

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

RODRIGO MENDES MORAIS

**CIRCO, EDUCAÇÃO E DANÇA:
PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES
CÊNICAS**

OURO PRETO – MG
2019

RODRIGO MENDES MORAIS

**CIRCO, EDUCAÇÃO E DANÇA:
PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES
CÊNICAS**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC), da Universidade Federal de Ouro Preto, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador (a): Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini

OURO PRETO – MG
2019

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M827c Morais, Rodrigo Mendes.

Circo, educação e dança [manuscrito]: perspectivas da formação docente em Artes Cênicas. / Rodrigo Mendes Morais. - 2019.
69 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortoloni.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas .

1. Arte na educação. 2. Circos - Aspectos sociais. 3. Dança. I. Bortoloni, Neide das Graças de Souza. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 7:37

Bibliotecário(a) Responsável: Elton Ferreira de Mattos - CRB6/2824



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES



FOLHA DE APROVAÇÃO

Rodrigo Mendes Moraes

CIRCO, EDUCAÇÃO E DANÇA:
perspectivas da formação docente em Artes Cênicas

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal
de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas

Aprovada em 11 de julho de 2019

Membros da banca

Orientador(a) Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini
Prof. Ms. Carla Geruse Gontijo Campolim Moraes
Ms. Bárbara de Souza Carbogim

Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/07/2019



Documento assinado eletronicamente por **Neide das Graças de Souza Bortolini, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/04/2023, às 19:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0513458** e o código CRC **C8204074**.

SUMÁRIO

1 - CIRCO SOCIAL E DIVERSIDADES: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO CIRCO DA GENTE	4
2 - SER ALUNO, SER PROFESSOR: UMA ANÁLISE DE VIVÊNCIAS SOCIAIS, ESCOLARES E ARTÍSTICAS	20
3 - ANDANÇAS: CAMINHOS NO ESTÚDIO ID – INVESTIGA DANÇA.....	41

CIRCO SOCIAL E DIVERSIDADES: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO CIRCO DA GENTE

Resumo: Neste artigo apresento um breve histórico de surgimento do circo social e de seu desenvolvimento no Brasil. Diversas foram as descobertas relativas ao potencial de transformação social através das artes circenses, dentre elas, a proposta metodológica de circo social desenvolvida pelo *Cirque Du Soleil* que reverberam no Brasil dando origem à Rede Circo de Todo Mundo. Em especial, apresento o projeto Circo da Gente da Organização Cultural Ambiental (OCA) – em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, a partir de 2009, enquanto projeto de extensão; no entanto tal projeto vem sendo realizado há cerca de doze anos por uma equipe de educadores sociais, com diferentes apoiadores ao longo de sua trajetória. A metodologia do circo social traz alguns conceitos norteadores, os chamados “pilares” do circo social, por isso busco evidenciar alguns aspectos desta metodologia em diálogo com as vivências no projeto. Vivenciei o projeto Circo da Gente enquanto aluno, estagiário, bolsista e educador, logo, destaco algumas temáticas e metodologias relevantes neste processo: técnicas circenses, práticas relativas às questões de gênero e sexualidade, desafios do trabalho de ação social, questões de diversidade e alteridades. Também busco refletir sobre os processos artísticos vivenciados pelos alunos do projeto entre os anos de 2016 e 2018.

Palavras-chave: Circo social; Ação social; Arte educação.

1 - Introdução

O circo social, enquanto uma metodologia pedagógica trata-se de uma abordagem que tem por objetivo a ação social através da vivência e prática das artes circenses. O *Cirque de Soleil* foi uma das companhias de circo contemporâneo que passou a desenvolver trabalhos utilizando desta metodologia, que busca a prática circense para além da esfera artística. Em 1995 é criado o primeiro projeto de circo social desenvolvida pelo *Cirque du Soleil*, o *Cirque du Monde* (Circo do Mundo) em Quebec, tendo desde o seu nascimento a proposta de atender a um público alvo de pessoas em situação de vulnerabilidade social. A proposta desenvolvida pelo *Cirque Du*

Soleil tem como bases o que eles chamam de “pilares” do circo social, que são norteadores da metodologia pedagógica, sendo eles: a criação de um espaço lúdico e seguro, a relação com a comunidade, a expressão e a criatividade, a colaboração coletiva, a duração no tempo, uma metodologia centrada nos participantes e em parcerias.

O circo social visa o desenvolvimento integral e a inclusão cidadã das pessoas das classes populares, mais especificamente dos jovens. Justamente por dar lugar à liberdade e à criatividade, exigindo sempre coragem, perseverança, e disciplina, o circo social permite aos participantes se desenvolver, se expressar e criar, com a ajuda de sua diferença, novos tipos de relações com uma sociedade que frequentemente os excluiu. [...] Esta metodologia pedagógica de ação prioriza o crescimento pessoal e social dos participantes. Ela favorece o desenvolvimento da autoestima, a aquisição de competências sociais, a expressão artística e a inserção profissional. Ela dá aos participantes a possibilidade de se expressarem e de serem escutados, de tomarem consciência de seu próprio potencial e de darem sua contribuição como cidadãos no mundo. (LAFORTUNE, Michel, 2011, p14).

Segundo Lafortune, após alguns anos de sua existência, o Circo do Mundo cria vínculos e parcerias, o que permite a expansão da metodologia para outros países. No ano de 2000 é desenvolvido um projeto de formação de educadores em circo social, e em 2002 é criada a Rede Internacional de Formação em Circo Social (RIFCS), com a ideia de que os educadores participantes fossem também replicadores dessa metodologia, ampliando ainda mais esta proposta metodológica. Atualmente o circo social está presente em mais de 50 países em todo o mundo, dentre eles, países da África (Burkina Fasso, Camarões, África do Sul), na Europa (Holanda), Oriente Médio (Líbano), na Ásia (Mongólia, Cingapura), na Oceania (Austrália), na América Latina (Brasil, Chile, México, Honduras) e na América do Norte (Canadá, Estados Unidos). (LAFORTUNE, 2011). O *Guia do Educador de Circo Social* esclarece ainda que propostas de circo social já vinham sendo realizadas no Brasil, como no projeto “Se essa rua fosse minha”, no Rio de Janeiro, que desenvolvia trabalhos com crianças e adolescentes em situação de rua. Destaca, ainda, que em alguns países, como no Brasil, a proposta do Circo do Mundo foi atravessada pela necessidade das entidades locais se agruparem enquanto rede, desta forma, dando surgimento a Rede Circo do Mundo Brasil, que conta com mais de vinte projetos de circo social em todo o país, atingindo mais de dez mil crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. (LAFORTUNE, 2011, sem número de página.).

2 - Circo da Gente Ouro Preto – MG

O circo surgiu em Ouro Preto (MG) no ano de 2006, coordenador por Eduardo França, a partir da proposta de um projeto que trabalhasse a educação patrimonial pelo viés das artes circenses, sendo este projeto idealizado pela empresa Vale, recebendo inicialmente o nome de “Circo da Estação” e integrado ao Programa Trem da Vale. Após três anos de funcionamento, o projeto foi desativado em dezembro de 2008 quando a Vale alegou uma crise econômica no setor. Para dar continuidade ao projeto, logo em 2009 a OCA (Organização Cultural Ambiental) e a equipe de coordenadores e educadores, em especial, pelos esforços do coordenador Eduardo França e pela mobilização da comunidade local, as famílias atendidas pelo projeto passaram a buscar possibilidades de continuidade do projeto. Em 2009 alguns encontros do projeto foram realizados no CAEM (Centro Acadêmico da Escola de Minas), com poucos recursos e muita resistência, até que, ainda em 2009, foi estabelecida uma parceria com o OPTC (Ouro Preto Tênis Clube), onde o projeto voltou a funcionar no ginásio deste clube. O projeto se reiniciou com o nome de “Circo, Arte, Educação e Cidadania”, integrando à Rede Circo do Mundo Brasil, e em 2010 torna-se, também, um projeto de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Após alguns anos o projeto passou por uma nova renomeação e passa a se chamar Circo da Gente.

A equipe de profissionais atuantes no projeto conta com educadores com formações diversas. Alguns educadores formados por escolas técnicas de circo, educadores formados pelo próprio projeto Circo da Gente e também educadores provenientes de cursos de graduação como Artes Cênicas, Educação Física e Pedagogia. Conta, também, com uma profissional responsável pelo setor administrativo e por uma assistente social. Há também a presença de monitores através do projeto de extensão e alguns alunos que também passaram a desenvolver o papel de monitores.

Não se trata se uma escola circense profissionalizante, no sentido de desenvolver apenas as técnicas circenses, justamente por ser uma proposta socioeducacional inclusiva. O principal foco do circo social é a abordagem deste contexto social dos alunos (crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas moradoras dos Morros Santana, Piedade, Alto da Cruz, Santa Cruz, São Cristóvão, Pocinho, entre outros – e de que forma as práticas possam refletir no cotidiano de cada um que a experiência. O

projeto Circo da Gente, em Ouro Preto, recebe seus alunos a partir de encaminhamentos feitos pelas escolas parceiras do projeto, pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) de Ouro Preto, ou por indicação de outros jovens ou educadores participantes do projeto, bem como do CMDCA (*Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente*), bem como da vara da Infância e da Juventude.

As corporalidades de seus integrantes são bastante diversas os educadores buscam práticas que integrem todos os alunos, sem que haja exclusão por características físicas pessoais. Por vezes, a prática circense pode se apresentar muito exigente: acrobacia aérea por isso, nestes espaços educacionais busca-se alternativas de inclusão, com o intuito de desconstruir estes “limites” e buscando uma maior integração de todos os alunos. E, na grande maioria das vezes, os menores em situação de vulnerabilidade social adoram as práticas circenses, por todo o seu dinamismo e ludicidade.

Além dos exercícios físicos e lúdicos voltados para a técnica circense, há sempre momentos voltados para o diálogo e reflexão de situações ocorridas durante as aulas, buscando enfatizar a importância de conceitos como respeito, escuta, responsabilidade com o próprio corpo, com o corpo do outro, bem como o cuidado com os objetos e os espaços utilizados no projeto.

Acredito, também, que a própria prática da técnica circense já está entranhada de valores como confiança em si mesmo e no outro, respeito, dedicação, responsabilidade, coletividade, logo, os educadores buscam sempre mostrar como este conhecimento construído no circo pode se refletir na vida cotidiana de cada um. Outra característica que considero interessante neste espaço é o fato de que os alunos desenvolvem maior autonomia, ao ensinarem uns aos outros que sabem sobre determinada técnica, ou seja, o aluno também tem a possibilidade de aprender ensinando ao seu colega que acabou de chegar, ou que tem maiores dificuldades em determinadas técnicas. A partir destas características, considero o circo um espaço de encontro, de troca e de aprendizagem coletiva.

Trabalhando a partir do respeito às diferenças, a compreensão dos direitos e deveres de cada um dentro e fora do projeto, bem como a capacidade de se relacionar de forma harmoniosa e respeitosa uns com os outros. No caso do Circo da Gente, os mestros e as “regras do circo” são alguns exemplos deste aspecto do projeto. Os Mestros (os pilares

de ferro que sustentam a lona) no projeto são chamados de “Respeito” e “Amizade”, e fazemos sempre o exercício de lembrar aos alunos que sem eles o circo não se sustenta.

As diversas regras do circo estabelecidas e reconstruídas continuamente são criadas pelos próprios alunos e educadores que estão sempre buscando a partir do diálogo e das práticas que eles compreendam, cada vez mais, estas regras.

A própria prática das técnicas circenses propicia por si só a construção de vários destes valores, mas, por vezes, também é necessária a proposição de atividades que deem maior prioridade à reflexão de determinados assuntos, a saber: a reflexão sobre relações étnico-raciais, relações de gênero, relações de sociabilidade, entre outras; por isso, frequentemente, são realizadas práticas que fogem a esta “rotina” de oficinas das técnicas circenses.

A noção de coletividade se faz muito presente no cotidiano do circo social uma vez que no início e ao final de cada dia de aula são realizados combinados já que todos têm a responsabilidade de contribuir para a preparação do espaço em que se realizarão as aulas (carregando e posicionando os materiais de segurança: colchões e tatames) e, também para guardar estes materiais, juntamente com os educadores, ao final das atividades de cada dia.

As aulas ocorrem em três dias da semana (segundas, quartas e sextas), e as aulas são distribuídas de forma equivalente durante esses dias da semana, oferecendo duas oficinas de cada modalidade por semana aos alunos, sendo estas modalidades a Acrobacia de Solo, Acrobacia Aérea, Malabares e Equilibrismo. Esta “rotina” é composta por aulas das técnicas circenses oferecidas, sendo que cada aula tem duração entre cinquenta minutos até uma hora e dez minutos. A organização dos alunos em turmas varia de acordo com as necessidades, demandas e possibilidades dos participantes que tem entre dez e 18 anos.

