sua maior parte, algo ainda por fazer, avanços significativos têm sido observados em diversos países, e o debate internacional tem se intensificado (JUNQUEIRA, 2009, p. 112).

Os desafios contemporâneos na escola requerem do/a docente em Teatro e Dança, maneiras e metodologias capazes de despertar o corpo vivo de cada aluno e aluna. As dificuldades são apresentadas como barreiras, transpô-las é tarefa nem sempre fácil. O professor e a professora de Arte “criam” estratégias, envolvendo “temas polêmicos” por meio da prática do Teatro e da Dança. Não se entende como ferramenta, mas conhecimento desenvolvido em razão da percepção crítica com jogos, brincadeiras, atividades de expressão corporal, movimentos, improvisação e etc. As Artes Cênicas proporcionam “sair da zona de conforto” ou da proposta tradicional de “ensinar” conteúdos na escola. O/a aluno/a é convidado/a a libertar seu corpo.

A diferença também faz parte da metodologia do ensino de Arte. Quebrar as estruturas formatadas e engessadas na educação é uma forma de apresentar o Teatro e a Dança como diferentes. Viviane Mosé aponta a realidade das nossas escolas brasileiras:

Uma educação padronizada, estruturada por um currículo denso, inflado de conteúdos descontextualizados, que não se relacionam entre si e que não dizem respeito à vida dos alunos, administrados em escolas hierarquizadas e excludentes, que não dão voz ao aluno e não se relacionam de forma transparente e ética consigo mesmas, não tem espaço no mundo de hoje (MOSE, 2013, p. 67).

¹¹⁸ Rogério Diniz Junqueira. Professor Pós-doutor, em Direitos Humanos e Cidadania, Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas. É pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dedicou-se a pesquisas sobre educação, direitos humanos, política e discurso, com ênfase em direito à educação, direito à diferença, gênero, sexualidade, deficiência, racismo, acessibilidade e avaliações educacionais. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9642237954016174>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

Será que faz parte da nossa identidade brasileira limitar e omitir o conhecimento? Nos espelhamos na educação de outros países, sequer olhamos as nossas especificidades locais, não conseguimos dialogar com a nossa própria cultura, com o nosso povo. Quando se pensa no Folclore Nacional e Regional, interpretações equivocadas são lançadas e traduzidas: “É coisa de macumbeiro”; “Não é de deus, é do diabo”. Não estudamos e tampouco contextualizamos as matrizes afro-brasileira e indígena, naturalmente impregnadas na construção da identidade brasileira.

A Lei nº 11.645 de 2008, e o art. 26-A da LDBEN/1996 tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Estamos cumprindo? E quando “cumprimos” estamos tratando a história e a realidade das nossas raízes culturais? Conhecer o Eu, o/a Outro/a e o Nós. Parece que as questões indígenas e afro-brasileira não dizem respeito a nossa identidade.

Lembramos uma situação vivenciada por um/a colega de Arte. Taxativamente foi vetado/a trabalhar as questões indígenas com alunos e alunas do 5º ano, a partir das abordagens do poema “Genocídio” de Emmanuel Marinho. A alegação foi fundada em não abordar “temas polêmicos”, principalmente este de “genocídio”. Reforçar o apagamento das nossas culturas afro-brasileira e indígena é cada vez mais incisivo, principalmente quando integramos o passado e o presente, promovendo o posicionamento crítico.

Maria Lúcia Pupo (2018) comenta a fragilidade institucional em relação às Artes Cênicas nas escolas. Propõe na formação inicial atitudes e tomada de consciência, em três aspectos. Segue o terceiro:

O terceiro ponto, certamente o mais delicado, diz respeito ao crescente clima de racismo, sexismo e preconceitos de toda ordem que atestam o quanto a intolerância e o autoritarismo vêm minando entre nós a capacidade de reflexão e, cabe reiterar, a própria noção de alteridade. Perplexos, temos presenciado, por exemplo, espantosa rejeição a marcas de culturas afro em danças, cantos, personagens. Como podemos fazer diferença em relação a atitudes com tal teor de preconceito? O desafio é de monta e a resposta só poderá ser encontrada em meio à própria experimentação. Mas desde já sabemos que nossa atitude necessita ir além de respostas tidas como politicamente corretas. Pistas para a superação de posturas apriorísticas provavelmente poderão surgir daquilo que caracteriza a nossa particularidade, ou seja, das percepções singulares que só a experiência estética é capaz de promover (PUPO, 2018, p. 17).

A autora nos coloca diante das várias realidades. Outro olhar em relação ao racismo, sexismo e preconceitos que minguam a nossa consciência crítica e a reflexiva. Mas sem perder as esperanças respostas poderão surgir das percepções e experiência estética.

Encontramos respostas nas diversas pesquisas acadêmicas brasileiras e uma específica em Portugal. As buscas foram relacionadas às palavras: diversidade, orientação sexual,

identidade de gênero, homossexualidade, educação, teatro, dança e arte. Todas no âmbito de dissertações e teses. O expressivo material nos chamou atenção. Dentro das possibilidades, tentamos somar palavras chaves como: teatro e identidade de gênero na educação; homossexualidade e dança; educação, orientação sexual e arte; teatro, dança e diversidade; entre outras.

Não estamos sozinhos/as, professores/as pesquisadores/as, artistas educadores/as, pessoas comprometidas e engajadas com a educação e com o/a outro/a. A prática em sala de aula com o ensino do Teatro e da Dança comprova que as mudanças e transformações são possíveis.

Fazer a diferença é uma condição. Para contextualizar, experienciar e fruir todos os estudos relacionados aos temas: orientação sexual, sexualidade, homossexualidade, identidade, diversidade nesta pesquisa, é necessário ser artista. Preciso interpretar vários papéis para alcançar meu objetivo em sala de aula,

É extremamente estranho ser professor/pesquisador/artista e/ou artista/educador solitário. Lutar por uma escola democrática que dialogue com as diferenças, tornou-se desafiador para a docência. Estamos longe de conseguir uma escola inclusiva. Parece que a escola vive a década de 60. Desconhecemos as pessoas, alunos e alunas, do século XXI. Mas nem tudo parece perdido.

Ao mesmo tempo que parece ser uma luta solitária, percebemos outras pessoas lutando. Professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras defendendo as Artes Cênicas, as diferenças e a educação.

Brecht (1978) pretendia aliar a emoção com reflexão. “As inovações autênticas atacam o mal pela raiz” (1978, p. 22).

O Teatro e a Dança como inovações no ensino abrem caminho para a reflexão. Resultados significativos são sentidos e experienciados por meio do Teatro do Oprimido, Movimentos corporais e expressivos, Improvisação, Jogos corporais, Jogos Teatrais, Drama, entre outras. Alunos e alunas conscientes e não oprimidos/as, candidatos/as a pessoas emancipadas. A dominação e a desumanização talvez tenham problemas. Desconstruir e romper esta barreira seja possível através da Arte, ao qual toma o disfarce de diversão e conscientemente possibilita ao/a outro/a refletir, pensar, e tornar-se livre para discutir e formar opiniões.

