

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI

NAYRA MENDES

**Arte, Dança e Sexualidade no Ensino Formal
Público**

Dezembro

2014

NAYRA MENDES

**Arte, Dança e Sexualidade no Ensino Formal
Público**

Trabalho apresentado como exigência para a
Conclusão do Curso de Dança, da disciplina TCC
Licenciatura da Universidade Anhembi Morumbi,
sob a orientação da Professora Neide Neves.

Dezembro

Sumário

Introdução	05
1. Arte Educação.....	07
2. Dança na Arte Educação no Brasil.....	19
3. Projeto de ensino-aprendizagem em Dança.....	27
3.1 Contexto.....	27
3.2 Bases do Desenvolvimento do Plano de Ensino.....	31
3.3 Plano de Ensino.....	51
Ementa.....	51
Objetivos Gerais.....	51
Objetivos Específicos.....	51
Conteúdo Programático.....	52
Metodologia.....	52
Avaliação.....	53
Bibliografia básica.....	53
Bibliografia complementar.....	54
Considerações finais.....	55
Referências Bibliográficas.....	57
Apêndice A.....	60

Apêndice B.....	61
Apêndice C.....	62
Anexo A.....	64
Anexo B.....	65
Anexo C.....	66
Anexo D.....	67

Introdução

Este trabalho de conclusão de curso foi orientado pela professora Neide Neves, na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura, que foi cursada no segundo semestre do ano de 2014. É uma exigência para a Licenciatura em Dança na Universidade Anhembi Morumbi e consiste em um plano de ensino-aprendizagem que é dividido em três partes, sendo as duas primeiras introdutórias ao ensino da Arte e da Dança no Brasil e, a terceira na fundamentação do plano de ensino em si.

De Sêneca a Lucílio; “Quero que nunca deixes escapar a alegria. Quero que ela seja abundante em tua casa. Ela abundará com a condição de estar dentro de ti mesmo... Ela nunca mais cessará quando encontrares, uma vez, de onde ela pode ser tomada... Dirige teu olhar para o bem verdadeiro; sê feliz pelos teus próprios bens (de tuo). Mas esses bens, de que se trata? De ti mesmo e da tua melhor parte.”.

1. Arte Educação

Como se deu o ensino público no Brasil? Onde e como as artes foram inseridas? Acredito que para responder a tais questões se faz necessário percorrer pela história da educação no país, encontrando assim a inserção das artes neste ensino.

A educação no Brasil passou por diversas mudanças desde seu Descobrimento e teve seu início com o padre Manoel da Nóbrega (1517-1570), que nasceu e estudou em Portugal, vindo para o Brasil em 1549, bacharel em direito canônico e filosofia, começou seu trabalho missionário. Ele fundou o Colégio São Paulo na aldeia Piratininga, em São Paulo. Junto de outros jesuítas iniciaram a catequese aos indígenas e monopolizaram o ensino até 1759 quando, querendo mudanças em Portugal e no Brasil, o Marquês de Pombal empreendeu diversas reformas (a fim de adaptar e modernizar o país economicamente, politicamente e culturalmente), sendo a expulsão dos jesuítas parte de uma delas. Foi neste ano que o Estado pela primeira vez assumiu a educação no Brasil, e pagava para professores ensinarem em suas próprias casas, ressalta o autor Ghiradelli que esses professores eram os ex-alunos dos jesuítas. As disciplinas então ensinadas eram basicamente latim, grego, filosofia e retórica. Após isso o ensino teve mudanças apenas por volta de 1807, quando o Brasil se torna a sede do reino e junto com a Corte portuguesa traz diversos cursos profissionalizantes de nível médio e superior; cursos como medicina foram criados nesta época. Em 1822 D. Pedro I lidera a Independência e na Constituição de 1824 já existe um tópico referente a/à educação que segundo Ghiradelli (2002, p. 6) *“inspirava a ideia de um sistema nacional de educação”*, firmando compromisso em assegurar instrução primária gratuita a todos os cidadãos, o que na prática não ocorreu de fato. Vê-se aí uma primeira tentativa na história do país de um ensino para todos. Neste período imperial o ensino estava estruturado em Primário, Secundário e Superior. Passou por diversos currículos e modos de ensino, mas em geral num formato bastante precário.