Nas aulas de acrobacia de solo os participantes desenvolvem habilidades relacionadas ao domínio de seus corpos em contato com o solo e, também, com outros corpos. Tendo o próprio corpo como suporte para esta prática, a acrobacia de solo trabalha uma grande variedade de habilidades corporais, podemos citar como alguns exemplos, os rolamentos, os saltos (no solo, no mini trampolim e na cama elástica), as pirâmides corporais, dentre outros.

Na acrobacia aérea também o corpo é o principal suporte para a realização da técnica, neste caso há maior dependência do equipamento para a sua realização, visto que o mote desta técnica é o corpo em suspensão (sem contato com o solo). Os equipamentos utilizados são o tecido acrobático, o trapézio, a lira e o cubo acrobático. Em todos estes equipamentos são utilizados como metodologia a performance de imagens (figuras corporais estáticas ou com movimento realizadas pelos acrobatas utilizando o equipamento), com especial preparação para as quedas: movimentos em que os acrobatas simulam uma queda livre do corpo, sempre com muita segurança e em contato permanente com o equipamento. Estas técnicas garantem um aspecto específico do circo, causar emoções nos espectadores a partir da dimensão do risco, ou de sua ilusão.

Nas oficinas de malabares são trabalhados elementos como “tempo de reação”, reflexo, agilidade, e consciência dos movimentos. São utilizados nessa oficina objetos (ou brinquedos) como bolinhas, argolas, claves e diabolôs. São desenvolvidas as habilidades de arremessos de um, dois, três ou mais destes objetos e também a capacidade de os realizar em duplas, ou em conjuntos maiores

As oficinas de equilibrismo têm como principais equipamentos a perna-de-pau, o monociclo, bambolês, corda bamba, rolinhos de equilíbrio (rola-rola) e, também, o equilíbrio de objetos alternativos (cadeiras, cabos de vassouras, etc.). Nestas oficinas são trabalhados principalmente as noções de eixos de equilíbrio corporal e a capacidade concentração dos alunos.

É importante ressaltar que a abordagem de todas essas técnicas envolve um trabalho corporal de resistência física (relacionado à tonicidade dos corpos) e flexibilidade articular, bem como o desenvolvimento de noções como presença, concentração, consciência corporal e dedicação (visto que todas as práticas exigem certa repetição).

As aulas são planejadas pelos educadores responsáveis por determinada aula, existindo assim uma grande variedade de práticas e abordagens trabalhadas, na medida em que percebem as necessidades de cada turma em relação à técnica ensinada e aos objetos traçados por cada um em seus planejamentos. Mas, algo em comum que podemos perceber entre estas diversas abordagens é a utilização de jogos de cooperação (e não de competição) junto aos alunos, visando a construção de valores como respeito e cooperação, partindo destes jogos.

No geral, as aulas são compostas por momentos de aquecimento e alongamento (principalmente com os jogos de cooperação), momentos de práticas da técnica em si e momentos de diálogo ao final das aulas, através de rodas de conversa onde são pontuadas questões positivas e negativas que tenham ocorrido durante a aula, sempre com a mediação do educador.

3 - Outras metodologias do Circo da Gente - Dinâmicas de Grupo e Atividade de Dança e Teatro

No ano de 2016, atuei no projeto, junto com outros bolsistas do curso de Artes Cênicas¹, dando continuidade às aulas denominadas “Dinâmicas de Grupo”, que seriam destinadas ao trabalho com outras linguagens artísticas (teatro, dança, música, performance, entre outras) e, também, criando diálogos com temas transversais: questões de gênero, questões raciais, criminalidade, política, etc. Iniciamos, primeiramente, com a prática de jogos teatrais, mas, ao percebermos certa resistência dos alunos com a linguagem do teatro, passamos a chamá-los de jogo de mímica. Utilizamos elementos como a ressignificação de objetos do circo, jogos com elementos de caracterização (figurinos, adereços) e, ainda, a ressignificação de espaços e objetos.

Em uma das práticas pedimos aos alunos que sugerissem tipos de profissões a serem representadas para os demais “descobrirem” pelo jogo da observação. Uma das profissões sugeridas, e que nos chamou a atenção foi a de “traficante”. Neste dia realizamos um diálogo onde surgiram temas como a criminalidade, o uso de drogas, violência, perspectivas de profissão/trabalho e, também, a violência e abuso de poder da polícia militar. A partir do surgimento desta temática, buscamos dar continuidade às cenas de improvisação através do “teatro fórum” de Augusto Boal:

O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume o papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: *importa que é uma ação!* (BOAL, 1991, p. 138, p.139).

¹ Bolsistas: Thalita Tibúrcio, Edylaine Paula, Luis Gustavo Ferigatti, Jaciara Marschner.

O teatro-fórum parte da ideia de improvisação de uma situação/conflito em que existam personagens “opressores” e outros “oprimidos”. Há ainda outro elemento, o personagem coringa, que funciona como um mediador do conflito, interrompendo a cena e convidando os espectadores (Boal trabalha com o conceito de espect-ator, partindo de um entendimento de espectadores enquanto pessoas que participam ativamente na ação teatral) a intervir nas cenas de forma a desvelar as diversas possibilidades de enfrentamento destas situações de opressão. Nas práticas seguintes os alunos foram convidados a encenar uma situação de violência/opressão e que eles mesmos encontrassem um novo fim para estas histórias, logo, acabavam as cenas com outras situações de violência, prisões ou mortes. Foi interessante perceber que uma das possibilidades apresentadas pelos alunos foi a de apresentar algumas alternativas à vida da criminalidade, como por exemplo, a possibilidade de juntar-se ao circo, evidenciando assim um sentimento de pertencimento e confiança no espaço do projeto.

Percebendo a forte relação dos alunos com o *funk*, utilizamos em alguns encontros letras de alguns *funks* propostos pelos próprios alunos para realizarmos encenações e improvisações, tendo como base o texto destas músicas. Buscando evidenciar alguns conceitos e pensamentos machistas nestas letras propusemos, também, que os alunos fizessem uma nova versão delas, com o intuito de que eles repensassem sobre as formas de violência expressas neste estilo de música tão popular. Foi questionado se esta metodologia estaria reforçando ou de fato desconstruindo as ideias opressoras presentes nos *funks*.

Buscando abordar a temática das questões de gênero e identidades, nas ainda nas Dinâmicas de Grupo foi uma prática que consistia na construção de corpos. Corpos físicos e corpos sociais. A prática foi realizada principalmente com uma das turmas, mas, com a participação de quase todos os alunos em determinados momentos. Primeiramente cada aluno desenhou seu próprio corpo, buscando expressar como percebem a composição de seus próprios corpos, os contornos físicos. Em seguida, se investiu na construção dos corpos sociais, e foram desenhados apenas três corpos, em que um seria o corpo de um homem, outro o corpo de uma mulher, e o terceiro um corpo que unisse os outros dois primeiros corpos (de mulher e de homem), através da representação de símbolos, objetos, roupas, profissões.

Ainda em 2016, que era um ano de eleições municipais, realizamos junto aos alunos as eleições de representantes do Circo. Nesta prática, primeiramente realizamos junto aos alunos uma pesquisa sobre as funções dos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Em seguida estimulamos as candidaturas aos cargos de prefeito e de vereadores do circo. Em seguida realizamos debates com os alunos\candidatos e por fim realizamos a votação, com a participação de todos os alunos e equipe do projeto.

Com pressupostos que se aproximam da educação não formal, podemos considerar a educação socio comunitária como um meio educacional que acontece a partir das experiências compartilhadas pelos membros de uma comunidade, provocando modificações nas estruturas cognitivas e comportamentais desses membros. Nesse contexto, o educador-pesquisador socio comunitário – educador social, arte-educador, ludo-educador etc. – é um organizador das experiências intencionais de aprendizagem, a partir dos conhecimentos construídos pela própria comunidade. Dessa forma, o educador socio comunitário, não institui experiências que considera importante para a comunidade, mas sim busca organizar experiências a partir da realidade cultural que fundamenta o convívio da comunidade. (FONSECA, Eglon, 2012, p. 44.)

Partindo do conceito de educação socio comunitária apresentada por Fonseca, percebemos o projeto de circo social em sua dimensão micropolítica, evidenciando, assim, uma das formas de atuação do circo social, onde devemos, enquanto educadores, estar sempre abertos à percepção dos contextos, conflitos e situações que possam ser abordadas em nossas aulas e de que forma podemos criar situações que permitam a transição dos valores e conhecimentos construídos no circo numa via de mão dupla com a sociedade; da microesfera para a macro esfera e, também, no sentido oposto, pois, acredito que esta formação cidadã, que os projetos visam, se dará de forma mais consistente em todos os outros momentos da vida das crianças e jovens que a experimente.

4 - Mostras Artísticas do Projeto Circo da Gente

A Mostra intitulada “Sonho da Gente”² foi a primeira que tive contato no Projeto Circo da Gente, enquanto bolsista extensionista e educador. A mostra foi realizada no final de 2015 e rerepresentada no início de 2016. Acompanhei algumas semanas de

² Veja a ficha técnica no Anexo I.

ensaios que antecederam a mostra realizada em abril. Durante os dias de apresentação do espetáculo “Sonho da Gente”, atuei junto aos outros educadores auxiliando nos ensaios, na realização da maquiagem para a apresentação e, também, no trabalho de contrarregras durante o espetáculo. Durante este processo, presenciei a busca dos educadores em mostrar aos alunos a importância do trabalho em equipe e da coletividade, através do diálogo, buscando evidenciar a importância da concentração e da união e cooperação de todos para a realização daquele trabalho. Os alunos se mostraram bastante felizes e realizados em apresentar-se, principalmente por terem como público seus familiares, amigos e a comunidade.

Nesse mesmo ano demos início ao processo de criação de uma nova mostra artística a ser realizada no fim daquele ano. A mostra, que se chamou “Nossas Histórias”³ teve como mote de criação quatro eixos temáticos: as questões raciais, as questões de gênero, a história do projeto “Circo da Gente” e a história da tradição circense. Após assistirmos junto aos alunos o documentário “Minha Avó Era Palhaço”⁴ (sobre o palhaço Xamego, primeiro palhaço brasileiro, que se tem registro, feito por uma mulher negra, durante a década de 40), decidimos utilizar a história de Xamego como uma das inspirações para a mostra. A história de Xamego nos interessou principalmente por possibilitar o diálogo junto aos alunos sobre as relações de discriminação racial e de gênero envolvidas no contexto de Xamego, bem como a percepção destas relações na atualidade. Neste sentido surgiu uma dramaturgia em que as palhaças do circo, dez meninas negras, se tornaram as narradoras deste espetáculo.

No ano de 2017 esta mostra foi reapresentada como parte da programação do Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana – *Fórum* das Artes realizado pela UFOP, no mês de julho.

Antes desta remontagem realizamos⁵, exercícios de improvisação utilizando a máscara neutra. Foi interessante perceber a forma como a presença dos alunos em cena se alterou após o exercício com as máscaras. Refiro-me a esta alteração de presença, a partir da forma como os alunos demonstraram maior consciência de tempo, da escuta, dos gestos, dos movimentos e das intenções. Acredito, também, que o estímulo sonoro e

³ Veja anexo II

⁴ Cf. <http://todosnegrosdomundo.com.br/minha-avo-era-palhaco-documentario-que-conta-a-historia-da-primeira-palhaca-negra-do-brasil-sera-lancado-hoje/>

⁵ Junto com bolsista Luis Gustavo Ferigati, também aluno de Artes Cênicas

a “regra” de que utilizassem os aparelhos circenses contribuíssem positivamente para uma maior abertura dos alunos ao jogo e à experimentação. Outra ação foi uma oficina de maquiagem, em que os alunos que se interessaram bastante em realizá-la tiveram a experiência de conceber e executar uma maquiagem artística. Pedimos que cada aluno desenhasse a imagem de um rosto, com a ideia de sua maquiagem e, em seguida, em duplas, maquiaram uns nos outros com as ideias que haviam desenhado. A oficina tinha o objetivo de envolver os alunos na concepção da maquiagem que eles iriam usar na mostra, pois, foi elaborada a partir dos desenhos que eles criaram também com o objetivo de capacitar os alunos para participarem do momento de maquiagem para a apresentação.

Percebi grande satisfação entre os alunos após cada apresentação e acredito que este protagonismo seja uma potente ferramenta de empoderamento e melhoria de autoestima. Vale lembrar que a dimensão da maquiagem artística provocou um trabalho de flexibilização prática mediante o machismo que perpassa a comunidade ouropretana e, como não poderia deixar de ser, também as relações circenses.