“A experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido” (BRECHT, 1977, p. 217).

Diariamente a pesquisa continua, com os novos olhares, realidades, descobertas, experiências e pessoas. O Eu, o/a Outro/a e o Nós nos coloca em constante observação, em sala de aula, na escola, no fazer pedagógico, no ensino de Arte e na docência. As discussões em torno da igualdade, das diferenças continuam. Provocar a capacidade crítica dos alunos e alunas, propondo liberdade de expressão, faz parte dos objetivos. Demonstrar que o Teatro e a Dança são áreas de conhecimento é um processo. Assim como a professora Maria Lúcia Pupo entende, que as ações politicamente engajadas já acontecem, precisamos ir além, levar as nossas experiências estéticas para o cotidiano de sala.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. ZAHAR, 1947. Reimpressão 2006 com nova paginação e capa, sem alterações de conteúdo. Edição digital: fevereiro 2014 - ISBN: 978-85-378-1202-0.

BARBOSA, Ana Mae. “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.

_____. “Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular”. **Comunicação e Educação**. São Paulo: (2), 59-64, 1995.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERTOLINI, Débora Brandão. **Sexualidade e adolescência: rodas de conversa e vivências em uma escola de ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2626353>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “A BNCC e o ensino de Arte nas suas diferentes linguagens: perspectivas de um futuro ainda incerto”. **Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola?** Campo Grande-MS. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Org.). UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/jart/>>. Acesso em: 16 set. 2019.

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRAGA, Claudia. **Em busca da brasilidade: Teatro brasileiro na primeira república**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: FAPEMIG; Brasília: CNPQ, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Acesso em: 03 out. 2018.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 16 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural: orientação sexual.** vol. 10. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Temas Transversais Contemporâneos na BNCC:** Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

BOCK, Ana Mêrces Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRECHT, Bertolt. **Diario de trabajo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

_____. **Estudos sobre Teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BULOS, Uadi Lammêngo. **Constituição Federal Anotada.** 7. ed. rev. e atual. até a Emenda Constitucional nº 53/2006. São Paulo: Saraiva, 2007.

BULZONI, Ana Maura Martins Castelli. **Gestor Escolar**: sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico no que tange a Educação Sexual. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2017.

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5614177>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CACCIAGLIA, Mário. **Pequena história do teatro no Brasil**: Quatro séculos de teatro no Brasil. Trad. Carla de Queiroz. T. A. Queiroz, editor. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gestos do silêncio**: para esconder a diferença. 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói. Biblioteca Depositária: biblioteca central do Gargoatá, 2005. Disponível em: <<https://sexualidadeescola.furg.br/biblioteca/dissertacoes?download=17:gestossilencio>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria, (Org.). 7. ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, Leonardo Augusto Madureira de. **Os olhares de professoras da rede estadual de ensino de uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul sobre o teatro na escola**: Uma análise teórico-crítica. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Corumbá, 2018. Disponível em: <<https://ppgecpan.ufms.br/leonardo-augusto-madureira-de-castro-os-olhares-de-professoras-da-rede-estadual-de-ensino-de-uma-cidade-do-interior-de-mato-grosso-do-sul-sobre-o-teatro-na-escola-uma-analise-teorico-critica/>>. Acesso em: 26 set. 2018.

CAVASSIN, Juliana. “Perspectiva para o Teatro na Educação como conhecimento e prática pedagógica”. **R.cient./FAP**, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>>. Acesso em: 30 set. 2018.

CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob medida**. Trad. M. L. Cirado. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

DERRIDA, Jacques. *Psyché. L'invention de l'autre*. Paris: Galée, 1987.

_____. *Palavra! Instantâneas filosóficas*. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

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

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direitos de Famílias**. 6. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame**. Escritos sobre educação. Campinas SP: Papyrus, 2010.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba PR: Criar Edições, 2006.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ESPÍRITO SANTO, Regina Helena. **O empoderamento da voz do aluno através das oficinas de teatro do Colégio Serravalle**: jogos e performances. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia - UFBA - Programa: Artes Cênicas, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=81100>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FERNANDES, José Pedro Teixeira. “A ideologia do multiculturalismo”. ResPublica: **Revista Lusófona de Ciência Política, Segurança e Relações Internacionais** nº 10 (2010). Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4286>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. “O percurso político-legislativo do programa ‘Escola sem partido’ em Campo Grande, MS”. Número Especial: **(Des)ocupar é resistir?** v. 19, 217-235. Campinas: ETD - Educação Temática Digital, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647432>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FERRARI, Anderson. “Diversidade Sexual na Escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas”. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, Editora UFMS, 2009.

FERRARI, Marian A. L. Dias. “O papel da diferença na construção da identidade”. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 1-8, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FREDERICO, Celso. “O multiculturalismo e a dialética do universal e do particular”. **Estudos Avançados**, 30 (87), 237-254, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/119125>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FREITAS, Raquel Lima. “A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola”: Uma Construção no Cotidiano da Disciplina. In. **Revista SCIAS/UEMG**. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/SCIAS/article/view/409>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 33. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (Org.). **Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva/Edições SESC SP, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HORKHEIMER, Max. “Teoria tradicional e teoria crítica”. In: CIVITA, Victor (ed.). *Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas: Textos escolhidos*. (Col. Os Pensadores). 2. ed. Trad. José Lino Günnewald ... [et al.]. São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 125-162.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo Direito**. 3. ed. Trad. J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Diversidade Sexual e Homofobia: a escola tem tudo a ver com isso”. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, Editora UFMS, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien. “A Nova Proposta do Ensino do Teatro”. **Sala Preta**, 2, 2011. 233-239. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p233-239>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096/60084>> . Acesso em: 30 set. 2018.

_____. “Pedagogia do Teatro”. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (4: 2006: Rio de Janeiro). **Anais/ do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Maria de Lourdes Rabetti (Org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

LABAN, R. **O domínio do movimento**. Trad. Ana Maria Barros de Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança educativa moderna**. Trad. Maria Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA BONDIA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> . Acesso em: 08 set. 2019.

LOPES, Adriana. **Funk-se quem quiser: No batidão negro da cidade carioca**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa/PT: Porto Editora, 2000.

MACEDO, Lino de. “Desafios à prática reflexiva na escola”. **Revista Pátio** Ano VI – nº 23 Set./Out. 2002. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/277038-Desafios-a-pratica-reflexiva-na-escola-lino-de-macedo-1.html>> . Acesso em: 27 maio 2018.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

MARINHO, Emmanuel. **Caixa de poemas**. Dourados. Manuscrito Edições, 1997.