Quando em 1889 o país se tornou uma República Federativa, obviamente muito se alterou e, para a educação não foi diferente. Este período da República, que é vigente até os dias atuais, se formou por diversas Pedagogias, que são formas de se ver o ensino. Irei aqui tratar historicamente de cada uma a fim de continuar o percurso pela história do ensino público no Brasil. Dividida em dois pensamentos: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista, José Carlos Libâneo estrutura essas duas pedagogias:

Pedagogia Liberal

1. Tradicional
2. Renovada Progressista
3. Renovada não-diretiva
4. Tecnicista

Pedagogia Progressista

1. Libertadora
2. Libertária
3. Crítico-Social dos Conteúdos

A primeira rege um ensino com o objetivo de inserir o indivíduo no seu meio social já pré-estabelecido, ensiná-lo quem ele é e o que irá fazer. Libâneo descreve impecavelmente:

O social é entendido como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado, jamais questionado (LIBÂNEO, 1984, p. 65).

A segunda pensa numa educação em que o contexto dos alunos é de extrema importância e deve servir de guia para os professores, que não

carregam uma verdade absoluta nem não direcionam, mas mediam conhecimentos de acordo com o a vida social dos alunos.

A educação, enquanto voltada para suas finalidades sociais, não pode ser despolitizada, não pode evitar uma crítica radical de seus fundamentos sociais.

A educação, antes de ser um processo de formação cultural, é um fenômeno social (LIBÂNEO, 1984, p. 68).

Nesta primeira república é a Pedagogia Liberal, tendência Tradicional que permeia o ensino. Com as novas buscas por um novo país existiu uma urbanização maior, o que hoje chamamos de classe média. Essa classe começou a sentir necessidade de escolas para seus filhos, uma vez que não desejavam um futuro de serviços braçais, e neste meio se formaram dois movimentos: Entusiasmo pela educação e Otimismo pedagógico. O primeiro tinha a preocupação de criar escolas, de forma quantitativa mesmo, o segundo pensava na qualidade desse ensino.

Estes dois pensamentos foram os que moveram a educação no Brasil na Primeira República, em meio a tal visão, alguns movimentos no campo legislativo ocorreram. Em 1891 houve a Reforma Benjamin Constant no Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro), nesta reforma foi criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que durou apenas até o ano seguinte, 1892, porém existiram mudanças, este ministério alterou o currículo acadêmico, o que não foi muito positivo, criou Pedagogium que era um centro de aperfeiçoamento do magistério, reestruturou a escola primária e passou a exigir um diploma da Escola Normal para exercitar o magistério, pelo menos no ensino público. Constant, responsável pelo ministério, também declarou que o ensino era livre, leigo e gratuito. Então novamente existe uma tentativa legislativa de uma democratização do ensino.

Em 1911 o governo federal resolveu lançar uma nova legislação onde a Lei Rivadavia Correia dava toda a liberdade aos estabelecimentos de

ensino, desoficializando-o. Em 1915 a reforma Carlos Maximiliano desfaz tal feito, regulamentando as escolas superiores e reoficializando o ensino.

Paschoal Lemme foi um professor desta época da Primeira República. Coloco aqui um trecho de um de seus depoimentos que conta um pouco sobre a situação do ensino.

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram substitutas das antigas aulas régias, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763 (LEMME, 1988, Apud GHIRADELLI, 2002 p. 16).

Lemme aponta também que a evolução da educação não foi nada simétrica no país. O estado de São Paulo tinha uma estrutura muito diferente de outras regiões, porém a educação tinha um mesmo eixo no pensar pedagógico, o Tradicional.

Esta tendência Tradicional é a que acompanha todo o período da Primeira República e acredita que o conhecimento é o que libertará o indivíduo, podendo assim ter sucesso em uma organização social na vida adulta. O ensino de artes na escola se vê com objetivos pouco claros, sendo trabalhados conteúdos para exercitar a vista, a mão, o gosto do aluno, e tudo a partir de reproduções, uma imitação de modelos, a mimética, que são produtos artísticos semelhantes ao ambiente. Segundo Paulo Ghiradelli (2002, p. 17), no estado de São Paulo, faziam parte do currículo as matérias “Leitura de Música e Canto” e “Trabalhos Manuais”. Sendo diferentes para meninas e meninos essas disciplinas.