Ao final no ano de 2017 demos início a um novo processo criativo para a Mostra Artística dos alunos que teve como temática a reflexão sobre as diversas concepções de “família”, sendo intitulado “Tamanho Família”⁶. A partir de alguns objetivos, tais como reforçar os laços familiares dos alunos, expandir o entendimento sobre os diversos formatos de famílias que podemos identificar, atualmente, bem como fortalecer o sentimento de afeto dos alunos e equipe em relação ao projeto, percebendo-o também enquanto uma possível família. Durante o processo as turmas do projeto foram estimuladas a criarem “identidades” de famílias para pensarem e construírem os números circenses. O espetáculo contava com uma família de palhaços que interligava os números circenses, apresentando estas diversas formas de família. Esta temática também possibilitou uma referência ao circo tradicional, que muitas vezes se constitui por famílias circenses.

Considerações Finais

⁶ Veja o Anexo III

Após estas experiências no projeto Circo da Gente, percebo o potencial de transformação social de projetos de circo social e a necessidade de investimento em políticas públicas que visem beneficiar projetos como este. Uma educação baseada na alteridade e no afeto é ponte para o desenvolvimento de relações providas de maior respeito às diferenças. Acredito que devemos buscar romper o ciclo de violência e ódio presentes em nossa realidade e, neste sentido, o afeto é catalisador de transformações e também revolucionário.

Todas estas ações desenvolvidas pelo Circo da Gente, presente neste artigo, em sua grande maioria, foram planejadas e dialogadas em coletivo junto a todos os educadores envolvidos na equipe do projeto, durante as reuniões pedagógicas e as considero de extrema importância para a realização dos objetivos do projeto em relação ao processo educativo dos alunos. Acredito que deveríamos, não só neste projeto, mas em todos os espaços educacionais, nos debruçar mais sobre temas em que há urgência em serem discutidos como o racismo, a LGBTTQIfobia, o machismo e toda forma de intolerância e preconceito. No projeto ainda utilizamos muito as datas comemorativas como pretexto para a abordagem destes temas, mas acredito que devemos criar maiores aberturas para que estes diálogos se façam possíveis.

O projeto recebe alunos com corporalidades bastante diversas e estamos sempre em busca de práticas que integrem todos os alunos, sem que haja exclusão. Além dos exercícios físicos e lúdicos voltados para a técnica, há sempre nas aulas momentos voltados para o diálogo e reflexão de situações ocorridas durante as aulas, buscando enfatizar a importância de conceitos como respeito, escuta, responsabilidade com o próprio corpo, com o corpo do outro, o cuidado com os objetos e os espaços utilizados no projeto. Acredito também que a própria prática da técnica circense já está entranhada de valores como confiança em si mesmo e no outro, respeito, dedicação, responsabilidade, coletividade resiliência; e buscamos sempre apontar como este conhecimento construído no circo pode se refletir na vida cotidiana de cada um. Outra característica que considero interessante neste espaço é o fato de que os alunos desenvolvem maior autonomia ao ensinarem uns aos outros o que sabem sobre determinada técnica, ou seja, o aluno tem também a possibilidade de aprender ensinando ao seu colega que acabou de chegar ou que tem maiores dificuldades em determinadas técnicas. A partir destas características, considero o circo um espaço de encontro, de troca e de aprendizagem coletiva.

Referências Bibliográficas

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas, Civilização Brasileira S.A.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CIRCO DA GENTE (Site Institucional). Disponível em:
<https://circoarteeduca.wordpress.com/>. Acesso em: maio de 2019.

FONSECA, Eglon Pinto da. **Educação Sociocomunitária, corporeidade e linguagens circenses: as práxis dos arte-educadores do Instituto Sócio Cultural Brinquedo Vivo.** Dissertação (Mestrado), Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, São Paulo, 2012.

LAFORTUNE, Michel. **Guia do Educador de Circo Social: das lições de circo às lições de vida.** Québec: Cirque du Soleil, 2011.

Anexo 1

Sonho da Gente (2015/2016/) - Mostra Artística dos Alunos do projeto Circo da Gente

CIRCO DA GENTE - CIRCO E ARTE EDUCAÇÃO

O "Circo da Gente" é um programa de ação sociocultural e educativa que faz uso das artes do circo para oferecer oportunidades de desenvolvimento integral das crianças e adolescentes das comunidades de Ouro Preto, do distrito de Miguel Burnier e do subdistrito de Mota, Minas Gerais. Desenvolvido pela Organização Cultural Ambiental (OCA), o programa atua desde 2009, contribuindo para a inclusão sociocultural das crianças e jovens e atende, atualmente, 160 alunos de 08 a 16 anos dessa região.

Essencialmente educativo, o Circo prioriza a formação de valores como companheirismo, solidariedade e resiliência. É um espaço educacional privilegiado de arte e formação humana, aliado à integração social ao desenvolver processos construtivos de sociabilidade que visam o senso de cooperação, a través de diálogos e intercâmbios de saberes.

Projeto de extensão UFOP / DEART - Departamento de Artes Cênicas.

O Projeto tem o selo Itaú/UNICEF: Educação Integral - Experiências que Transformam.

Blog do projeto: www.circodagente.org



A ORGANIZAÇÃO CULTURAL AMBIENTAL (OCA) TEM O PRAZER DE APRESENTAR A MOSTRA ARTÍSTICA DOS ALUNOS DO PROJETO CIRCO DA GENTE - CIRCO E ARTE EDUCAÇÃO

SONHO DA GENTE

"Sonho da Gente" é um trabalho de ficção, magia e esperança. Narra a história de um grupo de crianças vindas do futuro que descobrem a existência de um segredo muito bem guardado nas montanhas do Itacolomy, capaz de resgatar a essência do ser humano e combater o processo acelerado de autodestruição do planeta!

O tema da Mostra remete ao sonho que alimenta a determinação e a esperança: pela manutenção do projeto Circo da Gente, por educação de qualidade para todos, por mais igualdade de oportunidades, por um planeta sustentável e por relações mais solidárias e cooperativas. Superando as adversidades da crise, a mostra artística é uma verdadeira forma de resiliência* para o crescimento e fortalecimento de todos.

*resiliência: capacidade de enfrentar e superar problemas e adversidades

AGRADECIMENTOS

Assessoria de Comunicação e Imprensa da UFOP, AIC - Associação Imagem Comunitária, Casa dos Conselhos, Câmara Municipal de Ouro Preto, Coletivo Minha Ouro Preto, Escola Municipal Izaura Mendes, Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, Escola Municipal Monsenhor Rafael, Escola Municipal Professora Celina Cruz, Escola Municipal Professora Juventina Drummond, fotógrafos do projeto SORRIA, REITORIA E Pró-Reitoria De Extensão Da UFOP, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social Habitação e Cidadania. A todos os parceiros, familiares e amigos que apoiam o Projeto Circo da Gente e contribuem para realização dessa mostra artística.

Governo de Minas Gerais e Gerdau APRESENTAM:



MOSTRA ARTÍSTICA DOS ALUNOS DO PROJETO CIRCO DA GENTE - CIRCO E ARTE EDUCAÇÃO

FICHA TÉCNICA

ALUNOS ARTISTAS: Alice Rafaela Gonçalves, Allan K. S. dos Santos, Anayran Dias, Arton Victor Araújo, Brenda André Felipe, Breno F. Cardoso, Bruno Junior da Silva, Camila Perigotti Fabo, Cindy, Carlos Henrique Rodrigues, Cassandra Santa Cruz Rozza, César Augusto Marcelino, Clara, Cleberson Junio Alves Dias, Cleiton Martins, Cleiton Yablita, Danielsson Luciano Malagães, Eduarda Kerubi Mendes, Emanuel Elias Dias, Emily Jhilo Gomes Oliveira, Gabriel Augusto Pereira, Gabriel Junio Feliciano, Gabriela L. da Silva, Geordania C. Correa, Gerdau Correa, Geraldo Expedito dos Reis, Gelson da Silva Tebeira, Steyson W. M. Nascimento, Guilherme, Heverton Yuri da Silva, Igor Alves da Costa, Ingridy Franca da Silva, Jessica Lourdes Alves, João Paulo Felipe, João Ricardo P. Mesogogi, Jonathan, José Victor Alves, Julio Cesar Alves, Karina Marina Silva, Karine B. Assis, Kethelen de Souza da Rocha, Kimberly Teodoro Gomes, Leonan, Leandro Carlos D'Assunção, Leandro Junio da Silva, Leonardo da Silva Gonçalves, Letícia Maria Santos, Livia Carla Rufino, Luan Pereira Gregório, Lulan Gursula Alves, Luis Gustavo Maciel, Luiz Augusto Marcelino, Luna Gabriela, Marcela Vitoria Moura, Marcos Vinícius Luiz, Mateus Augusto de Deus, Matheus Henrique da Silva Correa, Mayra Quesada Mendes, Melissa Loren, Michel Henrique Nascimento, Natane Duarte Correia, Natasha Costa Casazza, Nicololy, Otávio Augusto Marcelino, Pablo Luiz da Silva, Pablo R. da Silva, Pedro Henrique Femeira, Pedro Henrique Zacarias, Pedro Henryk dos Reis, Raízaela Alexandra Ingnado, Rangel Alexandre da Silva, Richard Luiz, Samara Luiza Malagães, Samuel Carlos de Souza, Sarah Gonzato dos Santos, Thiego Silva Felipe, Vinícius, Wallace Luiz Correia Maia, Wesley Vitor Correia Maia, Whaderson Evangelista Bernades, Yago José Fernandes, Yago Junior dos Santos, Yhara da Silva Barbosa, Yngrid Felipe, Yuri

COORDENAÇÃO: Eduardo França

GESTORES DO PROCESSO ARTÍSTICO: Panmella Ribeiro e Sebastian Caetano

EDUCADORES DO CIRCO/ CRIAÇÃO: Cleiton Fernando, Edilayne Paula, Jurac Maciel, Kerry Oliveira, Rodrigo Junior, Stefany Maciel, Walisson Celho e Yone Stefany

ASSISTENTE SOCIAL: Aylana Fernandes

COORDENAÇÃO PROJETO EXTENSÃO UFOP: Nelke das Graças

EQUIPE DEART:

PROFESSOR E ILUMINADOR: Geraldo Octaviano

SECRETÁRIO DO DEART: Vinícius de Souza

CHEFE DE TRANSPORTE: Rogério Jorcelino

MONITORES UFOP: Rodrigo Mendes, Theilla Tibério

PRODUÇÃO EXECUTIVA: Tatiana Fernandes

PRODUÇÃO ADMINISTRATIVA: Luciene Nogueira

COLABORAÇÃO: Fernanda Vidgal e Juliana Sevaybricker

FIGURINOS: Morgana Maria

OBJETOS DE CENA: Rai Benito

TÉCNICO DE SOM E ILUMINAÇÃO: Alejandro

FOTOGRAFIA: Eduardo Tróipa, Felipe Tempoon, Mark Greathouse, Caio Veloso e Vinícius Temo

Nossas Histórias (2016/2017) - Mostra Artística dos Alunos do projeto Circo da Gente



Inspirada no filme “Minha avó era palhaço” que narra a carreira do personagem criado por Dona Maria Eliza, a primeira palhaça negra do Brasil, nas décadas de 1940 a 60, e sua longa história no Guarany, circo de família tradicional, inaugurado no início do século 20.

Ao encontro desta história, o fim do circo Guarany marcado com o encerramento da carreira do palhaço Xamego, interpretado por uma mulher, que corajosamente assume um papel não permitido as mulheres da sua época. Um fato verídico, do Brasil, repleto de inspirações e exemplo de determinação.

Nossas Histórias, num roteiro de desafios e superações, sobre uma família de circo, conhecida como Circo da Gente, unida pelos ensinamentos das artes do picadeiro e pelo carinho com seu mais antigo integrante, um elefante.

A trama da Mostra Artística nos convoca a acreditar na resistência da cultura circense, na força feminina, no poder da coletividade, além da simbologia do elefante: sabedoria, persistência, determinação, solidariedade, sociabilidade, amizade, companheirismo, memória, longevidade e poder.

Tamanho Família (2017) - Mostra Artística dos Alunos do projeto Circo da Gente

Governo de Minas Gerais e Cemig apresentam:

TAMANHO FAMÍLIA



Mostra Artística dos alunos do projeto Circo da Gente - Arte Educação e Cidadania -

16 e 17 de dezembro às 19h30

Local: **Circo da Estação Ferroviária**
Praça Cesário Alvim s/n . Barra

— ENTRADA GRATUITA —
Retirada de senhas 2 horas antes do espetáculo

Espectáculo: **Tamanho Família**

Tamanho Família é um trabalho de ficção que propõe um olhar sobre a família. Acrobatas, malabaristas, equilibristas e palhaços formam a grande família do circo. Às vezes atrapalhados e engraçados, às vezes virtuosos ou cheios de energia, mas todos sabem que a força desta união de afetos é que torna toda família especial.