MARQUES, Isabel. “Dançando na escola”. **Motriz**, volume 3, número 1, junho/1997. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. “Linguagem da Dança: arte e ensino”. **Dança na escola: arte e ensino**. Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) o canal da educação. Ano XXII, boletim 2, abril 2012, p. 16. Disponível em: < <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

_____. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MONTENEGRO, Fernanda. “O ator e seu ofício”. In.: **Cadernos de Teatro**, nº 97, Rio de Janeiro, Abril/Maio/Junho 1983, p. 1-4. Palestra realizada no Centro de Artes Livres em março.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura”. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.). Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Brasília, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Organização e apresentação Viviane Mosé. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOSTAÇO, Edélcio. **Teatro e Política: Arena, Oficina e Opinião**. 1. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1982.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Fernando Augusto do. **Teatro e representatividade Queer: experiências com a metodologia do Drama na escola**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Teatro. Florianópolis, 2019.

NETO, Arnaldo Rosa Vianna. “Multiculturalismo e Pluriculturalismo”. In: FIGUEIREDO, Eurídice. (Org.). **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora. UFJF, 2005.

PLATÃO. **A república de Platão**. Trad. Jacó Guinsburg, (Org.). Notas Daniel Rossi Nunes Lopes. Obras I. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PRADO, Décio de Almeida. **História Concisa do Teatro Brasileiro: 1570-1908**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Construir o(s) Sentido(s), juntos. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**. v. 5, nº 3. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v5n3a2018-01>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna: a pedagogia do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

- REME. **Rede Municipal de Educação**, Campo Grande – MS. Disponível em: <www.campogrande.ms.gov.br/semad/downloads/>. Acesso em: 24 maio 2018.
- REVERBEL, Olga Garcia. **O Teatro na Sala de Aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- _____. **Teatro**: Atividades na Escola, currículos. Porto Alegre: Kuarup, 1995.
- _____. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- RIZZI, Maria Christina de Souza. “Caminhos Metodológicos”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RIZZO, Eraldo Pêra. **Ator e estranhamento**: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.
- SALVADOR, Gabriela Di Donato. **Histórias e propostas do corpo em movimento**: um olhar para a dança na educação. Guarapuava: Unicentro, 2013.
- SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. **Improvisação em dança**. Guarapuava, 2016.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: USP, 2007.
- SANTOS, Natali Allas. **(Im)possibilidades do ensino de Arte (teatro e dança) na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS**: narrativas de professores. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso Sul – UEMS-UUCG. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação – Profeduc, Campo Grande, 2020. Disponível em: <http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2020-06-22_15-09-11.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- SILVA, Carmi Ferreira da. **Por uma história da dança**: reflexões sobre as práticas historiográficas para a dança, no Brasil contemporâneo. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8696/1/Disserta%20a7%20a3o%20Final.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- SILVA, Cristiane Alves da; BOUFLER, Emne Mourad. “Como o multiculturalismo está sendo trabalhado numa escola pública na região de fronteira”. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**. v. 02, nº 01, 2017. Disponível em: <<http://bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/article/view/289>>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- SILVA, Gilberto Ferreira. “Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação”. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

SILVA, Vital Ataíde da. **Adorno e Horkheimer: a teoria crítica como projeto de emancipação**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia - UFBA, Salvador, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11480/1/Dissertacao%20Vital%20Silvaseg.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

SKLIAR, Carlos Bernardo. “A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros ‘outros’”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, jan. 2003. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>>. Acesso em: 27 maio 2020.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. “Dança na Educação: Discutindo questões básicas e polêmicas”. **Revista Pensar a Prática**, v. 6. 2003. p. 73-86. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55>>. Acesso em: 30 set. 2018.

TAVARES, Liliana Barros. **Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de Licenciatura da UFRPE**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE - Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4410>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VARELLA, Drauzio. “Violência Contra Homossexuais”. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/sexualidade/violencia-contra-homossexuais/>>. Acesso em: 16 set. 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

VIANNA, Hermano. **O Baile Funk carioca: festas e estilos de vida metropolitanos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Museu Nacional programa de pós-graduação em antropologia social. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. <https://www.academia.edu/31952607/hermano_vianna_o_baile_funk_carioca_pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. Colaborador Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Siciliano 1990.

_____. “Dançar o movimento da vida”. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, vol. 1, nº 3. São Paulo, dez. 1984. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451984000300008>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. “Educação para as sexualidades, para a igualdade de gênero e para as diferenças/diversidades: possibilidades pedagógicas”. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Constatina Xavier Filha, (Org.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

APÊNDICE A – Proposta para docentes em Arte



O FAZEDOR DE OUTROS MUNDOS

É presente para a humanidade
 este que aponta outros mundos possíveis
 faz da vida um palco
 cria e recria seus tantos eus
 brincando serem outros.
 Um ser dado à raridade
 este que permite à arte (a)florar em si,
 ramificando olhares mais profundos
 enraizando utopias
 horizontando reflexões
 verdejando nuances de transmutação.

É afago!

Este que fala com o corpo
 irradia artevivências
 na dança das mãos,
 no giro dos quadris,
 na ciranda do olhar
 na cena da vida pela vida
 do ato pelo ato
 do amor pelo amor
 do riso pelo riso
 da coragem pela coragem
 da nudez do espírito, por ela mesma
 do enlevo.

Este que tira a alma à dança
 minuto a minuto
 renega o sistema
 e relega formatações,
 destrói engrenagens
 da dança conforme a música.

Para Leonardo Arruda Calixto,
 ser que semeia arte nas escolas e vai florescendo a sociedade.

Poema: Eva Vilma

Arte: Javier Pérez

A proposta de intervenção caminha em direção a prática positiva, ou seja, questionamentos, discussões, reflexões, pensamento crítico e até mesmo de enfrentamento, este não verbalizado ou registrado nos planos de aula e/ou roteiro, mas implicitamente nos planejamentos e explicitamente nas ações, atravessado pelo ato de resistir, ao preconceito, ao machismo, ao sexismo, ao fundamentalismo, ao racismo, e de respeitar à sexualidade humana, a orientação sexual, a identidade de gênero e todas as formas de diferenças na educação, surge manifestada na liberdade de expressão proporcionada pelo Teatro e a Dança.

São divididas em:

1. Proposta para docentes em Arte. Desenvolver com alunos e alunas da Educação Infantil ao Fundamental II. Na educação formal ou informal;
2. Planos de aulas detalhados seguindo critérios para sua elaboração – relacionados aos temas da proposta para docentes;
3. Proposta de intervenção com docentes – Formação Continuada Pedagógica. Tema relacionado aos desenvolvidos nas propostas anteriores.

A proposta 1 e os planos de aulas 2, são sugestões para docentes em Arte trabalharem em sala de aula. A proposta de intervenção 3, é para ser colocada em prática como formação docente continuada.