As aulas de artes eram voltadas para o refinamento da destreza manual em desenhos. O próprio Rui Barbosa relaciona desenho com progresso industrial (FUSARI, 1993, p.28), o que foi muito comum nas primeiras décadas do século XX. Essa analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, foi o maior objetivo dessa área de conhecimento no ensino.

Um grande incômodo ocorreu por volta de 1920, pois uma pesquisa apontou que 75% da população em idade escolar era analfabeta. Junto desses números já estavam acontecendo movimentações de educadores estudando a tendência Nova da Pedagogia Liberal, o que influenciou e provocou inovações no modo de se ver e praticar a educação.

Tendo essa pedagogia suas raízes na Europa e nos Estados Unidos no fim do século XIX, se envereda pelo Brasil por volta de 1930, estando presente então na Era Vargas, que durou 16 anos. Por um desejo de uma sociedade mais democrática, tal tendência se opõe a/à Tradicional, dando ênfase na importância das relações pessoais na educação, tendo o positivismo em crer estar dentro da escola a possibilidade de deixar as relações mais plásticas, menos injustas, adaptando os estudos dos alunos ao seu ambiente social e levando em conta seus interesses e vontades no saber. John Dewey, que foi um grande pensador desta tendência, tinha como primordial, antes dos conteúdos, a experiência ativa dos alunos, visando ser o mais importante a função educativa das experiências em sala de aula, possibilitando o crescimento progressivo dos discentes. Os que seguem John Dewey buscam partir de problemas e assuntos no cotidiano dos alunos, tendo assim experiências cognitivas no aprender fazendo. O método utilizado partia do problema ou interesse, do qual levava a um levantamento de dados sobre o problema ou interesse, para então criar hipóteses e assim desenvolver experimentações. Esta tendência, que procura estruturação de experiências individuais, revelação de emoções e a expressão do aluno veio sendo a mais utilizada e enfatizada no Brasil até o início dos anos 90.

Neste início da escola nova estão acontecendo algumas lutas sociais, sendo a educação pública básica uma delas. O país estava em grandes mudanças, crescimento industrial e em número de habitantes, que

estavam desejando ensino para seus filhos. Getúlio Vargas vai a público em 3 de novembro de 1930 com seus dezessete pontos para uma reconstrução nacional, sendo o terceiro sobre a educação, discorrendo sobre a difusão do ensino público, ensino técnico profissional, maior dinâmica entre estados e, para isso seria necessário um Ministério da Instrução e Saúde Pública (GHIRADELLI, 2002, p. 20). Criou-se então em 1930 tal ministério, o nosso hoje em dia, MEC – Ministério da Educação.

Na constituição federal de 1934 a educação tem mais uma tentativa de sua democratização, tendo que ser vista como um direito de todos e ministrada pelos poderes públicos.

Gustavo Capanema, foi o ministro da educação que mais perdurou (Anexo D), estando no cargo de 1934 a 1945 e, segundo o site oficial do MEC, o Brasil já implantava as bases da educação nacional nessa época.

O ensino de artes teve grandes pensadores nesta tendência, emergindo uma nova forma de pensar os objetivos das artes dentro de uma instituição de ensino.

Viktor Lowenfeld (1903 – 1960) foi um filósofo educador, grande credor da escola nova, acreditando ser primordial o papel da arte no ensino. Arte como meio para compreender o desenvolvimento individual em suas diferentes fases e como desenvolvimento da consciência estética e criadora do indivíduo.

Outro autor muito importante é Hebert Read (1893 – 1968). Sua obra “A Educação pela Arte”, de 1943, discute o objetivo da educação. Ele foi o primeiro a ver a arte como forma de ensino para um sujeito em sociedade, desacreditando do formato tradicional técnico.

Augusto Rodrigues divulga o movimento Arte pela Educação depois de manter contato com Read. A ideia de livre expressão sem intervenção dos professores. Ferraz e Fusari citam que desde 1920 já existiam professores incorporando essa ideia da livre expressão do aluno.