Circo da Gente

O “Circo da Gente” é um programa de ação sociocultural e educativa, um espaço da criança e do adolescente, lúdico por natureza, e que propicia oportunidades de desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

→ Blog do projeto: www.circodagente.org ←

Patrocínio

FUNDO ESTADUAL DE CULTURA
0619/01/2016/FEC

CEMIG65
NOSSA ENERGIA, SUA FORÇA

MINAS GERAIS
DIALOGO EQUILIBRIO TRABALHO

OURO PRETO
1956-2016

Apoio

OPZIS

Empresários do Ouro Preto

UPEP

UPEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Realização

LOCA

CIRCO DA GENTE
2016. Promovido e realizado

Parceiros Institucionais

PROEX

UFOP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

DEART

CMAS

FEOP
Fundação Educacional Circo da Gente

CMDCA

SER ALUNO, SER PROFESSOR: UMA ANÁLISE DE VIVÊNCIAS SOCIAIS, ESCOLARES E ARTÍSTICAS

Resumo: Este artigo analisa aspectos educacionais da Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, partindo de algumas percepções deste espaço escolar em dois tempos: as vivências enquanto aluno desta escola – 2005 a 2008 – e a realização dos estágios de planejamento e regência, no curso de Artes Cênicas na UFOP – entre 2014 e 2018. Tais apontamentos surgiram a partir de uma leitura ampla deste espaço escolar, bem como das aulas de Artes, comparando-as entre o período em que realizei o Ensino Fundamental com o período de minha formação docente. Além das transformações ocorridas, desde o espaço físico às metodologias, na Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, também busco refletir sobre algumas questões relacionadas às práticas educacionais que propus enquanto estagiário, analisando as relações entre professores e alunos, no transcorrer destes tempos, envolvendo os temas: trabalho e escola, educação especial e inclusiva, a religiosidade *versus* laicidade, as questões de gênero. Estas análises são elucidadas pelo olhar histórico filosófico e político a partir dos conceitos de Maria Lucia Arruda Aranha, entre outros autores.

Palavras-chave: Escola pública; Filosofia da Educação; Metodologias; Artes; Sociedade.

1 - O tempo e o espaço

A Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga (EMTAG) está situada no bairro Vila Operária, região um pouco distante do centro histórico e do centro comercial da cidade de Ouro Preto, recebendo alunos de diversos bairros da cidade, em sua grande maioria dos bairros Bauxita, Vila Operária, Saramenha, Novo Horizonte e Pocinho, podendo assim ser considerada uma escola de periferia.

O bairro Vila Operária é vizinho ao bairro Vila dos Engenheiros, e há uma perceptível discrepância entre eles, ao serem comparados por uma perspectiva de classes sociais e divisões de trabalho. Ambos os bairros se desenvolveram com a

chegada da empresa Hindalco (Novelis)⁷. Considero importante, também, destacar que a escola Tomás Antônio Gonzaga foi construída pela própria empresa, na época de sua chegada à cidade de Ouro Preto (década de 1940), visando atender a esta nova demanda populacional (famílias de operários, de engenheiros e demais população que já residia nestas localidades).

Esta paisagem representa bem a divisão social existente na cidade de Ouro Preto como um todo, ao pensar nas relações entre centro histórico e periferias, ou também nas relações entre distritos e cidade. Tal configuração espacial torna perceptível a forma como as relações econômicas e seus modos de produção acabam determinando o desenho dos centros das cidades e sua distinção dos bairros, no caso de Ouro Preto, a discrepância entre o centro histórico e os morros, ou bairros mais distantes.

A proximidade da escola deste espaço industrial faz perceptível algumas características em comum nos dois espaços: a sirene como sinal de início e término das aulas e o uso das “cadernetas”. Nos anos em que fui aluno da escola, todos os dias devíamos levar nossas cadernetas (pequenos cadernos em que registrava um carimbo com a palavra “PRESENTE”), que eram sempre recolhidas ao entrarmos na escola e devolvidas ao final das aulas. A utilização das cadernetas se assemelha muito ao ato de “bater ponto” realizado pelos operários em fábricas. As cadernetas foram utilizadas para verificar a frequência dos alunos e emitir suas notas, tendo sido substituídas por outros métodos como o uso do diário de classe, a chamada oral e a entrega de notas e avaliações feitas de forma mais coletiva, sem a utilização da caderneta.

⁷ A empresa em questão produz alumínio extraído do minério Bauxita. Inicialmente a empresa proprietária da fábrica era a Elquisa – Eletro Química Brasileira S.A. em meados dos anos 30. No ano de 1950 a Elquisa foi adquirida pela empresa canadense ALCAN. Em 2005, após várias crises financeiras a ALCAN cria a marca Novelis (novo nome dado à empresa) e em 2007 a Novelis foi vendida para a Hindalco Industries Limited, que é representante do grupo de empresas indiano Aditia Byrla Group, sendo estes os atuais proprietários da empresa. Cf. <http://operarioverde.blogspot.com/2012/03/historia-da-fabrica-de-saramenha.html>



Figura 1: Caderneta utilizada pela escola TAG no ano de 2002: capa e folhas de frequência carimbadas.
Fonte: arquivo pessoal.

Estas características apontam evidências de traços da escola tecnicista, conforme aponta Maria Lúcia Arruda Aranha:

O objetivo de uma escola montada a partir do modelo empresarial é adequar a educação às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelece. Daí a ênfase na preparação de recursos humanos, ou seja, na mão-de-obra qualificada para a indústria. (ARANHA, 1989, p. 117).

Segundo Aranha, o movimento da escola tecnicista trabalha com “um modelo de racionalização e produção típicas do sistema capitalista” (ARANHA, 1989,p.116), tendo como influência a filosofia positivista e a psicologia americana behaviorista e destaca, ainda, que esta concepção escolar deixou alguns traços de suas características nas escolas, visto que os professores e as escolas em geral ainda se encontravam imbuídos dos movimentos e tendências da escola tradicional e da Escola Nova.(ARANHA,1989,p.118) Logo, podemos perceber que no caso da Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, a caderneta e a sirene são alguns dos traços deixados por esta concepção escolar, uma vez que também recebeu influências de outras correntes educacionais ou seja, das citadas concepções escolares.

É interessante percebermos, também, como, muitas vezes, a história se repete. A tentativa de implementação da escola tecnicista se dá justamente no período do golpe militar de 1964, inclusive firmando acordos com o governo estadunidense e tendo como propostas a inserção de matérias técnicas e retirada de disciplinas como a filosofia. Ainda, segundo Aranha, a proposta tecnicista parte também de uma administração e

planejamentos “despolitizados”, mas que estariam de fato favorecendo a classe dominante, garantindo mão-de-obra barata e desestimulando o pensamento crítico; sendo assim, Aranha considera-o então um projeto político. (ARANHA, 1989, p.119).

O paralelo com os dias atuais se dá pelos diversos golpes aos quais a nossa “democracia” vem passando, que se assemelham bastante àquela época. Por exemplo, o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que na mesma época, aproximadamente, veio acompanhado de diversos projetos de leis que atacaram diretamente a educação. Podemos citar como exemplo destes projetos de leis a “reforma de Ensino Médio”, que retira obrigatoriedade do ensino de disciplinas como filosofia e sociologia, bem como a negação de se tratar de temas transversais como: educação sexual e de gênero, diversidade religiosa, as questões étnico-raciais, etc. Além da reforma do Ensino Médio, houve, também, o surgimento do movimento “Escola Sem Partido”⁸, que visa uma escola “despolitizada”, assim como na escola tecnicista. O projeto Escola Sem Partido defende a ideia de que professores devem omitir seu posicionamento político sobre as questões trabalhadas em sala de aula, o que é um atentado ao exercício da docência, visto que, alguns fatos históricos são indissociáveis de seu caráter político. O movimento Escola Sem Partido incentiva ainda que os próprios alunos filmem com seus celulares as aulas de professores que, de alguma forma, demonstrem seus próprios posicionamentos políticos ou que se manifestem contra o governo⁹. Logo, este projeto promove, a meu ver, atos de censura e de violência simbólica.

⁸Segundo o Educador Fernando Penna, criador do site “Professores Contra o projeto Escola Sem Partido”, esse movimento foi criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004. Com o passar dos anos, o movimento ganha forças, sob influência de pautas educacionais conservadoras e a partir de 2014 surgem os primeiros projetos de leis baseadas no Movimento Escola Sem Partido, como por exemplo, o PL 867/2015 e PL 193/2016. O projeto Escola Sem Partido se baseia no princípio de que o professor não é educador, uma vez que a educação seria responsabilidade da família e da igreja, logo, o professor seria apenas um instrutor e, também, se baseiam na ideia de que os professores estariam promovendo uma “doutrinação ideológica” ao se haverem com questões políticas. Fernando Penna destaca ainda que o projeto Escola Sem Partido pode ser considerado inconstitucional, ao negar a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, previstos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Cf. <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-que-esta-por-tras-do-Escola-Sem-Partido-/4/36486>

Cf. <https://profscontraoesp.org/?fbclid=IwAR368foUaoWBIqoASThZ7-hEKUjiuGhbXPHjQL7gUmxSUq6P0758-vtIJ9E/>

⁹ Vivemos atualmente em o que considero, um estado de exceção. É perceptível a proliferação, ou renascimento, de ideais que beiram ao fascismo. No Mês de Abril de 2019 foi anunciado pelo atual Ministro da Educação o corte de verbas para cursos de ciências humanas nas universidades públicas. Além disto, vários setores de nossa política nacional estão sendo aparelhados ao governo atual, tendo

No entanto, há outro tipo de violência, chamada simbólica porque se exerce mediante forças simbólicas, isto é, através do poder de persuasão das ideias transmitidas pela comunicação cultural, pela doutrinação política e religiosa, pelas práticas esportivas, pela educação escolar. Nesse sentido, a cultura e os sistemas simbólicos em geral podem ser considerados instrumentos de poder, de legitimação da ordem vigente. Em outras palavras: pela violência simbólica, certas pessoas são forçadas a agir e pensar de uma determinada maneira, sem se darem conta, muitas vezes, de que agem e pensão sob coação. (ARANHA, 1989, p.129).

Ao falar sobre as teorias crítico-reprodutivistas, Aranha demonstra que a escola pode, por vezes, reproduzir diferenças sociais que perpetuam relações de poder e situações de discriminação e repressão, mencionando a concepção de violência simbólica, teoria desenvolvida por Bourdieu e Basseron, como uma das ferramentas para a manutenção deste reprodutivismo. (ARANHA, 1989, p.129) Estes autores abordam, principalmente a questão de classes, mas, ao pensar no contexto brasileiro, estas formas de violência se relacionam com as questões de gênero, étnico-raciais e de diversidade religiosa.

2 - Entre a memória da infância e as observações do estágio

Inicialmente, descrevo algumas transformações na estrutura física e, também, nas ações e métodos adotados pela escola, tendo como parâmetro os anos em que fui aluno da escola – 2005 a 2008 – e o período em que realizei os estágios de docência em 2016.

Os muros da escola, que antes eram completamente cinza, atualmente estão cobertos por grafites, feitos pelos próprios alunos; em um dos pátios foi instalado um parquinho; atualmente existem grades que separam a quadra de um dos corredores onde ficam algumas das salas de aula; uma das salas da escola foi transformada em um laboratório de ciências e outra em uma brinquedoteca. Percebo que estas medidas na estrutura física da escola a tornam um espaço com maior sentimento de pertencimento,

muitos dos cargos de maior importância sido ocupados por militares e fundamentalistas religiosos. Vivemos atualmente em um período de muitos retrocessos e considero ser necessário uma análise mais minuciosa sobre toda complexidade do contexto político na contemporaneidade brasileira.

segurança e conforto aos alunos, ampliando assim suas possibilidades de explorar diferentes formas de aprendizagem. Percebo a escola como um espaço dinâmico, com avanços e retrocessos, mas se mantendo sempre em movimento, em constante mudança.

No contexto da educação brasileira, os ideais da *escola nova*¹⁰ passam a ser difundidos na década de 20 do século XX, principalmente a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como aponta Aranha. A *escola nova* tem como alguns de seus pressupostos a percepção do aluno enquanto sujeito da construção do conhecimento:

Isto é, a criança passa a ser o centro do processo (pedocentrismo), sendo importante descobrir quais são suas necessidades e estimular sua própria atividade. Portanto, a criança não é mais considerada uma miniatura do adulto, não é inacabada, e deve ser atendida a partir das especificidades da sua natureza infantil. (ARANHA, 1989, p.108).

A comparação, feita por Aranha, entre a *escola tradicional* e a *escola nova*, torna perceptível muitos traços da *escola tradicional* remanescentes na Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga. Esses traços estão presentes tanto no período em que fui aluno da escola, quanto no período em que retornei à escola enquanto estagiário. Nesse sentido, por exemplo, a pintura dos murais de grafite é um traço da *escola nova*, uma vez que coloca o foco na produção dos alunos que participaram da pintura do mural.