As possibilidades aqui apresentadas não são rígidas e encaixotadas, tampouco se estabelece uma verdade ou paradigma a seguir. Ela não se acaba, e não está fechada, assim como entende a Teoria Crítica. Apenas confirmará o posicionamento crítico, de pesquisador e profissional, em determinado lugar e espaço. A partir deste olhar específico, que não tem uma totalidade e não se sabe onde chegará, pois não estamos falando de método, engessado e sim de uma proposta que envolve o distanciamento e a investigação, para (re)conhecer as Artes Cênicas como área de conhecimento e a homossexualidade, como algo natural do/a ser humano/a.

Os objetivos da proposta são transparentes e sabemos como alcança-los. Mas diante do conhecimento desenvolvido, experienciado, tomado como reflexão e consciência, ainda assim, não sabemos onde chegará tais sentimentos, sensações, saberes e trocas. Estamos falando e interagindo com pessoas diferentes, não há como mensurar no decorrer da vida de cada ser, se os pensamentos e as atitudes serão positivos.

Percebemos com clareza que as propostas experienciadas através do Teatro e da Dança, desde o ano de 2014, no ensino formal e informal obtiveram resultados positivos.

Evidentemente que o “clima de liberdade” nas aulas de Artes Cênicas, rompem com as estruturas pré-estabelecidas na escola. Primeiramente o espaço escolar, a sala de aula é ressignificada para a prática corporal. Posteriormente, a linguagem artística teatro e dança torna-se novidade, curiosidade e liberdade. Em outro estágio, vozes são ouvidas como gritos de desespero, pois parece que nunca foram escutadas, em consideração as estruturas que silenciam e excluem aqueles e aquelas que “destoam” da escola “perfeita”.

Para tanto algumas considerações de como abordar e desenvolver temas relacionados a diferença, tendo como foco o Teatro e a Dança na educação, serão explanadas e dialogadas com a teoria e a prática. Podem servir para outros/as docentes em Teatro e Dança adaptando e construindo outros saberes.

Esta é uma proposta de aula de Arte, de modo geral para a Educação Infantil e Fundamental I e II. A base metodológica poderá ser a mesma, apenas diferindo o tipo de abordagem, exercício cênico e complexidade para cada turma, levando em consideração as faixas etárias.

Tema: Dia 19 de Abril - Povos Indígenas.

- No primeiro momento, estabelecer um diálogo, uma conversa em roda, sendo que todos e todas podem sentar-se ao chão;
- Em segundo perguntar o significado da palavra indígena. Explicar a diferença entre índio e indígena. Perguntar se algum aluno ou aluna conhece algum indígena; provavelmente alguma pessoa se identificará. Contextualizar a história do povo indígena. Neste momento pode-se utilizar um mapa do mundo, que conste os países e seus continentes;
- Já para o terceiro momento, falar dos povos indígenas Sul-mato-grossenses atuais. Mostrar imagens impressas com indígenas no seu dia a dia: trabalhando, estudando, convivendo em sociedade, mantendo suas tradições culturais e artísticas. Apresentar trabalhos, peças de artesanatos feitas pelos indígenas. Os sentidos podem ser experienciados; tocar e olhar os detalhes dos desenhos das peças.

Todas estas sensações podem ser experienciadas e compartilhadas por todos e todas na sala de aula. Os trabalhos pedagógicos e as aulas não se resumiram a um determinado dia, deverá ser um processo que se prolongará no tempo.

Em outro dia ou outra aula, de posse deste conhecimento prévio, a dança pode ser desenvolvida. Experienciar as matrizes da dança indígena, posteriormente utilizando a música. As sensações serão experienciadas pelos corpos de cada aluno e aluna, (re)descobrendo movimentos que estão presentes no nosso dia a dia.

O ensino do teatro será valioso, assim como a dança, no desenvolvimento do conhecimento. Apostando na realidade indígena, vinculada com as nossas especificidades locais, poderá ser apresentado para todos e todas em sala (possivelmente para turmas do 4º ano em diante), o poeta, ator e educador Emmanuel Marinho¹¹⁹ (1997), que escreveu *Genocídio*

¹¹⁹ Nasceu em Dourados/MS. Poeta, ator e educador, é considerado uma das maiores referências da cultura de Mato Grosso do Sul. Com formação acadêmica em psicologia e pós-graduado em artes cênicas pela UFRJ. Compõe poemas, edita-os em livros e os interpreta no teatro e na música. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5214196961844756>. Acesso em: 26 dez. 2019.

retratando a realidade dos povos indígenas da região de Dourados, MS. Segue um fragmento do poema:

Tem pão velho?

Não, criança
Tem o pão que o diabo amassou
Tem sangue de índios nas ruas
E quando é noite
A lua geme aflita
Por seus filhos mortos.

Tem pão velho?

Não, criança
Temos comida farta em nossas mesas
Abençoada de toalhas de linho, talheres
Temos mulheres servis, geladeiras
Automóveis, fogão
Mas não temos pão.
[...] (MARINHO, 1997).

É possível trabalhar este poema esmiuçando o texto literário, a interpretação, a improvisação, a geografia do ponto de vista cultural do Mato Grosso do Sul entre outras abordagens pedagógicas e metodológicas.

Trabalhar a pintura indígena do ponto de vista entretenimento, denotando imagens folclóricas, pode não ser o caminho reflexivo que nos leva aos diversos conhecimentos. Podemos utilizá-la lembrando dos seus aspectos culturais, qual a relação da pintura para cada determinada tribo indígena, qual o sentido dela hoje e em sala de aula. A proposta acima apenas demonstra ser possível abordar o dia 19 de abril de outras maneiras diferentes.

Em relação a Educação Infantil e alunos/as que ainda não conseguem e/ou sabem ler o poema de Emmanuel Marinho, podemos trabalhar outras questões indígenas. Explorar as matrizes indígenas: pés, quadril e cabeça. Experimentando os movimentos com a música *Quyquyho* com interpretação de Maria Claudia e Marcos Mendes, composição de Geraldo Espíndola.

Posteriormente, levar para a sala de aula elementos da natureza ou explorar o pátio escolar, em busca destes elementos. Contextualizar quais são estes elementos e qual a relação com os povos indígenas. Retornar para as descobertas de movimentos com as matrizes indígenas.

Além disso, histórias, desenhos de animação podem servir como recursos pedagógicos, ilustrando e desenvolvendo os conhecimentos em relação aos povos indígenas.

APÊNDICE B – Plano de aula

DISCIPLINA DE ARTE
Prof. Esp. LEONARDO ARRUDA CALIXTO
Turma: Ensino Fundamental I.
Data da aula: ____/____/____
Tema: Nossa Identidade Indígena
Objetivo Geral da aula: Contextualizar a história do povo indígena brasileiro. Experienciar a nossa identidade indígena através das matrizes indígenas. Descobrir as diversas e diferentes possibilidades do movimento do corpo humano que poderão resultar em composição coreográfica.
Conteúdo: 1- Abordagem das características corporais, gostos, gestos, etnias, gêneros, etc.