Franz Cizek da Escola de Artes e Ofícios de Viena, Áustria, foi o primeiro a trabalhar com o impulso criador das crianças. John Dewey publica em 1925 no *Journal of the Barnes Foundation* um artigo entusiasmado com a maneira de ensinar arte de Cizek.

Segunda Fusari e Ferraz, na década de 50 entram no currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantem a mesma metodologia de aprendizado dos desenhos, de forma muito técnica. Paulo Ghiradelli cita a entrada de disciplinas que envolvem trabalhos manuais e música na Primeira República, mas apenas no estado de São Paulo e em um formato mais teórico e específico para o gênero masculino e feminino.

A partir da década de 60 muitos professores foram ao extremo dessa livre expressão, tudo era permitido, assim centralizando o objetivo das aulas de arte no desenvolvimento da criatividade sem interrupção ou direcionamento dos professores. O aprender fazendo capacitaria o aluno a atuar cooperativamente na sociedade.

Este é um resquício ainda presente na educação de artes. Ele se mistura em aula e é ensinado juntamente com uma visão tradicional do ensino pela mera reprodução, o que Ana Mae Barbosa mostra ser insuficiente para um verdadeiro aprendizado em artes, e desenvolve sua proposta triangular em meio a esse ensino bagunçado e sem objetivos claros.

Por volta da década de 60 e 70 surge a tendência Tecnicista da Pedagogia Liberal, pois o ensino não está dando conta de atender o mundo tecnológico em expansão. Ela vem com o objetivo de preparar profissionais para o mercado de trabalho.

É neste contexto que as duas primeiras LBD's vigoram, uma em 1961 e outra em 1971. Nesta segunda é que se altera o ensino de artes, pois deixa-se de ter todas as matérias que envolvem artes e cria-se uma denominada Educação Artística. Também na LDB de 71 torna-se obrigatório no país o ensino dos sete aos quatorze anos, que hoje corresponderia ao Fundamental I e II, prevendo pela primeira vez, legalmente, a obrigatoriedade do ensino para todos de fato.

Tal disciplina foi tratada de modo indefinido desde sua criação. Uma contradição muito clara demonstra isso, pois em um dos documentos explicativos a lei, o Parecer nº 540/77 diz: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. E ao mesmo tempo era exigido dos professores um planejamento claro e organizado de suas aulas, com conteúdos, objetivos, métodos e avaliações. Não tendo uma formação que suprisse tais necessidades nem um direcionamento objetivo do governo, os professores ficaram inseguros e começaram a se apoiar apenas nos livros didáticos que eram distribuídos. Maria Heloisa Ferraz e Idméa Siqueira realizaram uma pesquisa em 1987 quanto ao preparo destes professores de Educação Artística, o que apontou um enorme despreparo de conteúdos e organização dos mesmos em aula, notando também a formação universitária insuficiente para que os profissionais formados cumprissem o necessário ou mesmo o mínimo.

Após 10 anos desta disciplina no currículo obrigatório, a urgência em melhoramentos na área foi demasiadamente enfatizada; era necessário discutir e analisar ampla e profundamente essa questão. Em função da tentativa de uma resolução, surgiram movimentos de organização dos professores de arte, como por exemplo a Associação de Arte-Educadores do estado de São Paulo (Aesp), fundada em 1982. Outros estados se uniram culminando na Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) em 1987. Logo a educação infantil e o ensino superior de Arte se tornaram assuntos em tais congressos e encontros.

As aulas de educação artística ficam com enfoque nos aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais ou em fazer espontaneamente, sem um real compromisso com o conhecimento de arte, tornando essas aulas superficiais.

As autoras Ferraz e Fusari iniciam a conclusão da Pedagogia Liberal lembrando que hoje as aulas de arte trazem influências destas três tendências - (Tradicional, Nova e Tecnicista). Teoricamente são tendências bastante

distintas em metodologias, porém hoje se misturam em aula e demonstram problemas.

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para aprende-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que tem se encontrado é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte (FERRAZ E FUSARI, 1993).

Em contrapartida da Pedagogia Liberal, surge em meados da década de 60 a Pedagogia Progressista (ver página 2), ainda em vigor e estudos,. Tem três tendências já citadas anteriormente: Libertária, Libertadora e Crítico Social dos Conteúdos.