Estas características da *escola tradicional* se mostram em diversos aspectos da escola: na relação professor-aluno, que é magistrocêntrica, ou seja, centrada na figura do professor; nas metodologias propostas através de exercícios de fixação, leitura e cópias; e, também, nas formas de avaliação que privilegiam a memória e a capacidade de “restituir” o que foi assimilado. (ARANHA, 1989, p.110)

Percebo estas características da Escola Tradicional, principalmente a partir de minhas memórias de aluno na escola, pois, no período em que realizei os estágios presenciei apenas as aulas de Artes. Mas, mesmo nas aulas de artes que observei durante o estágio, estas características, por vezes, ainda se faziam presentes, principalmente no que se refere à metodologia e a relação entre professor e alunos. Considero que seja necessário um estudo mais aprofundado para termos um panorama mais minucioso em relação a todas as correntes ideológicas e teóricas que envolvem esta escola

¹⁰ Opto por utilizar esta grafia dos termos “escola nova” e “escola tradicional” com letras minúsculas e em itálico por serem grafados desta forma pela autora Maria Lucia Arruda Aranha.

especificamente, visto que há uma grande diversidade de profissionais que passam, também, por diversas formações e por determinações históricas e políticas que permeiam toda a escola.

2.1 - Cristandade Ouropretana e a Escola Laica

De fato, a igreja hoje foi substituída pela Escola no seu papel de Aparelho Ideológico do Estado dominante. Está emparelhada com a Família como outrora a igreja o estava. (Luis Althusser *in* ARANHA, 1989)

Outro aspecto que muito chamou a atenção foram as mudanças em relação às práticas religiosas dentro da escola. Ouro Preto possui um contexto religioso em que há grande predominância da religião católica, cristã. Segundo pesquisa do IBGE de 2010, aproximadamente 60% da população ouro-pretana se declara adepta à religião católica-apostólica-romana. Esta cultura católica se faz muito presente no cotidiano da cidade. Há numerosas igrejas que fazem parte do patrimônio arquitetônico e histórico da cidade, o que se dá também através de muitas manifestações culturais (festas e eventos realizados pelas igrejas), através do trabalho das várias pastorais que promovem diversos tipos de ações em toda a cidade.

A cultura católica também se faz muito presente na escola Tomás Antônio Gonzaga, ainda nos dias atuais. Nos anos em que fui aluno da escola, ao início de cada turno, antes de entrarmos nas salas de aula, havia filas (referentes à nossa turma/série) para juntos realizar algumas orações (“Pai Nosso”, “Ave Maria”, “Oração do anjo da guarda”) e, ao fim delas, davam início as aulas, sendo que a escola possui inclusive uma santa padroeira: Nossa Senhora de Fátima.

Os alunos em 2016 já não são mais obrigados a se enfileirar para rezar, mas, o “momento oração” ainda é adotado como prática da escola, sendo que agora os alunos podem ficar livremente dispostos pelo espaço do pátio, podendo se envolver ou não nesta prática. Penso que este caráter religioso presente na escola fere a noção de diversidade de expressão religiosa e de crença, e que seria mais condizente aos ideais de laicidade do Estado que este “momento oração” não ocorresse diariamente e de forma impositiva. Segundo o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) de 1997 a disciplina de ensino religioso ter caráter facultativo e deve respeitar toda a diversidade de manifestações religiosas.

O princípio da laicidade é, ao mesmo tempo, o de afastamento da religião do domínio do Estado, e do respeito ao direito de cada cidadão de ter ou não ter uma convicção religiosa e de professá-la dentro dos limites da Lei. O princípio baseia-se na igualdade na diversidade, no respeito às particularidades e na exclusão dos antagonismos. Pretende-se o igual respeito e tolerância ao outro, suas crenças e práticas e, ainda, o respeito àqueles que não professam nenhuma religião. Muito mais do que a recusa do controle religioso sobre a vida pública, o que a laicidade implica, é o reconhecimento do pluralismo religioso, a possibilidade do indivíduo viver sem religião e a neutralidade do Estado. A laicidade garante aos cidadãos que nenhuma religião poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. (MURARO, 2012, sem p.).¹¹

Percebe-se, atualmente, no Brasil, a ocorrência de diversos casos de intolerância religiosa, principalmente no que se refere às religiões de matriz africana, por isso, penso que a escola deveria ser um espaço que garanta a promoção aos ideais de respeito às diferenças e, também, à liberdade e igualdade de direitos. Considerando, ainda, o racismo estrutural presente no Brasil, são necessárias ações que busquem por uma desestigmatização das religiões afro-brasileiras e africanas.


¹¹Cf.

http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12135&revista_caderno=9 (Ensino religioso nas escolas – Celia Cristina Muraro)

ESCOLA MUNICIPAL TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA MAIO/2019

PROGRAMA - CONVITE 1965 - 2019

Há **54 anos** nossa Escola se reúne para invocar a proteção de Nossa Senhora de Fátima e agradecer as bênçãos recebidas.
Venha rezar conosco.



DIA 04/05/19 (Sábado)
18:00h - Terço - Novena

DIA 05/05/19 (Domingo)
18:00h - Terço - Novena

Dia 06/05/19 (Segunda - feira)
18:30h - Terço - Novena Coroação da Virgem pelos alunos do C. de Ed. Cecília Meireles

Dia 07/05/19 (Terça - feira)
18:30h - Terço - Novena Terço dos Homens da Comunidade de São José

Dia 08/05/19 (Quarta - feira)
18:30h - Terço - Novena Coroação da Virgem pelos alunos da E.M. Simão Lacerda

Dia 09/05/19 (Quinta - feira)
18:30h - Terço - Novena Coroação da Virgem pelos alunos da E.M. Renné Gianetti

DIA 10/05/19 (Sexta - feira)
18:30h - Terço - Novena Coroação da Virgem pelos alunos do Centro Educacional de Ouro Preto - CEOP

Dia 11/05/19 (Sábado)
18:00h - Terço - Novena

Dia 12/05/19 (Domingo)
18:00h - Terço - Novena

Dia 13/05/19 (Segunda - feira) Dia consagrado a N.S. de Fátima, padroeira da Escola.
19:00h: Missa na Igreja Matriz de Cristo Rei

- PROCISSÃO LUMINOSA
- Coroação da Virgem pelos alunos da Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga
- Sorteio de Imagens

TODOS OS DIAS, HAVERÁ VENDA DE PASTEL, PIZZA, BOLO E REFRIGERANTE.

Figura 2: cartaz de divulgação da novena realizada na EMTAG.

O cartaz acima trata de um convite para uma novena (conjunto de orações feitas no decorrer de nove dias) em homenagem à santa padroeira da escola. A análise do cartaz torna perceptível a permanência da tradição católica cristã presente na escola no decorrer de aproximadamente cinquenta décadas. A presença de alunos de outras escolas envolvidos na programação deste evento é um sinal de que a cultura católica cristã está presente não somente nesta escola, mas, também em várias outras escolas da região deste bairro, reforçando, assim, a ideia da predominância deste tipo de religiosidade na cidade de Ouro Preto.

3 - Inclusão ou integração?

Em “*A Cena Contaminada: um teatro das disfunções*”, José Tonezzi apresenta uma diferenciação dos termos “inclusão” e “integração” social, partindo dos conceitos do autor R.K. Sasaki. Segundo estes autores na integração o sujeito é que deve se adaptar à sociedade e, por outro lado, na inclusão a sociedade também busca os meios de admitir esse cidadão como seu natural integrante” (TONEZZI, 2011, p.82).

Durante este estágio acompanhei a professora de artes da escola em quase todas as turmas: sétimos oitavos e nonos anos. Dentre todas essas turmas que percorri junto à professora, a turma que mais me inquietou foi uma das turmas de 7º ano, o 7º ano Verde (nesta escola as turmas são distinguidas por cores). Primeiramente, constatei a partir desta turma outra mudança da escola em relação à época em que fui aluno. Trata-se da presença na escola de pessoas com algum tipo de deficiência. Nos anos em que fui aluno não havia alunos deficientes na escola. Destaco aqui a turma do 7º ano Verde devido ao fato desta turma ser chamada por alguns dos professores da escola de “Turma da Inclusão”. Ela recebe este nome por ser composta por muitos alunos repetentes e com “maiores dificuldades” de aprendizagem junto a alunos que são pessoas com algum tipo de deficiência física ou cognitiva, o que parece ser uma distorção deste conceito. Para este processo de inclusão, foi contratada pela escola, uma profissional que acompanha estes alunos portadores de deficiência em seus processos de aprendizagem.

É perceptível toda uma mobilização da escola em prol deste projeto de inclusão. Mas, há que se ressaltar algumas problemáticas referentes a esta ideia de reunir pessoas com diversas dificuldades é contrária ao conceito de integração. A escola inclusiva ainda não tem sido uma realidade, visto que há sempre a descoberta de novos caminhos a se percorrer para sua realização. A educação brasileira vem nas últimas décadas ampliando a inclusão e integração de alunos com deficiência nas escolas, mas, é sempre uma tarefa em que não há receitas prontas, pois, as necessidades vão sempre variar de acordo com as demandas dos alunos para serem inclusos e integrados à escola. Retornando à escola em que estudei e estagiei, percebo que já é um grande passo a contratação deste profissional responsável por ser um facilitador no processo de aprendizagem de alunos com deficiência uma vez que além da facilitadora da turma 7º Verde, há ainda outra profissional da educação inclusiva, em uma turma de 6º, trabalhando nesta turma com três alunos portadores de Síndrome de Down.

Mas, há alguns aspectos aparentemente contraditórios em relação ao conceito de inclusão nesta escola. O fato é que a sala desta turma do 7º ano Verde é a menor sala da escola e em sua porta há um degrau relativamente alto. Aponto esta característica do espaço físico desta sala, pois, nesta turma há um aluno que possui dificuldades de locomoção devido às inflamações nos tendões dos joelhos e necessitando da utilização de muletas para andar. Percebia que este degrau era sempre um obstáculo para este aluno entrar ou sair de sua sala. Fora estas questões de estrutura física, enfrentadas por alunos como este, há ainda outro obstáculo vivenciado pelos alunos com alguma deficiência. Este outro obstáculo se refere ao estigma e às situações de preconceito ou desrespeito que podem vir a ocorrer na relação com os demais colegas de turma. Durante a semana de provas, os alunos desta turma fazem suas provas em outro local, fora da sala, com o auxílio da facilitadora, e em um desses dias de avaliações, ao se preparar para deixar a sala, ouvi alguns alunos que não possuem qualquer tipo de deficiência fazer questionamentos: “_porque pra eles é mais fácil?” “_Isso é injusto com a gente!”, “_Direitos iguais”. Na contramão destas falas, percebia também que os alunos e professores preocupavam-se em ajudar, sempre que necessário, mediante alguma necessidade de auxílio, por exemplo, para se locomover ou para se comunicar.

Percebo nestas situações que, na realidade, a maior deficiência em nossa sociedade é a intolerância frente às alteridades. Acredito que seja preciso, junto a todos os outros recursos adotados pela escola (ou qualquer outro espaço educacional), a inserção de práticas que possibilitem a construção desta noção de alteridade, de colocar-se no lugar do outro, com o objetivo de criar relações com maior respeito mútuo e maior respeito às diferenças.

Os motivos que levam ao estigma, bem como sua gradação variam muito e podem ir desde um passado sem reputação e uma limitação de âmbito físico ou mental, até um mal comportamento em público, uma aparência inadequada e mesmo a simples ignorância ou desinformação. Com raízes sociais, econômicas, morais e culturais, o estigma pode ser consequência de uma simples combinação de fatores, com a pessoa sendo estigmatizada a depender do momento, do lugar e das circunstâncias em que se insere. (TONEZZI, 2011, p.20).

José Tonezzi apresenta uma abordagem histórica da relação em sociedade destes corpos diferenciados, dedicando alguns de seus capítulos a evidenciar como estes corpos foram historicamente e culturalmente excluídos e estigmatizados. Mostra, ainda, como, no decorrer das últimas décadas, têm-se buscado tanto a inclusão como a

integração. (TONEZZI, 2011, p.84) Retornando ao exemplo da “Turma da Inclusão” da escola na qual estagiei, o estigma que atinge esta turma se estende inclusive aos alunos não deficientes. O fato de esta turma reunir, além dos alunos portadores de deficiência, também os alunos considerados com maiores dificuldades de aprendizagem, acarretava um maior estigma, inclusive por parte dos educadores. Alguns apresentavam certa “desilusão” em trabalhar naquela turma e outros se referiam a ela como uma das “piores turmas” da escola, devido às dificuldades que se faziam presentes pelo comportamento daqueles alunos. Mas, seria esta a única (ou a melhor) alternativa a ser adotada pela escola? A de reunir em uma única turma todos os alunos mais “problemáticos”? Reunir também os portadores de deficiências aos alunos com dificuldades cognitivas? A meu ver, esta parece ser uma medida paliativa, e que não abrange toda a perspectiva da inclusão e integração, ao contrário, faz perdurar os preconceitos no contexto escolar da TAG.