Conteúdo	Metodologia e procedimentos	Análise pessoal
Preparação e sensibilização corporal	Contextualizar como será a nossa aula. Todos e todas em círculo. Aquecimento: Matrizes indígenas – pés, quadril e cabeça. (Aqui não há a consciência das matrizes indígenas no corpo. Apenas estamos aquecendo o corpo para desenvolvê-las).	
Desenvolvimento e abordagem do tema	<ul style="list-style-type: none"> • 1º MOMENTO: Explorar os movimentos em relação as matrizes indígenas. • 2º MOMENTO: Contextualizar sobre a história dos povos indígenas brasileiros e Sul-matogrossenses. • 3º MOMENTO: Mostrar peças, pratos, jarras, copos etc., feitos de barro. O significado dos símbolos nas peças. • 4º MOMENTO: Escutar a música: <i>Quyquyho</i> com interpretação de Maria Cláudia e Marcos Mendes. • 5º MOMENTO: Experimentação de movimentos com as matrizes indígenas – música e movimentos. Neste exercício não há uma imposição para executar os movimentos. Participarão aqueles/as com interesse e disponibilidade em fazê-lo. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • 6º MOMENTO: Contextualizar os elementos da natureza que compõem a cultura e identidade indígena. Encontrar os elementos pelo pátio da escola. • 7º MOMENTO: Desenvolver os movimentos expressivos com base nas matrizes indígenas. • 8º MOMENTO: Apresentar o poema <i>Genocídio</i> de Emmanuel Marinho (alunos e alunas maiores). Conversar sobre o poema, com a relação com a nossa atualidade etc. • 9º MOMENTO: Trabalhar com os jogos e improvisação com base no poema <i>Genocídio</i>. <p>Os alunos e alunas serão estimulados/as a apreciação dos exercícios de todos/as na sala de aula.</p>	
Fechamento da aula	Deitando e “dormindo”. Relaxando ao som de música indígena ou relacionada aos elementos da natureza: som de água.	
Recursos necessários:	Caixa de som, pen drive, computador, caixa de som. Imagens impressas, peças feitas de barro.	
Referências	<p>CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7165/3995>. Acesso em: 08 set. 2020.</p> <p>CLÁUDIA, Maria; MENDES, Marcos. Quyquyho. Coisas do Olhar, 1997. Disponível em: <http://mariaclaudiaemarcosmendes.blogspot.com/>. Composição: Geraldo Espíndola. Quyquyho. Prata da Casa, 1982. Disponível em: <https://immub.org/compositor/geraldo-espindola>. Acesso em: 30 dez. 2019.</p> <p>GAYOTTO, Lucia Helena. Dinâmicas de movimento da voz. Distúrbios da Comunicação. p. 401-410. São Paulo, 2005.</p> <p>LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.</p> <p>NANNI, D. Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas. Ed. Sprint. 1998.</p> <p>REVERBEL, Olga Garcia. Um caminho do Teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>SPOLIN, V. Improvisação para o Teatro. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.</p>	
<p>OBS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este plano de aula ou roteiro poderá ser feito em 6 (seis) aulas; • A análise pessoal (descrita no quadro) serve para o/a professor/a fazer anotações acerca da sua aula: Como foi? Como os alunos/alunas agiram diante da proposta?; • Toda a metodologia tem o intuito no processo de desenvolvimento do conhecimento, por isso há uma continuidade que se desdobra aula após aula; • Para cada aula, uma nova preparação e sensibilização corporal e fechamento deve existir. 		

APÊNDICE C – Proposta para docentes em Arte

A diferença permeia todo o contexto escolar. Ressaltando a diferença, a proposta pode ser inserida dentro do conteúdo escolar para todos os anos/turmas. Em específico esta será para o Ensino Fundamental I.

Tema: As Diferenças na sala de aula.

- Previamente pergunto se alguém sabe o que significa a palavra Diferente. Após as várias vozes tomarem forma, contextualizo sobre o significado de Diferença e/ou Diferente;
- Proponho uma brincadeira conhecida, mas “diferente” na execução, agregando outros conhecimentos, ludicidade e descontração;
- De forma bem simples, utilizando o giz ou caneta para quadro, cada aluno e aluna deverá desenhar uma fruta que gosta ou não gosta. Mas todos/as devem prestar a atenção: não pode repetir frutas. O interessante do exercício é reconhecer que cada pessoa desenhou uma fruta diferente da outra. O gostar e não gostar muda de pessoa para pessoa, assim como temos várias frutas diferentes na natureza;
- Após será apresentado o exercício/jogo teatral que utilizará da percepção. Em seguida a Mímica;
- Concluindo com vídeo sobre: *Como é bom ser diferente*. Poderá haver conversa sobre o vídeo;
- Fechamento com música - relaxando, “dormindo”, escolhendo o local no chão, fazendo o/a amigo/a de travesseiro.

A proposta poderá ser desenvolvida em 3 (três) aulas ou mais. Este tempo depende da metodologia adotada e como cada turma sente e se propõe a experienciar, os jogos e brincadeiras.

A observação é de fundamental importância nesta prática, contribuindo para olhar a si mesmo e o/a outro/a. Exercícios corporais e teatrais possibilitam esta aproximação com cada ser em sala de aula, resultando nesta percepção sensível para as nossas diferenças.

A Mímica como jogo teatral permite explorar as diferenças, e esta será a metodologia também contemplada para o tema.

APÊNDICE D – Plano de aula

DISCIPLINA DE ARTE
Prof. Esp. LEONARDO ARRUDA CALIXTO
Turma: Ensino Fundamental I.
Data da aula: ____/____/____
Tema: As diferenças na sala de aula.
Objetivo Geral da aula: Reconhecer cada pessoa como diferente e ao mesmo tempo “olhar” as diferenças ao seu redor.
Conteúdo: 1- Abordagem das características corporais, gostos, gestos, etnias, gêneros, etc.