Paulo Freire propõe a Pedagogia Progressista Libertária e tem por objetivo a transformação da prática social das classes populares. Alunos e professores dialogam em condições de igualdade.

A Pedagogia Progressista Libertadora vê a importância de auto-gestão, não-diretividade e autonomia vivenciada, livre de amarras sociais.

Libâneo muito trata da tendência Crítico-Social dos Conteúdos, seus escritos são muito esclarecedores na definição do que tal pensamento acredita.

E porque a pedagogia crítico social dos conteúdos? Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (Libâneo, 1984 p. 12).

Essa tendência visa a formação do ser como um todo, e acredita na democratização da escola, pois todo ser humano merece receber transmissão e assimilação ativa de conteúdos elaborados na escola e, desta forma a sociedade evolui como um todo.

A prática pedagógica está totalmente vinculada com a prática social, e seus conteúdos tem que ser: vivos, articulados criticamente e estar nas realidades sociais. O saber crítico é o carro chefe, o aluno adquire conhecimento para modificar e transformar seu meio, tornando o mundo menos injusto.

...mas também contribuindo para desvelar a contradições da estrutura social que sustenta as relações sociais vigentes. (Libâneo, 1984, p. 76)

A tendência Critico-Social dos Conteúdos trata do ensino através de rupturas do que já está estabelecido no meio social, então a prática pedagógica se baseia em lidar com uma situação real na prática, levá-la para a teoria, causar rupturas nessa teoria, para levar novamente ao movimento de prática, tornando um fluxo contínuo de conteúdos criticamente vivos e pensados.

Um ensino estruturado entre sujeito e objeto de conhecimento gera no processo educativo a garantia do desenvolvimento do subjetivo e o mundo objetivo em articulação ativa constante, e diz Libâneo que, portanto, o trabalho docente é inseparável da prática social.

Libâneo ao escrever sobre tal tendência, fala sobre a importância da conscientização do professor, que ele precisa estar ciente da importância do trabalho pedagógico em sua sociedade e tem papel fundamental na transformação da mesma. De acordo com Libâneo (1985, p.78) o trabalho escolar formativo fica comprometido, se não leva à assimilação crítica das contradições sociais.

Todas essas tendências pedagógicas surgiram na história e hoje todas ainda existem, ou pelo menos em partes. Cada instituição de ensino ou

professor faz seu caminho permeado por uma ou diversas tendências, muitas vezes misturadas se tornam pouco eficazes. A questão é que não existe uma que possua a verdade absoluta e que vá resolver todos os problemas na educação em todo o Brasil, principalmente o ensino de artes que está em

defasagem em alguns aspectos. O Ministério da Educação, o MEC, que hoje ordena a educação no país, foi criado em 1930 (Apêndice A) e, se passaram 84 anos, tendo 54 ministros desde então, deixando nítido a falta de continuidade no trabalho, vê-se muitos nomes que estiveram por um mês no comando, ou poucos meses. Ressaltando que o MEC é responsável unicamente pela educação desde 1995, antes estava associado a outros ministérios. A bagunça no ensino fica evidenciada, e o sonho do ensino democrático ainda não se realizou, lembrando que por democrático quer se dizer um ensino de nível igualitário a todos, acesso ao conhecimento. A última LDB, de 1996, fez grandes mudanças no ensino, tornando-o muito mais coerente com o que se tem acreditado que seria o mais adequado ao país há muito tempo. Na constituição de 34 já se previa essa democracia do saber que apenas em 96 conseguiu de fato estar no papel, e para as artes, foi um grande passo. Deixou de existir a matéria Educação Artística e passa a se denominar Artes, pois está incluindo as quatro áreas de conhecimento que compõe as artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), tornando obrigatório o ensino de artes que vai muito além do aprendizado de técnicas. Prevê essa disciplina com objetivos que enfatizam o aprendizado do ser humano para viver em seu meio social, não pensando em formar artistas, mas seres humanos mais capacitados para viver em sociedade.

Foi também através desta última LDB que foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais, divididos em: Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Contemplando todo o ensino formal básico, existem também as Transversais, que são PCN's que tratam de assuntos que não são disciplinas propriamente, porém são temas atuais que precisam estar no aprendizado do aluno, sendo incluído nas disciplinas obrigatórias por diversos possíveis meios, eles são: Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Pluralidade Cultural, Ética.