3.1 - Breve histórico de leis da Educação Inclusiva¹²

Nos anos 60 e 70 surgem no Brasil as primeiras leis relacionadas a educação de pessoas com deficiência (Lei Nº 4.024 e Lei Nº 5.692). Estas leis ainda não garantiam a inclusão na rede regular de ensino, o que só foi regulamentado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que afirma que é dever do estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No ano de 1989 é promulgada a lei Nº 7.853 que fala sobre a integração social de pessoas com deficiência, mas, no que tange a área educacional esta lei ainda se mostra capacitista, pois exclui as crianças julgadas “incapazes” de se relacionar com as outras ditas “normais”.

Na década de 90, no ano de 1990 é estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reafirma o direito a educação para pessoas com deficiência. Em 94 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que ainda mantém o caráter

¹² Todas as informações desta seção foram retiradas do portal Todos pela Educação. Cf. <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>

capacitista da lei Nº 7.853. Em 1996 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que desconstrói um pouco esta lógica capacitista ao garantir uma maior integração e inclusão de pessoas com deficiência, através da Educação Especial, visando garantir serviços de apoio especializado, bem como o investimento na formação de professores, de métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades que se apresentem.

Em 2001 é publicado o Plano Nacional de Educação, buscando fortalecer a ideia da Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, promovendo a garantia de vagas em todos os diferentes níveis de ensino. Ainda em 2001 são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este documento afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” e também que a assistência escolar deve ocorrer desde o ensino infantil

Durante a primeira década do século XXI surgem inúmeros projetos de leis, decretos e resoluções de leis já existentes que visam ampliar ainda mais a ideia de uma educação inclusiva de qualidade. Estas leis são, de certa forma, recentes, e têm sido aplicadas na realidade das escolas aos poucos, por isso, é necessário que haja sempre investimentos por parte do governo, tanto para as escolas (e suas devidas infraestruturas), quanto para a formação docente dos profissionais que estarão construindo novas formas de possibilitar a educação e construção de conhecimentos a todos, o que é, ou deveria ser garantido por lei.

4 – Facetas das questões de gênero na escola

Cada vez mais se percebe a importância de uma abordagem sobre as questões de gênero e sexualidade nas escolas e em demais espaços educacionais. Atualmente no Brasil presenciamos uma crescente onda de crimes à vida da população LGBTTTQI e das mulheres. Crimes como feminicídio, ataques LGBTfóbicos e crimes de abuso sexual infantil têm se tornado cada vez mais numerosos e por isso, penso que seja urgente que

se desenvolvam propostas educacionais, campanhas, projetos e práticas que contribuam para a extinção destes tipos de violência contra estes grupos sociais.

Estas propostas teriam por objetivo desconstruir certa mistificação de temas acerca da sexualidade e de outras questões de gênero, percebendo-as como parte fundamental na construção dos saberes das crianças e adolescentes. Ao conhecer e reconhecer melhor seus próprios corpos e suas construções de identidades de gênero, bem como saber diferenciar termos como: identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico poderá favorecer a convivência entre as pessoas. Ao se reconhecer métodos de prevenção de ISTs (Infecções sexualmente transmissíveis) e métodos contraceptivos, saber reconhecer situações de abuso e saber como denunciá-las, além de também perceber outras formas de opressão como machismo, homofobia, transfobia, misoginia são fundamentais para se vencer a intolerância. São fundamentais também para a desconstrução de prováveis preconceitos estimulando o desenvolvimento de uma sociedade que tenha consciência sobre o respeito às diferenças e, também, o combate a estes tipos de violência.

Considero importante falar sobre a abordagem destes temas na escola pois, percebo atualmente muitos “ataques” de setores mais conservadores da sociedade, às escolas, acusando-as de estarem promovendo o que eles chamam de “ideologia de gênero”. Ao tomarem como embasamento informações falsas como, por exemplo, de que estariam ensinando as crianças a terem relações sexuais ou “doutrinando-as” para que se tornem *gays* ou lésbicas, de forma compulsória. Trata-se de informações disseminadas principalmente na *internet* e aplicativos de comunicação e que reforçaram muito esta ideia de que houvesse uma “ideologia de gênero” infiltrada nas escolas. Estas falsas informações levam a uma deturpação do real objetivo de se abordar as questões de gênero e sexualidade.

Para além desta dita “ideologia de gênero” que supostamente ocorre nas escolas, percebo que outra possível “ideologia de gênero” se dá em nossa sociedade como um todo através da cisheteronormatividade. Ao falar sobre a institucionalização da heterossexualidade, Jeffrey Weeks escreve sobre os primeiros registros de termos como “heterossexualidade” e “homossexualidade” e, também, de que formas estes termos passaram a designar o que é “normal” e o que é “anormal”:

A discussão sobre termos, no final do século XIX, assinala um novo esforço para redefinir a norma. Uma parte importante deste processo centrava-se na definição do que constitui a anormalidade. Os dois esforços – a redefinição da norma e a definição do que constitui a anormalidade – estão inextricavelmente interligados. (WEEKS, 2010, p.63).

Muitas vezes a sociedade ainda reproduz, seja pela família, escola, religião, mídias, publicidade, etc., a ideia de que a heterossexualidade seria o padrão de “normalidade” ao se pensar na orientação sexual de uma pessoa, considerando anormal todas as outras formas de orientação sexual que desviam desta norma, contribuindo, assim, para uma maior marginalização da comunidade LGBTQI. Se se pensar, ainda, esta “outra ideologia de gênero”, para além da esfera da orientação sexual, é possível percebê-la em relação à identidade de gênero. A cisgeneridade¹³, assim como a heterossexualidade, ainda é considerada por muitos um padrão de normalidade, o que acarreta novamente uma marginalização de pessoas transexuais e travestis, fortalecendo a ocorrência de casos de preconceito e intolerância a estes grupos específicos.

Os *habitus* são inculcados desde a infância por um trabalho pedagógico exercido primeiro pela família, e posteriormente pela escola, de modo a interiorizar as normas de conduta que a sociedade espera de cada indivíduo, de acordo com a formação social a que pertence. (ARANHA, 1989, p. 130).

Aranha demonstra a partir das teorias crítico-reprodutivistas, que, por vezes, as escolas podem reproduzir relações de opressão e preconceito presentes na sociedade, evidenciando, assim, a escola como um espelho da sociedade.

Voltando nosso olhar agora para a Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, apontarei alguns aspectos referentes a estas questões de gênero e sexualidade. Primeiramente, ao refletir sobre minha própria trajetória, percebo o quanto o espaço escolar foi marcante em meus processos de percepção de minha própria orientação sexual e identidade de gênero. Nos anos em que fui aluno da escola eram frequentes as situações de *bullying* entre os alunos, situações estas que se expressavam através de piadas em tom degradante e humilhante, ao questionar a sexualidade alheia, ou ao ridicularizar qualquer pessoa que fugisse da representação padrão dos papéis de gênero

¹³ Pessoa cisgênero: pessoa que se identifica com o sexo biológico de nascimento. Por exemplo, um homem que nasce com órgão sexual masculino e se identifica enquanto homem.

(por exemplo, meninos que tivessem características mais “femininas” ou “afeminadas” e meninas que fossem mais “masculinas”). Estas situações de violência simbólica incutiram em mim, futuramente, sentimentos como medo, dúvidas e inseguranças que dificultaram bastante o processo de me aceitar enquanto uma pessoa homossexual e de identidade de gênero não-binária¹⁴.

Durante o período em que realizei os estágios na escola, ao observar a relação dos alunos com a professora, percebia em alguns momentos situações de desrespeito à professora de artes que eu acompanhava. Destaco esta situação, pois, era perceptível a forma dos alunos demonstrarem certo respeito à figura do diretor, um homem, e ao mesmo tempo, demonstrarem desrespeito à professora, uma mulher. Penso que esta diferenciação de percepção das autoridades possa estar ligada à relação de poderes presentes na escola, ao pensar hierarquicamente nas figuras da professora e do diretor; mas, para além da simbologia de suas ocupações dentro da escola, penso que esta diferenciação se dá também através de uma cultura patriarcal na qual estamos inseridos e que ainda leva os alunos a respeitarem mais uma figura masculina do que uma figura feminina.

4 - Projeto PEAS

Segundo o site da Secretaria de Saúde do governo de Minas Gerais, o Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) foi desenvolvido pelo Governo do Estado de Minas Gerais no ano de 1994, em parceria com a *Fundação Odebrecht*, Fundação Belgo Mineira, e futuramente a Fundação Vale do Rio Doce, atuando em escolas públicas de Belo Horizonte¹⁵.

Em 2001 é firmada uma nova parceria, agora com a Fundação Vale do Rio Doce (Agente social da Companhia Vale do Rio Doce)¹⁶, então o Programa agora intitulado

¹⁴Gênero Não-Binário: Pessoa que se identifica fora do binarismo homem/mulher ou masculino/feminino, podendo tanto aceitar ambas as designações ou mesmo recusar ambas.

¹⁵ Cf. <http://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/page/339-programa-afetivo-sexual-sesmg>

¹⁶ Vale ressaltar ainda que a Companhia Vale, posteriormente, foi responsável por dois dos maiores crimes ambientais da atualidade: ruptura da barragem de Bento Rodrigues (2016), em Mariana, e da barragem de Brumadinho (2019), levando a centenas de mortes e à quase extinção tanto o Rio Doce quanto o Rio Paraopeba; e não por ironia a empresa atualmente se chama apenas Vale.

PEAS-Vale, passa por uma expansão no decorrer desta década, chegando a várias outras cidades de Minas Gerais sendo, no geral, cidades em que a Vale atua com sua atividade mineradora. (BRICIO, GALINDO, LEMOS, 2017, p. 139).

Juntamente com o apoio das prefeituras e de ONGs locais, o projeto tinha como objetivo desenvolver ações de formação e compartilhamento de conhecimentos acerca da educação afetivo-sexual, abordando temas como: métodos contraceptivos, prevenção de ISTs, violência sexual e demais questões relacionadas à sexualidade. Tendo como referencial os Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual, os Direitos Sexuais e Reprodutivos e o Plano Nacional de Juventude (BRICIO, GALINDO, LEMOS, 2017, p. 146); o Projeto tinha também como objetivo promover o protagonismo dos estudantes¹⁷, sendo estes responsáveis por desenvolver ações (oficinas, eventos, rodas de conversa), juntamente com os professores.

Nos anos de 2003 e 2004 o PEAS – Vale chega à região de Ouro Preto e Mariana. Durante o ano de 2006, enquanto aluno da E.M. Tomás A. Gonzaga, tive a experiência de participar do programa enquanto proponente de oficinas, junto a outros alunos, em um encontro que foi realizado pelo programa na Escola Municipal Professora Haydée Antunes (popularmente conhecida como CAIC), situada em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto. O evento contou com a participação de diversas escolas da região, onde foram realizadas numerosas oficinas, palestras e mostras artísticas. A oficina que oferecemos foi planejada com supervisão de professores envolvidos no programa e tinha como temática a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Durante o evento os estudantes eram livres para escolherem as oficinas que gostariam de participar, havendo também momentos coletivos.

¹⁷BRICIO, LEMOS e GALINDO apresentam uma visão de práticas de governamentalidade da sexualidade juvenil, ao analisar as práticas do programa Vale Juventude, atuante no estado do Pará. O Vale Juventude foi como um sucessor do programa PEAS – Vale. Os autores fazem uma crítica ao programa indicando-o como uma prática de governamentalidade neoliberal, apontando-o como uma prática que estaria induzindo os estudantes aos moldes de uma sociedade neoliberal, através de uma biopolítica, a partir das noções de Foucault. Ao analisar relatórios do programa, percebi a utilização dos termos “capitalização de conhecimentos”, e esta linguagem, de certa forma, vai ao encontro dos argumentos apresentados pelos autores deste artigo. Mesmo levando em conta este olhar sobre o projeto, considero ainda urgente a existência e ampliação de programas como este.

Considero programas como este de extrema importância, tendo em vista as problemáticas da realidade brasileira como os altos índices de gravidez na adolescência, surtos de infecções sexualmente transmissíveis e casos de violência sexual. Penso, também, que o programa, que teve seu fim ao final desta mesma década, poderia se dar de uma forma mais continuada, abrangendo outras fases escolares como o Ensino Médio e EJA e, também, outros espaços educacionais. Além disso, poderia englobar outras temáticas da educação afetivo-sexual, abordando temas como orientação sexual, identidades de gênero e também estudos sobre os movimentos feministas e LGBTQI.