Conteúdo	Metodologia e procedimentos	Análise pessoal
Preparação e sensibilização corporal	Todos/todas sentados/as em roda. Apresentação, contextualização e socialização. Perguntar se todos/todas sabem o que significa a palavra DIFERENÇA. Escutar o que cada um/uma entende por diferença. Após as diferentes visões e entendimentos sobre o tema, conduzir para o trabalho de aquecimento. Brincadeira de cola cola diferente (a brincadeira tem como propósito: o aquecimento corporal, a descontração, a socialização e as diferentes formas de brincar).	
Desenvolvimento e abordagem do tema	<ul style="list-style-type: none"> • 1º MOMENTO: Cada aluno e aluna devem, ao comando do/a professor/professora, desenhar na lousa uma fruta que gosta ou não gosta. As frutas podem se repetir, mas a proposta é não haver repetições, por isso o gostar e o não gostar. Todos/todas devem olhar na lousa e identificar quais foram às frutas desenhadas e o/a professor/professora iniciará uma discussão em torno da diferença das frutas e gostos dos/as alunos/alunas. O importante é ressaltar as diferenças. • 2º MOMENTO: Novamente em roda, todos/todas devem olhar para cada pessoa, prestar atenção nos detalhes de cada um/uma. Após, sentados/as, virar para fora da roda ficando de costas. O/a professor/a irá conduzir as perguntas direcionadas a cada aluno/aluna. (quem está com o tênis vermelho?) A proposta será identificar os detalhes do aluno e 	

	<p>da aluna. Combinado: não pode olhar. Pode-se levar uma venda para cobrir os olhos. Após todos/todas participarem, perguntar como foi à brincadeira. Se cada um/uma percebeu as nossas diferenças, na roupa, no cabelo, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3º MOMENTO: Mímica - Em grupos, 3 ou 4, cada um/uma representará um animal e os outros grupos tentaram adivinhar que animal é este. Somente mímica, gestos, sem que haja som. O objetivo é que o/a aluno/aluna veja as diferenças dos colegas e as perceba. <p>Os alunos e alunas serão estimulados/as a apreciação dos exercícios de todos/as na sala de aula.</p>	
Fechamento da aula	VÍDEO: Todos/todas assistirão ao vídeo. A proposta é concluir o tema de forma lúdica. Feito isso, iremos discutir se as diferenças no vídeo são parecidas com as diferenças que vimos na sala de aula. Ao término os/as alunos/alunas deverão ficar deitados/as em qualquer lugar do espaço, do jeito que cada um/a quiser ao som da música.	
Recursos necessários:	Projetor, computador, caixa de som, giz ou caneta pincel para à lousa.	
Referências	<p>CALIXTO, Leonardo Arruda Calixto. “Bate papo” na educação com as Artes Cênicas: o eu, o outro e o nós. Artigo Científico apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Artes Cênicas e Dança. Campo Grande: UEMS, 2015.</p> <p>LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.</p> <p>REVERBEL, Olga Garcia. Um caminho do Teatro na Escola. São Paulo: Editora Scipione, 1989.</p> <p>SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. Coleção Estudos Culturais em Educação: Alienígenas na sala de aula. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.</p> <p>Vídeo sobre as diferenças: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6JRabhhprks.</p> <p>Música: É tão Lindo. A turma do Balão Mágico. Compositores: Al Kasha, J. Hirschom e Edgard Poças.</p>	
<p>OBS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este plano de aula ou roteiro poderá ser feito em 3 aulas; • A análise pessoal (descrita no quadro) serve para o/a professor/a fazer anotações acerca da sua aula: Como foi? Como os alunos/alunas agiram diante da proposta? Etc; • Toda a metodologia tem o intuito no processo de desenvolvimento do conhecimento, por isso há uma continuidade que se desdobra aula após aula. 		

APÊNDICE E – Proposta para docentes em Arte

Abordar o tema sexualidade e gênero na infância ainda é tabu na contemporaneidade. Assim, a Literatura Infantil Brasileira pode contribuir para discutir as questões relacionadas a sexualidade e gênero na Educação.

Propomos “olhar” para estas diferenças na infância e adolescência. Para tanto, a obra *As aventuras da princesa pantaneira* de Constantina Xavier Filha, será a base para desenvolvermos os conhecimentos.

A obra retrata e expõe a liberdade e identidade que a personagem Camuela possui. Ao mesmo tempo, aguça a curiosidade em mergulhar na literatura infantil e juvenil através do lúdico.

O/a docente deve proporcionar e criar estratégias para aproximar os/as alunos/as da leitura. No primeiro momento deve demonstrar paixão pela leitura. As estratégias, ou possíveis estratégias, serão desenvolvidas fazendo relação direta com a prática em Artes Cênicas.

Camuela foge dos estereótipos facilmente encontrados em nossa sociedade. É uma princesa que não é branca, loira de olhos azuis, com vestido cor-de-rosa, que vive em um castelo a espera de um príncipe. Simplesmente é uma menina que vive no Pantanal Sul-matogrossense. Não tem medo dos animais da sua região, joga bola, solta pipa, sobe em árvore, doma cavalo, salva príncipe preso na torre. Camuela rompe com os conceitos e preconceitos, “grita” em voz alta quem é ela, mostrando sua identidade sem que haja vergonha.

Esta história pode ser trabalhada com todos os anos escolares, apenas adaptando conforme a realidade da sala, alterando a metodologia, construindo novos significados.

Tema: A diferença que inclui o diferente.

- Primeiro momento - Alunos e alunas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II;
- Todos e todas sentados/as no chão em círculo;
- Contação de história: *As aventuras da princesa pantaneira*;
- Poderá haver alguns objetos, desenhos em papel, que possam identificar Camuela: jacaré, capivara, chipa, sopa paraguaia, guavira e etc.;

- Após ter contado a história, podemos ressaltar algumas características de Camuela: pele preta, cabelos enrolados, amiga dos animais, corajosa, adora chipa, guavira, gosta de soltar pipa entre outras;
- Problematizando – perguntar se alguém conhece uma pessoa parecida com a Camuela. Qual a diferença da Princesa Camuela para a Princesa Rosinha?;
- Em seguida com o auxílio de giz para quadro ou fita crepe, desenhar no chão 4 (quatro) símbolos: quadrado, círculo, triângulo e X. Cada símbolo representa uma personagem da história respectivamente: Camuela, Rosinha, jacaré e dragão;
- Os alunos e as alunas deverão escolher cada símbolo ao mesmo tempo. Todos os símbolos precisam ser ocupados por pessoas. Cada símbolo representa uma personagem e cada uma tem com sua característica. Esta deverá ser feita por aqueles/as que escolheram o símbolo que representa cada personagem. Ex.: Quem escolheu o símbolo quadrado deverá fazer no local alguma característica que lembre a Camuela;
- Todos e todas escolhem e fazem as características ao mesmo tempo;
- Sempre ao comando do/a professor/a: 5 (cinco) segundos contados para escolher. 5 (cinco) segundos para fazer as características e ao som de duas palmas trocar de símbolos;
- Combinado: todos e todas devem experienciar a troca dos símbolos;
- Este mesmo exercício pode ser feito por um grupo de 4 (quatro) crianças e as outras devem ficar olhando, apreciando a atividade. Em seguida outras 4 (quatro);

As variações do exercício são inúmeras e podem se estender por 4 (quatro) ou mais aulas.