Olhando para toda a história da educação e como o ensino de artes foi inserido pude perceber que apesar de todos os problemas atuais, já temos muito mais do que poucas décadas atrás, e que nenhuma conquista foi rápida. Acredito que os profissionais que hoje se formam licenciados necessitam da consciência que tem muito trabalho pela frente. O ensino público básico pede por mudanças, e elas não virão dos discentes, não se pode esperar que os alunos mudem suas posturas e transformem o ambiente escolar, o professor tem um papel fundamental na sociedade e precisa exercitar uma prática pedagógica consciente e competente, plástica e curiosa.

Na minha área, na Arte, existe gigantesca deficiência no ensino público, professores com formações insuficientes e alunos que se formam no ensino médio sem saber dizer o que é arte e qual sua relação com o mundo. Vejo urgente antes de qualquer conteúdo específico em artes, buscar um caminho para que os alunos compreendam o real papel das artes no meio social, a fim de enxergarem sua importância e participação nos diferentes contextos.

2. Dança na Arte Educação no Brasil

A dança como área de conhecimento foi introduzida no currículo apenas em 1996, com a nova LDB que, como já dito, está inclusa na disciplina Artes. Compete às Artes quatro áreas de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Sendo habilitados a lecioná-las no ensino formal os licenciados nessas quatro linguagens artísticas.

Existe uma grande discrepância entre a LDB de 96 se comparada à de 71. Seus objetivos muito se diferem, pois a nova lei prevê que nenhuma tendência pedagógica tem a verdade absoluta, tentando assim, unir de forma integrada e honesta as pedagogias a fim de ganhar uma coerência que antes não possuía.

Outro fator determinante é que a lei de 71 previa que os professores de artes deveriam ser polivalentes, sendo que suas formações tinham apenas dois anos de duração (BARBOSA, 2003), se provando não suficiente para formar um professor competente em uma área de conhecimento, quem dirá em quatro. Em 73 foram criados cursos de licenciaturas a fim de dar conta da demanda necessária de profissionais, uma vez que passou a ser obrigatório o ensino de artes em 71. Essa urgência provocou um conjunto de más formações acadêmicas, deixando o ensino de artes legal, porém não conseguindo alcançar uma acessibilidade ao conhecimento em artes na prática pedagógica.

Uma situação parecida acontece hoje, quanto à falta de profissionais na área pois, por mais que seja lei que o cidadão passe pelas quatro linguagens artísticas durante sua formação básica, não existem profissionais suficientes, sendo ainda a grande maioria dos professores de artes formados em Educação Artística (os mais antigos) ou em Artes Visuais. E qual a solução para este problema, uma vez que é necessário o ensino da dança na escola, porém não existe a quantidade suficiente de licenciados na área? Tomar o mesmo rumo que 71 não me parece a resposta.

Como pode ser observado no ultimo tópico Arte Educação, as artes entraram no currículo escolar sem objetivos claros e com metodologias pouco coerentes, refletindo até os dias atuais. Legalmente a LDB de 1996 foi um grande passo para esta área, porém a realidade prática nas salas de aula das escolas públicas ainda é precária. Barbosa (1988, p. 172) diz que evoluções não tem lugar em salas de aula nas escolas públicas.

Muitos porquês existem, mas fato é que na maioria das instituições a matéria Arte é tida como atividade, momento de sossego e auto expressão para os alunos, sem necessidade de notas ou reprovações por tal matéria. Por diversos motivos, na história da educação, poucos funcionários das escolas têm a consciência da real importância da arte, e de que ela está atrelada não apenas ao fazer artístico e à formação de artistas, mas cumpre um papel fundamental na sociedade desde que o ser humano existe e não se separa de todos os outros aspectos da vida de uma pessoa.

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade (Barbosa, 1988, p. 178).