5 – Aulas de Artes e Estágio

Ao analisar as aulas, nos anos em que fui aluno da Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, como dito anteriormente, a maioria das aulas se aproxima das características da *escola tradicional*. As aulas de Artes criavam certo contraponto com as outras matérias da escola, aproximando-se dos ideais da *escola nova*, pois, penso que a própria natureza das artes possibilita uma abertura à expressão das subjetividades e da liberdade. Mesmo fugindo dos moldes da *escola tradicional*, nas aulas de artes desta escola predominava, ainda, a prática de apenas uma linguagem artística, a das artes plásticas, onde a maioria das atividades resultava em desenho, pintura e demais segmentos desta linguagem. Este fato se justifica pela formação dos professores atuantes naquela ocasião, visto que ao reconhecermos cada linguagem artística como uma área de conhecimento distinta umas das outras (artes visuais, cinema e audiovisual, dança, teatro, música, etc.), é compreensível que cada profissional esteja habilitado a abordar predominantemente a linguagem artística de sua formação.

Este fato também evidencia certo descaso do estado com o campo das artes, pois, deveria ser oferecida, nas escolas públicas, uma maior diversidade de linguagens e experiências artísticas. Este descaso também se mostra nas curtas cargas horárias destinadas às aulas de artes, fato que leva os professores a assumirem uma rotina exaustiva, tendo que, por vezes, dar muitas aulas de apenas cinquenta minutos, para inúmeras turmas, até mesmo chegando a trabalhar em duas ou três escolas simultaneamente, para conseguirem se sustentar economicamente.

A professora que acompanhei durante este estágio dava aulas para todas as turmas da escola, formada em um curso de Artes Plásticas, logo, suas aulas, majoritariamente, eram pautadas nesta linguagem. Demonstrava bastante interesse por outras linguagens e se posicionava sempre aberta às proposições dos estagiários e bolsistas de outros projetos como o PIBID¹⁸. Utilizava em suas aulas, principalmente, a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, envolvendo os parâmetros “apreciar”, “contextualizar” e “praticar” em suas aulas, por vezes alterando a sequência de aplicação destes parâmetros.

A Abordagem Triangular possibilita diferentes caminhos dentro dos âmbitos que a envolvem, do Fazer, Ler e Contextualizar. A imagem do triângulo permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará o seu trabalho. Por isso, é uma abordagem dialógica. Sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente. (SILVA e LAMPERT, 2017).

Enquanto licenciando em Artes Cênicas e estudante de dança, durante o estágio senti a necessidade de provocar experiências envolvendo a expressão corporal e o movimento, bem como diálogos em relação às propostas de conteúdos que a professora vinha desenvolvendo com a turma. A partir de jogos de livre associação de movimentos e de palavras, jogos teatrais a partir da proposta de teatro imagem de Augusto Boal e outros jogos teatrais de Viola Spolin envolvendo as perguntas “Quem?” (personagem) “Onde?” (lugar) e “O que?” (ação), realizamos improvisações a partir destes jogos e registros verbo-imagéticos ao final das aulas. Durante as práticas que propus busquei trabalhar fora da sala de aula quando possível, onde realizamos brincadeiras e jogos teatrais, realizando improvisações de cenas ao final das aulas e a elaboração de protocolos verbo-imagéticos. A utilização destes tipos de jogos e procedimentos possibilitou um interessante diálogo com as práticas desenvolvidas pela professora, através da leitura das imagens propostas nos jogos de teatro imagem e também na elaboração dos protocolos verbo-imagéticos, refletindo a prática realizada. Durante as aulas, a forma como as turmas se envolviam com as práticas eram diversas, visto a

¹⁸ PIBID– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. A Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga recebe atividades do PIBID Musica e PIBID Educação Física. “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.”

Cf. <http://portal.mec.gov.br/pibid>

singularidade de cada turma e dos integrantes da turma, mas no geral, percebi a importância de se desenvolver noções de escuta e de concentração para desenvolver as práticas que desejava propor. Percebo também que necessitava de mais tempo para ampliar minha própria escuta às turmas e perceber outros possíveis caminhos a serem seguidos nestas aulas.

Considerações Finais

Percebendo a escola como um universo vivo, sujeito às diversas transformações no decorrer dos tempos, considero de suma importância analisar esse espaço enquanto construção histórica e social. Ao pensar acerca das questões de uma escola que nasce atrelada à industrialização e ao modelo tecnicista, chama atenção o fato de ela evoluir a partir das influências da escola nova, que passa a valorizar a presença do aluno. Neste mesmo sentido, cada tendência histórica deixa suas marcas na Tomás Antônio Gonzaga: traços da escola tradicional associados à escola crítico-reprodutivista ou aos movimentos construtivistas, mais libertários surgem posteriormente e poderão ser melhores estudadas no por vir.

Se por um lado a pouca diversidade religiosa se relaciona ao tradicionalismo, por outro, a educação inclusiva e de gênero caminha em direção à proposta de uma escola mais progressista. Considero também urgente que se busque em todos os espaços educacionais, propostas que se direcionem às pautas dos direitos humanos, criando um espaço em que se estabeleça a construção de igualdade de direitos, bem como o reconhecimento, para além do respeito, das diversidades dos modos de ser e existir.

Referências Bibliográficas

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRÍCIO, Vilma; LEMOS, Flávia; GALINDO, Dolores. **A Educação Afetivo Sexual no Programa Vale Juventude: Práticas de Governamentalidade da Sexualidade Juvenil**. Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade. v. 11, n. 17, p. 138-153, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto Brasileiro. **Revista Matéria Prima**. v. 5(1): 88-95, 2017.

TONEZZI, José. **A Cena Contaminada – Um Teatro das Disfunções**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ANDANÇAS: CAMINHOS NO ESTÚDIO ID – INVESTIGA DANÇA

Resumo: O Estúdio ID Investiga Dança, existente há mais de 20 anos na cidade de Ouro Preto, é um espaço de formação em dança do qual sou aprendiz desde o ano de 2013, tendo forte influência em minha formação em Artes Cênicas, sendo assim um importante espaço de formação e experimentação para além da universidade. Vivenciar a dança neste espaço trouxe transformações em minha relação com meu próprio corpo e enquanto professor de artes em formação. A proposta metodológica do ID parte da ideia de uma educação em dança que busca estimular a autoridade e, por consequência, a autonomia dos alunos, dialogando assim com concepções de educação propostas por Paulo Freire e Klauss Vianna. Neste artigo apresento a escola de modo geral, partindo da experiência que vivenciei neste espaço, buscando refletir sobre os conceitos de educação somática e conceitos de educação da “*Pedagogia da Autonomia*”, também refletindo sobre os processos artísticos em dança dos quais estive envolvido no decorrer dos anos em que fui aluno do Estúdio ID.

Palavras-chave: Educação somática; Dança; Processos criativos.

1 - Conhecendo o Estúdio ID

A adolescência por natureza é uma fase de intensas descobertas e desafios que nos levam a redescobrir a nós mesmos. Para muitos, como eu, que se veem, ou de descobrem, fora do padrão heteronormativo imposto pela nossa sociedade, esse processo pode gerar a introjeção de preconceitos que distanciam as pessoas e geram conflitos psicossociais. Menciono esta situação, pois, por muito tempo neguei a mim mesmo a experiência da dança por um “medo” de sofrer preconceitos por ser um “menino” que queria dançar, mesmo gostando de dançar desde a infância. Durante minha adolescência, após algumas experiências na capoeira e nas artes circenses, sendo estes meus primeiros contatos com expressões artísticas pautadas em práticas corporais, passei então a me aproximar da dança. Conheci o Estúdio ID através de uma de minhas irmãs, que estudava balé nesta escola. Sempre ia ao teatro junto com minha família assistir aos espetáculos da escola e ficava encantado pela potência das presenças ali compartilhadas, pela beleza das coreografias, pela fluidez dos movimentos, pelas

músicas e pelo trabalho como um todo, que me sensibilizaram bastante e que me levaram a desejar conhecer esta escola.

Outro fator que ainda me distanciava deste campo de conhecimento que desejava conhecer era a falsa ideia de que não poderia estudar dança por não ter feito isso desde a infância. Este foi um dos primeiros paradigmas desconstruídos em mim ao ter contato com o Estúdio ID, em especial pelas palavras professora Carla Gontijo¹⁹. Ali descobri que a dança é para todos, não importando a sua idade, peso, altura, cor, gênero; para todos, sem distinção e com respeito às singularidades.

Esta abrangência do público é uma característica da Técnica Klauss Vianna, pois, estando todos com o propósito de aprender a escutar e respeitar o seu próprio corpo é possível a participação de bailarinos profissionais, donas de casa, executivos, atores, etc. em uma mesma aula. Nesse ambiente não há espaço para comparações e competições, pois, cada um está focado no (re)conhecimento do próprio corpo, compartilhando com o outro suas experiências e vivências corporais (MILLER, 2005, P. 21).

O Estúdio ID – Investiga Dança é um importante espaço de formação em dança da cidade de Ouro Preto, criado pela diretora, bailarina coreógrafa e educadora Carla Gontijo. O ID aborda principalmente as linguagens e técnicas da dança contemporânea, dança moderna e balé clássico, trabalhando também ao longo de sua trajetória com outras linguagens da dança como as danças de rua, danças de salão, entre outras. O Estúdio abrange uma grande faixa etária em seus alunos: crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Outra característica que gostaria de destacar inicialmente é a preocupação da escola e seus idealizadores em promover mais acesso à dança para a população

¹⁹DRT: Bailarina - SATED/MG nº10038. Coreógrafa, bailarina e professora há mais de 30 anos nas cidades de Ouro Preto e Mariana/MG, diretora, fundadora do Estúdio ID - Investiga Dança - espaço de formação, criação, produção e intercâmbio em dança - Ouro Preto/MG. Pedagoga com formação em Pedagogia do movimento para o ensino da dança pela UFMG (2005), e especialização em Técnica Klauss Vianna PUC/SP (2016). Mestre em Artes e Experiências Interartes na Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - Escola de Belas Artes (2019); foi bolsista da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Bailarina, coreógrafa e diretora da Rés Cia. de dança de Ouro Preto/MG, atual Cia Di Ninguém - Núcleo de Investigação em Dança, com 15 anos de atuação e pesquisa na área da dança contemporânea. Fez turnê nacional (Espírito Santo/Rio de Janeiro/ Minas Gerais e São Paulo, com recursos da Lei Estadual de Incentivo a Cultura (2002/2003). Em 2015, apresentou-se em Lisboa/Portugal, com recursos da Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais (Circula Minas), Ministrou oficinas no Festival de Inverno de Ouro Preto nos anos (2002; 2003; 2004; 2010; 2011; 2017; 2018), projeto Nos Trilhos da Cultura nas cidades de Nova Era e Conselheiro Pena (2008), Festival de Inverno de Itapeva/SP (2012/2013). Preparadora corporal do projeto social Circo da Estação/Trem da Vale (2006; 2007; 2008). Coordenadora pedagógica na área da dança no Grupo Assistencial Auta de Souza (2013/2014). Preparadora corporal do Coral Canto Crescente - Museu do Oratório sob direção de Ernani Maleta (UFMG) nos anos de 2014/2015. Cf. <https://www.escavador.com/sobre/4629200/carla-gruse-gontijo-campolim-moraes#profissional>

periférica de Ouro Preto. A escola oferece bolsas de estudos integrais a um grande número de alunos, entre os quais me insiro, e também frequentemente promove suas produções artísticas (espetáculo e mostras) de forma gratuita para a cidade de Ouro Preto ao longo de seus mais de vinte anos de existência.

Iniciei meus estudos no ID no ano de 2013 em uma turma de dança contemporânea para adultos. Desde esse primeiro contato percebi o caráter libertário e instigador deste espaço educacional. Ao final deste primeiro dia de aula a professora Carla propôs que criássemos uma pequena sequência de movimentos, de forma livre, mas também repensando as vivências durante a aula que decorreu. Destaco este exercício de criação por acreditar que esta seja uma marcante característica da proposta educacional do Estúdio ID, tendo vivenciado nos anos seguintes inúmeras experiências pautadas neste processo de criação que parte da autoria dos alunos e pelo respeito à composição de cada sujeito na construção de conhecimento ali desenvolvido. Ao refletir sobre as práticas vivenciadas por mim enquanto aluno do Estúdio ID, investigo o artigo de Carla Gontijo “Corpos Dançantes: Uma possível contribuição da técnica Klauss Vianna para se pensar o aprendizado de dança nos cursos livres, a partir da singularidade do corpo que se expressa”, de alguns dos saberes defendidos por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” e, também, relatando as experiências nos processos criativos desenvolvidos pela escola.

Gontijo (2016) em seu artigo, partindo da obra de Miller (2005), apresenta tópicos segundo os quais a técnica Klauss Vianna foi estruturada a partir de sua sistematização, para uma melhor efetivação dos princípios do teórico e explica ainda que esta organização esta baseada na proposta do curso de formação da Escola Klauss Vianna (GONTIJO, 2016). Um primeiro tópico de trabalho partindo desta abordagem da Técnica Klauss Vianna seria a fase “despertar” (GONTIJO, 2016). Um dos primeiros estímulos que mais me tocaram desde que iniciei os estudos no ID foi o estímulo à fuga de nossos padrões de movimento, nossos “vícios” de movimento. Este estímulo nos desperta uma incessante busca pela possibilidade de novas descobertas em nossos próprios corpos e redescobertas de nós mesmos. Em suas primeiras palavras em “Pedagogia da Autonomia”, ao defender a ética na prática docente e também uma ética universal do ser humano, Freire menciona o fato de por muitas vezes estarmos submetidos a condicionamentos genéticos, culturais e sociais e ainda salientando que somos seres “condicionados”, mas, não “determinados” (FREIRE, 1996, p21).