- Segundo momento pode ser realizado outro exercício teatral;
- Jogo teatral chamado “Modelador”. Trabalha a expressão gestual, o relacionamento grupal, a imaginação;
- Duplas de alunos/alunas são definidas, um/a de frente para o/a outro/a, que pode ser várias duplas participando ao mesmo tempo, ou apenas por duplas. Já

sabendo do conteúdo da história é proposto trabalhar determinadas características que detonam como é o estado da Camuela, nesta situação comentada acima. Um/a aluno/a será modelado/a e o/a outro/a o/a modelador/a. Após determinado sinal, uma criança da dupla modela a outra conforme sua vontade, mas não se esquecendo do estado, a característica da Camuela, como se fosse um/a escultor/a. Neste exercício várias possibilidades poderão surgir. Poderá haver um foco para o debate: O/a aluno/aluna modelado/a conservou características do estado da Camuela? Também será observado se o/a aluno/aluna modelado/a se propôs apenas se deixar modelar, sem que contribua com ideias;

- Este jogo trabalha as características daquele momento, em que Camuela se encontra, trabalhando o contato físico. Pode ser proposto a partir dos 7 anos de idade. A observação torna-se importante, pois os alunos e as alunas poderão observar e identificar se Camuela estava contente, espantada, confortável e etc.

Ainda é possível propor a improvisação da história. Agregando novas personagens, trazendo para a realidade dos/as alunos/as. Criando novas situações sem descaracterizar a essência das personagens.

APÊNDICE F – Plano de aula

DISCIPLINA DE ARTE
Prof. Esp. LEONARDO ARRUDA CALIXTO
Turma: Educação Infantil ao Ensino Médio.
Data da aula: ____/____/____
Tema: A diferença que inclui o diferente.
Objetivo Geral da aula: Experienciar novas descobertas através da Literatura Infantil Brasileira e dos jogos corporais teatrais.
Conteúdo: 1- Abordagem das características corporais, gostos, gestos, etnias, gêneros, etc.

Conteúdo	Metodologia e procedimentos	Análise pessoal
Preparação e sensibilização corporal	Caminhar pelo espaço; ao comando do professor: caminhar lentamente, câmera lenta, nas pontas dos pés, com o calcanhar, triste, alegre, etc.	
Desenvolvimento e abordagem do tema	<ul style="list-style-type: none"> • 1º MOMENTO: Todos/todas sentados/as em roda. Contação de história, utilizando elementos. • 2º MOMENTO: Perguntar sobre a história narrada. Personagens, cenário, onde se passa. Curiosidades etc. • 3º MOMENTO: Prática. Marcar o chão com fita crepe ou giz para quadro com os símbolos: quadrado (representa a Camuela), círculo (representa a Rosinha), triângulo (representa o jacaré) e o X (representa o dragão). • 4º MOMENTO: Ao direcionamento do/a docente cada aluno/a deverá escolher um símbolo e fazer uma característica da personagem correspondente ao símbolo. Todos e todas devem experimentar todos os símbolos, ou seja, passar pelas quatro personagens. • 5º MOMENTO: Jogo Modelador X modelado. Duplas: uma criança será o/a modelador/a e a outra modelado/a. Para quem será o/a modelado/a algumas 	

	<p>características das personagens deverá aparecer nas suas modelações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6º MOMENTO: Poderá ser utilizada a improvisação. Com novas personagens, outra história, mas com características essenciais da Camuela. <p>Os alunos e alunas serão estimulados/as a apreciação dos exercícios de todos/as na sala de aula.</p>	
Fechamento da aula	Bate papo sobre os exercícios, a história.	
Recursos necessários:	Livro, adereços cênicos e etc.	
Referências	<p>COLOMER, Teresa. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.</p> <p>LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.</p> <p>MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.</p> <p>REVERBEL, Olga Garcia. Um caminho do Teatro na Escola. São Paulo: Editora Scipione, 1989.</p> <p>XAVIER FILHA, Constantina. As aventuras da princesa pantaneira. Campo Grande, MS, Life Editora, 2012.</p> <p>ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.</p>	
<p>OBS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este plano de aula ou roteiro poderá ser feito em 4 aulas; • A análise pessoal (descrita no quadro) serve para o/a professor/a fazer anotações acerca da sua aula: Como foi? Como os alunos/alunas agiram diante da proposta? Etc; • Toda a metodologia tem o intuito no processo de desenvolvimento do conhecimento, por isso há uma continuidade que se desdobra aula após aula. 		

APÊNDICE G – Proposta para docentes em Arte

As questões étnico-raciais também são tratadas dentro das diversas propostas de intervenção. A Lei Federal nº 11.645/2008 torna obrigatório o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena. A LDBEN/1996 no art. 26 A, §2º estabelece, especialmente, a Arte e a Literatura para ministrar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros.

Para esta intervenção utilizo um “personagem” que possa dialogar ludicamente, trazendo questões sobre sexualidade, gênero e racial. Para todas as idades e turmas.

Tema: Maria João.

- Todos/as sentados/as em círculo;
- Apresento a personagem Maria João. Um/a boneco/a da cor marrom escura, com braços, pernas, olhos, cabelos enrolados curtos, sem roupa e órgão sexual;
- No primeiro momento os olhares são de espanto e interesse;
- Digo que ele se chama Maria João. Mas pode ser ela. Depende apenas de como este boneco quer ser chamado, visto, percebido;
- Ressalto as nossas semelhanças com o Maria João: tem braço como nós, cabelos e etc. Mas também mostro as diferenças: o braço dele parece igual ao nosso, por dentro não tem osso e carne. A cor da sua pele é marrom, mas poderia ser preta, branca. Tento impulsionar as falas. Há crianças que perguntam se ele tem “pipi” ou “pepeca”. Contextualizo que o Maria João parece uma pessoa, mas não é;
- Logo após a apresentação, socializo com várias apresentações e um movimento corporal do Maria João. Falo o meu nome e faço determinado movimento no boneco. Cada aluno e aluna sentados/as devem falar o seu nome e fazer outro movimento no Maria João;
- Quando concluído, fazemos outro dizendo um apelido ou como quer ser chamado/a, seguido de outro movimento. A observação é importante pois a cada movimento proposto, cada pessoa da roda deverá fazer o mesmo movimento do Maria João;
- Ao final o Maria João pode comandar os movimentos para todos/as executarem com música;

Esta proposta não precisa ser desenvolvida em uma aula. Tendo em vista as várias dúvidas que surgirão com as crianças menores, em relação a sexualidade, ausência do órgão sexual, cor do boneco, será preciso estabelecer o diálogo.

Com alunos e alunas maiores, as propostas em relação aos movimentos corporais podem ser mais elaboradas. Podemos utilizar o boneco como “seu mestre mandou”, alguém comanda o Maria João e um grupo de estudantes fazem o que o mestre mandar.

É possível trabalhar o teatro de animação, as danças afro-brasileiras partindo do Maria João.

O diálogo acontece inicialmente tratando o Maria João com respeito. Embora seja apenas um boneco, caso alguém o jogue no chão ele ficará sujo. Se puxar pode arrancar uma perna ou braço. Se apertar com força pode furar e sair a espuma de dentro dele. Assim como nós merecemos respeito ele também exige.