Acredito que a Arte não seja a única a não ser compreendida por seus objetivos dentro de uma escola. Uma fala muito comum no ensino básico é o questionamento por parte dos discentes do porquê aprender tantas contas matemáticas que eles nunca irão utilizar. Mas isto é apenas consequência da falta de clareza nos objetivos desses docentes, que não evidenciam a seus alunos a importância e o papel que aqueles conteúdos representam para seu desenvolvimento e, logo, o desenvolvimento de sua sociedade. Todas as disciplinas no currículo objetivam a qualidade no processo de ensino aprendizagem para uma satisfatória formação de um cidadão em seu contexto histórico, cultural e social. Obtendo portanto, essas disciplinas, equivalente relevância nessa formação, visto que se pensa hoje na educação, no ser humano complexo, que segundo Edgar Morin:

Assim, a complexidade não é considerar o homem só como ser biológico, ou só como ser cultural, ou mesmo como um e outro a 50%, mas como ser totalmente biológico e totalmente metabiológico (cultural, espiritual, político, etc) (MORIN,1984).

Morin também diz que é um erro dissociar ciência e arte em toda a conquista de conhecimento. Partindo do pressuposto de tal complexidade humana, não se pode ignorar o condicionamento sociocultural do conhecimento científico.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças (BARBOSA, 2014, p.2).

Neste trecho Ana Mae esclarece de forma objetiva o quanto a arte é inerente ao ser humano, fazendo parte de sua formação e identidade. Ficando evidenciada a importância de ser estudada nas escolas, uma vez que um dos objetivos do ensino hoje é a formação total do aluno, possibilitando acesso ao conhecimento articulado com as vivências sociais do mesmo. Ignorar sua importância por não ser um conhecimento discursivo e científico é ignorar uma parte do aluno, o que não resultará em uma formação completa do mesmo. A autora continua:

A arte, como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas (BARBOSA, 2014, p.2).

Portanto, para um indivíduo entender seu meio da maneira mais completa possível, ele precisa estar ciente de que é um ser complexo, e todas as áreas de conhecimento dentro uma sociedade o compõe, cumprindo as artes seu papel na transmissão de saberes que unicamente lhe cabem. Um ser

só irá transformar seu ambiente de forma satisfatória se antes conhecê-lo e criticá-lo.

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer porque elas usam um outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2014, p.2).

Então qual seria o papel da Dança na escola? Acredito que concretizar todos esses objetivos das artes, dentro dos conteúdos específicos de dança. O que no ensino formal público pode ser um enorme desafio. Por motivos de falta de estrutura no espaço, falta de professores licenciados em Dança no ensino formal público, falta de conhecimento por parte da direção da escola da importância da dança na formação de seus alunos e falta de informação sobre a dança, tão deturpada pela mídia. Vejo essa falta de informação sobre os reais objetivos da arte e da dança na escola como problema mais emergencial a ser tratado pelos profissionais atuantes na área que, mesmo sendo poucos, carregam essa missão de ensinar os futuros responsáveis de uma sociedade sobre o que é a arte e o que é a dança, podendo somente assim se tornar lógico seu papel e importância.

Permeia em nossa sociedade um certo receio, ou talvez medo, do trabalho com o corpo.[..] Tanto o corpo quanto a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar,

explorar, perceber, sentir, entender, criticar! (MARQUES, 2012, p. 23).

O corpo na sociedade de fato é pouco refletido, o que existem são reflexões em geral superficiais, que não compreendem a totalidade do que ele representa, não é visto de forma complexa.

Vejo o corpo como integrante extremamente importante no ensino, afinal, é a partir dele e por ele que se vive, nele está contido tudo que o indivíduo carrega, portanto ele tem papel muito relevante na transformação social, carregando a Dança tamanha responsabilidade no ensino escolar. Muitas possibilidades existem ao se olhar o corpo politicamente, socialmente ou culturalmente, e o trabalho pedagógico que contempla todos os aspectos se faz complexo.

É necessária, também, a participação política na sociedade, a compreensão dos mecanismos do poder, a tomada de partido pelo movimento histórico-social, engajamento das associações de classe, porque o trabalho pedagógico é uma parte das lutas sociais (LIBÂNEO, 1864, p. 81).

Tal trecho acima está situado no livro “Democratização da escola pública: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, capítulo três, e está tratando da importância da conscientização do professor, do que é o trabalho pedagógico, seu maior objetivo dentro desta tendência, e o que é necessário tratar para se alcançar tais objetivos, de forma ampla logicamente.