Em seu artigo, Carla Gontijo apresenta, partindo das obras de Jussara Miller e Neide Neves, conceitos da Técnica Klauss Vianna que permeiam a prática educativa do Estúdio ID. Segundo a autora a prática da desta técnica se inicia por um “despertar” corporal, que visa estimular a presença partindo de nossa consciência corporal, criando um contraponto com as “ausências” as quais estamos submetidos, sendo esta “ausência” tudo o que nos distancia de nós mesmos. Miller (2005) destaca a importância da prática, ou execução de movimentos, estar indissociável do pensar/refletir a própria prática.

Os tópicos trabalhados nas aulas de Técnica Klaus Vianna não se reduzem ao virtuosismo nem ao acúmulo de habilidades corpóreas, mas envolvem o pensamento do corpo, que é um “estar presente” em suas sensações, enquanto se executa o movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-se, desta forma, um espectador do próprio corpo (MILLER, 2005, p. 24).

Esta característica de refletir a prática também está bastante presente nas práticas do Estúdio ID. É muito comum ouvirmos em aulas de teatro ou de dança os dizeres “não pense, só faça”, ou ainda, “ator não pensa, ator mostra”. A partir de minha experiência nas aulas do Estúdio ID percebo a Técnica Klauss Vianna como um convite a mergulharmos mais profundamente neste processo de escuta corporal e uma prática indissociável do ato de pensar, sendo estes princípios constantemente reforçados por Carla Gontijo em nossas aulas.

A abordagem do Estúdio ID vai em direção oposta àquelas que buscam uma repetição mecânica dos movimentos, buscando sempre estimular a percepção de nossos próprios corpos (propriocepção), nossos limites e condicionamentos, estimulando um aprendizado crítico e reflexivo. Para o autor de *“Pedagogia da Autonomia”* [...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria” (FREIRE, 1996, p. 20)

Paulo Freire também apresenta a ideia de que não há docência sem discência, buscando defender um processo de ensino-aprendizagem em que não há transferência de conhecimento, mas sim um aprendizado mútuo.

[...] aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente, de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. [...] Quem ensina aprende ao

ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.24 e p. 25).

Neste sentido penso que diversas práticas presentes no trabalho do Estúdio ID vão ao encontro dos ideais de Freire. O constante estímulo à construção de coreografias autorais bem como o trabalho com a Técnica Klauss Vianna possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O processo de criação autônomo destas coreografias possibilita uma melhor reflexão sobre as mesmas. Partindo também do compartilhamento destas coreografias, o processo de aprendizado se torna um processo coletivo, onde, ao ensinar a coreografia desenvolvida por mim, reaprendo-a e aprendo também as coreografias criadas pelos colegas de turma. Esta prática de compartilhamento destaca também outra característica muito presente no ID, que é o respeito às singularidades dos corpos, pois, o movimento compartilhado torna-se um movimento coletivo e isto desperta nos participantes as noções de escuta, a ampliação de possibilidades de movimento e percepção do outro. Ao aprender um movimento proposto por outra pessoa descubro em mim mesmo uma nova potência de movimento, enriquecendo assim todo o processo criativo ao explorar as singularidades de cada corpo e suas respectivas expressividades.

Segundo GONTIJO (2016), após a etapa do “despertar”, a segunda etapa seria a abordagem dos vetores

Os vetores são direcionamentos ósseos que possibilitam o alinhamento do corpo, o harmonizando de forma mais equilibrada, deixando o peso melhor distribuído entre pés, pernas, braços, coluna, enfim por todo o corpo. São oito ao todo: O primeiro vetor é acionado a partir dos pés, mais precisamente nos metatarsos; o segundo no calcâneo; o terceiro no púbis; o quarto no sacro; o quinto nas escápulas; o sexto nos cotovelos; o sétimo nas mãos, mais precisamente nos metacarpos e o oitavo especificamente na sétima vértebra cervical. “Inicia-se o estudo destes vetores pelos pés e finaliza-se no crânio, estando todos eles interligados, reverberando no corpo inteiro (MILLER, 2007, p.75 in GONTIJO, 2016).

O reconhecimento dos vetores e a tomada de consciência destes direcionamentos ósseos provoca uma grande mudança em nossa percepção das experiências de movimento, tanto nas aulas de balé clássico como em outras práticas corporais em dança. A experiência no Estúdio ID foi de grande importância em minha formação artística, acadêmica e pessoal, contribuindo de forma significativa não só com saberes

relacionados às técnicas de dança e experiências artísticas, mas também como um espaço de pesquisa e de estímulo à escuta de si mesmo e do outro, o que considero serem exercícios processuais e de extrema importância para a prática docente.

Klauss Vianna estimulou a dança de cada um, anunciando que dança é vida; é um modo de existir. Ele não limitou a dança como privilégio de dançarinos, estimulou a expressividade de cada um, preservando e (re)descobrimo seu movimento. Dessa forma, ele não restringiu seu trabalho a um instrumento só para as artes cênicas, mas para as atividades da vida diária também, como meio de prevenir tensões e estresses desnecessários. Já o artista cênico que vivencia esta técnica, cria uma “nova” relação com o corpo, descobrimo os princípios do movimento. O cuidado e o respeito com o corpo são uma premissa neste trabalho, e serve como subtexto para a descoberta ou (re)descoberta do corpo próprio. (MILLER, 2005, p. 24).

Para além do campo da dança, a percepção dos vetores se faz presente também em diversos momentos de nosso cotidiano e da vida, desde a forma como caminhamos, como sentamos ou deitamos, a postura ao lavar a louça ou limpar a casa, ao carregar objetos, ou seja, é um convite a um exercício de percebermos nossos corpos conscientemente em todas as ações que realizamos em nosso dia a dia.

2- Processos criativos e construção de espetáculos

Durante os anos em que fui aluno do ID a escola adotava uma dinâmica de trabalho em que o primeiro semestre do ano é dedicado às aulas das diversas modalidades de danças, realizando, por vezes, mostras de criação de coreografias autorais ao final deste primeiro semestre, como uma conclusão deste processo formativo. No segundo semestre dávamos início aos processos criativos de montagem dos espetáculos realizados anualmente, envolvendo todo o corpo discente. Experimentar o processo de criação é uma potente ferramenta de formação artística possibilitando um contato com os diversos saberes que o envolvem. Desde a concepção e criação das coreografias, da pesquisa sobre as temáticas envolvidas em cada espetáculo, à concepção de figurinos, maquiagem, músicas, etc.; sendo todo este processo desenvolvido de forma aberta e compartilhada entre professores e alunos. Destacarei a seguir alguns destes processos aos quais participei.

No ano de 2013 participei de meu primeiro espetáculo enquanto aluno do ID, intitulado “Contos da Lua Vaga”. Este processo foi muito interessante, pois, possibilitou certa interdisciplinaridade, dialogando com a linguagem do teatro e da literatura. O mote de criação deste espetáculo foi a obra literária *O Cortiço* (1890) de Aluísio Azevedo e a construção das coreografias partiram de elementos do romance. Em especial, a turma na qual estava inserido, desenvolveu suas coreografias a partir da construção de personagens (ou personas), que seriam pessoas que habitavam este “cortiço contemporâneo”, onde cada uma destas personas ocupava um dos nichos deste cortiço. Outra característica muito interessante deste espetáculo foi a desconstrução da hegemonia do espaço “teatro” como único espaço para a realização de um espetáculo, buscando explorar espaços alternativos, logo, o espetáculo foi realizado no ginásio poliesportivo do IFMG (Campus Ouro Preto).

Em busca por retratar o cotidiano de um “cortiço urbano”, os atos do espetáculo se dividiam entre “dias” e “noites”. Para a cenografia, foram utilizados três andares de andaimes para representar o prédio do cortiço, além de outros elementos que compunham a ambientação deste espaço (por exemplo, muitos pneus e a carcaça de um fusca representando uma oficina mecânica e um balcão, mesas e cadeiras representando um barzinho). Outro elemento que já vinha sendo trabalhado por Carla em outras produções, buscando uma valorização da cultura musical popular brasileira foi a concepção da trilha sonora, que contava com artistas da música popular brasileira.



Figura 2: Ensaio do espetáculo Contos da Lua Vaga. Foto: Arquivo pessoal do Estúdio ID.



Figura 3: Espetáculo Contos da Lua Vaga. Foto: Arquivo pessoal do Estúdio ID.

No ano seguinte, em 2014, o espetáculo partiu também de uma obra literária, desta vez o livro *Tempo de Voo* (2007) de Bartolomeu Campos de Queirós. Este livro apresenta de forma poética a temática do “tempo”, que foi também o tema de construção das diversas coreografias que compunham o espetáculo. O espetáculo recebeu o mesmo nome do livro “Tempo de Voo” e as coreografias retratavam várias concepções de tempo, por vezes de forma mais concreta e outras de forma mais abstrata, por exemplo ao pensarmos no tempo em relação às estações do ano, as fases da vida humana, a “falta de tempo” dos “homens de negócio”, etc. Este espetáculo também foi realizado no mesmo ginásio do ano anterior, mas com um diferencial: a apropriação do espaço. Enquanto em “Contos da Lua Vaga” delimitou-se um espaço cênico (a quadra) dentro do ginásio; em “Tempo de Voo” exploramos de forma mais expandida as possibilidades de se dançar naquele espaço, utilizando as arquibancadas e a própria quadra de forma mais expandida.



Figura 4: Espetáculo Tempo de Voo. Foto: Arquivo pessoal do Estúdio ID.



Figura 6: Espetáculo Tempo de Voo. Foto: Arquivo pessoal do Estúdio ID.

No ano de 2015 apresentamos o espetáculo “Cartografias da Memória”. Neste processo partimos de uma reflexão sobre os conceitos de memória e quais temáticas dentro deste conceito poderiam aflorar em nosso espetáculo. Dentre elas, trabalhamos a partir de “memórias ruins”, ou que, por vezes não gostamos de lembrar. Pessoalmente, penso que trabalhar com essas “memórias ruins” se tornou quase um processo terapêutico, pois, ao revivê-las e corporificá-las através da dança de alguma forma amenizam as dores e tristezas que elas podem evocar. O fato de compartilhá-las e sermos atravessados por outras memórias também contribuem para este processo terapêutico. Estas memórias em específico resultaram em um dos atos do espetáculo, que se chamou “Vermelho Amargo”. Outras temáticas relacionadas à memória foram:

as memórias da infância, a memória através da música, as memórias através de fotografias. Outra característica deste espetáculo foi o diálogo com a linguagem audiovisual, onde realizamos diversas vídeo-danças que foram projetadas compondo a estética do espetáculo. Também foi realizada uma ação de coleta de fotos de casais, antigas ou atuais, que também foram projetadas. O audiovisual criava composições com todas as coreografias no decorrer de todo o espetáculo.



Figura 5: Espetáculo Cartografia da Memória. Foto: Eduardo Moreira.



Figura 6: Espetáculo Cartografia da Memória. Foto: Arquivo pessoal do Estúdio ID.



Figura 7: Espetáculo Cartografia da Memória. Foto: Arquivo pessoal do Estúdio ID.

Considerações Finais

Atualmente, por diversos fatores, perdemos cada vez mais esta intimidade e este “afastamento” de nós mesmos, possibilitando uma perpetuação de relações baseadas em “silenciamentos” e reprodução de relações não dialógicas. A prática da dança convida a estabelecer uma relação íntima com os próprios corpos, construindo assim uma melhor qualidade de vida e de relações.

Este exercício de escuta de si e do outro se dá de forma processual, ao longo de toda a vida, sendo fundamental aos educadores estar abertos a este diálogo contínuo, visto que estamos sempre em construção e desconstrução de nós mesmos e de nossas práticas enquanto sujeitos sociais.

O Estúdio ID, desta forma, se caracteriza como um importante espaço de formação, de troca de saberes na cena artística e cultural da região de Ouro Preto, fortalecendo os ideais de valorização das artes e de humanização de nossas relações sociais e afetivas.

Referências Bibliográficas:

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

MORAES, Carla Gontijo Campolim. Uma possível contribuição da Técnica Klauss Vianna para se pensar o aprendizado de dança nos cursos livres. **Anais ABRACE: IX Congresso da ABRACE**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 3259-3283, 2016.

MILLER, Jussara Corrêa. **A escuta do corpo: abordagem da sistematização da Técnica Klauss Vianna**. Orientador: Marília Vieira Soares. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.