APÊNDICE H – Plano de aula

DISCIPLINA DE ARTE
Prof. Esp. LEONARDO ARRUDA CALIXTO
Turma: Educação Infantil ao Ensino Médio.
Data da aula: ____/____/____
Tema: Maria João.
Objetivo Geral da aula: Reconhecer nossas diferenças. Criar possibilidades de movimentos do corpo humano no espaço, a partir dos movimentos cotidianos dos/as alunos/as. Integrar os/as alunos/as e aproximá-los/as das propostas de exercícios desenvolvidas em sala de aula.
Conteúdo: 1- Abordagem das características corporais, gostos, gestos, etnias, gêneros, etc.

Conteúdo	Metodologia e procedimentos	Análise pessoal
Preparação e sensibilização corporal	Aquecimento: cumprimentar e abraçar o/a colega. Ritmo e intensidade serão utilizados.	
Desenvolvimento e abordagem do tema	<ul style="list-style-type: none"> • 1º MOMENTO: Todos/todas sentados/as em roda. Apresentação do Maria João. • 2º MOMENTO: Dúvidas podem surgir, logo, será necessário este tempo para a conversa. • 3º MOMENTO: Prática. Começa o/a professor/a mostrando como fazer. Dizer seu nome e fazer um movimento no Maria João. Todos e todas devem observar. Cada aluno e aluna devem dizer seu nome e efetuar outro movimento no Maria João. • 4º MOMENTO: O exercício estimula outras propostas. Novamente ao comando do/a professor/a. Este/a deve falar seu apelido, ou nome diferente do seu, executando outro movimento no boneco. Desta vez todos e todas devem fazer com o seu corpo o mesmo movimento executado por Maria João. O exercício continua até todos/as participarem. • 5º MOMENTO: Maria João comandará a dança. Todos e todas devem executar os movimentos do boneco. 	

	Os alunos e alunas serão estimulados/as a apreciação dos exercícios de todos/as na sala de aula.	
Fechamento da aula	Bate papo sobre os exercícios, sobre o Maria João.	
Recursos necessários:	Caixa de som, pen drive, o boneco.	
Referências	<p>GAYOTTO, Lucia Helena. Dinâmicas de movimento da voz. Distúrbios da Comunicação. P. 401-410. São Paulo, 2005.</p> <p>LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.</p> <p>NANNI, D. Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas. Ed. Sprint. 1998.</p> <p>REVERBEL, Olga Garcia. Um caminho do Teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>SPOLIN, V. Improvisação para o Teatro. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.</p>	
<p>OBS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este plano de aula ou roteiro poderá ser feito em 4 aulas; • A análise pessoal (descrita no quadro) serve para o/a professor/a fazer anotações acerca da sua aula: Como foi? Como os alunos/alunas agiram diante da proposta? Etc; • Toda a metodologia tem o intuito no processo de desenvolvimento do conhecimento, por isso há uma continuidade que se desdobra aula após aula. 		

APÊNDICE I – Proposta de Intervenção: Formação Continuada Pedagógica

NOME DA ESCOLA



FORMAÇÃO CONTINUADA PEDAGÓGICA

DATA: ____/____/____

Tema: As Diferenças na sala de aula.

Objetivos: Proporcionar a re(descoberta) das brincadeiras através dos jogos de improviso, de mímica, de expressão corporal e movimentos corporais com o teatro e a dança. Refletir sobre as nossas diferenças olhando o Eu, o/a Outro/a e o/a Nós.

Oficina: 1 dia de formação.

Quantidade de docentes: 20 pessoas.

Não há texto base para a formação: apenas a sensação e a experiência serão refletidas ao final da oficina.

Turno: Matutino.

ROTEIRO DA OFICINA

- Recepção dos/as docentes com café da manhã;
- Após o café, todos e todas sentados no chão em roda/círculo. Brincadeira com duas bolinhas – dois personagens Blif e o Blaf. Instruções da brincadeira;
- Perguntar como foi a brincadeira? Dificuldades? Qual a diferença nesta brincadeira (jogo teatral). O que significa a palavra Diferente;
- Propor uma brincadeira conhecida, mas “diferente” na execução, agregando outros conhecimentos, ludicidade e descontração. Cola cola americano. Consiste em correr atrás de alguém e colar a pessoa, mas para descolar será necessário passar por baixo das

pernas de quem está colado/a. Cada pessoa descolada poderá ajudar a descolar os/as demais;

- Novamente sentados/as, apresentar pelo chão várias imagens diferentes de cenas e/ou personagens. Cada pessoa deverá escolher uma imagem e retornar ao seu local. Quando cada docente tiver escolhido a sua imagem, iniciará um novo exercício. Cada pessoa deverá traduzir a sua imagem através da mímica, ou seja, utilizar o corpo sem que haja a fala, podendo explorar todo o ambiente;
- Em pé, os movimentos corporais terão relação com as imagens que cada pessoa escolheu para si. Deverá criar e desenvolver movimentos relacionados com a imagem escolhida. A música poderá auxiliar;
- Concluindo com vídeo sobre: *Como é bom ser diferente*. Poderá haver conversa sobre o vídeo;
- Fechamento com música - relaxando, “dormindo”, escolhendo o local no chão, fazendo o/a amigo/a de travesseiro.

Conversaremos sobre como foi a experiência, sensações, observações e etc.

A observação é de fundamental importância nesta prática, contribuindo para olhar a si mesmo e o/a outro/a. Exercícios corporais e teatrais possibilitam esta aproximação com cada ser em sala de aula, resultando nesta percepção sensível para as nossas diferenças.

A Mímica como jogo teatral permite explorar as diferenças, e esta será a metodologia também contemplada para o tema.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CALIXTO, Leonardo Arruda Calixto. **“Bate papo” na educação com as Artes Cênicas: o eu, o outro e o nós**. Artigo Científico apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Artes Cênicas e Dança. Campo Grande: UEMS, 2015.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. Coleção Estudos Culturais em Educação: Alienígenas na sala de aula. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Vídeo sobre as diferenças: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JRabhhprks>.

Música: **É tão Lindo**. A turma do Balão Mágico. Compositores: Al Kasha, J. Hirschom e Edgard Poças.

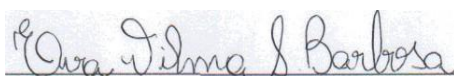
ANEXO A – Termo de autorização de uso de texto.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

Eu, **Eva Vilma Souza Barbosa**, autorizo **Leonardo Arruda Calixto** a utilizar meu poema intitulado “O fazedor de outros mundos”, em sua Dissertação de Mestrado, para que seja publicada onde se fizer necessário.

Por ser verdade, assino este termo.

Campo Grande, MS, 30 de agosto de 2020.



Eva Vilma Souza Barbosa