Portanto, lecionar Dança no ensino público básico de forma consciente e coerente com os objetivos de Artes e Dança, é trabalhar com muitos fatores de corpo. Corpo este que se encontra situado em determinada sociedade e seus mecanismos, logo se faz necessário entender este corpo dentro de seu contexto e um autor que muito contribui para este entendimento é Foucault.

Foucault baseou sua pesquisa nas relações de poder que estão inseridas no corpo. Ele não fala de poder no sentido de uma grande instituição

garantindo a subordinação dos cidadãos, mas trata dele como onipresente, porque se produz a cada instante, em todas as relações.

A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma de lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização (FOUCAULT, 1983a, p. 100).

Ele está inserido em todas as estruturas sociais, num lar, numa escola, em ambientes de trabalho, em relações pessoais.

O poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1983a, p. 101).

Olhando o poder em tal ótica minimalista, torna-se mais acessível ver seus mecanismos nesse campo de correlações de forças. Ao se falar de mecanismos de poder inseridos no corpo, tem-se, por exemplo, o dispositivo de aliança, que é um “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens” (FOUCAULT, 1983, P.116), ele permeia entre o proibido e o permitido, o lícito e o ilícito, ele reproduz a trama de relações e mantém a lei que as rege, seus parceiros em status definido. Esse dispositivo é bastante antigo e foi muito utilizado no ocidente. Por volta do século XVIII surgiu um novo dispositivo: dispositivo da sexualidade, que não inutilizou o da aliança, mas se sobrepôs e evidenciou a menor importância da aliança por ela estar sendo insuficiente para cumprir seus mecanismos de poder em sociedade. O dispositivo da sexualidade também se articula com parceiros sexuais, mas de forma bem distinta ao da aliança. Foucault (1983, p. 166) diz que esse dispositivo “funciona de acordo

com as técnicas móveis, polimorfas e conjunturais de poder”, ele engendra uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle, com as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, por imperceptíveis que sejam.

Se o dispositivo de aliança se articula fortemente com a economia devido ao papel que pode desempenhar na transmissão ou na articulação de riquezas, o dispositivo da sexualidade se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consome. Numa palavra, o dispositivo de aliança está ordenado para uma homeostase do corpo social, a qual é sua função manter; daí seu vínculo privilegiado com o direito; daí, também, o fato de o momento decisivo, para ele, ser a “reprodução”. O dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT, 1983a, p. 116).

Percebendo tal situação complexa que circunda o corpo na sociedade, uso estes dispositivos como exemplo por este gênero de percepção e ruptura serem necessários quando se trata de corpo, pois o que fará o aluno perceber seu meio para desconstruí-lo e então construir novamente conhecimento são situações existentes na sociedade vigente, e se tratando de dança, situações vigentes de corpo, que na maioria das vezes são vistas superficialmente. E para trabalhar de forma complexa torna-se necessário levar em conta o contexto do aluno, que circunda por questões biológicas, culturais, sociais e religiosas. Na Dança, vou romper paradigmas de corpo, a fim de que os alunos re-signifiquem seu meio social, e essa especificidade corpo compete à disciplina Dança, e se faz necessária no processo de ensino aprendizagem. Hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança (MARQUES, 2002, p.29).

Isabel Marques diz que a dança tem grandes contribuições para a educação do ser humano, e se faz necessário educar corpos que sejam

capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2002, p. 27). Este é o objetivo da dança, este é o motivo de se ensinar dança na escola, pois é uma linguagem que ressignifica seu mundo de forma única. O corpo está no mundo, ressignificar tudo a sua volta menos ele mesmo se torna uma atitude incoerente com preceitos da complexidade humana, resultando como já foi dito, em uma formação incompleta do aluno em seu percurso estudantil.

3. Projeto de Ensino-aprendizagem em Dança

Contexto

A instituição de ensino escolhida é a EMEF Rui Barbosa, localizada na cidade de Cubatão-SP. Esta escola atende aos níveis de ensino Fundamental I e II, sendo pública e municipal. Pertencente ao bairro Ilha Caraguatá se encontra bem afastada do centro da cidade e não têm outros bairros em sua divisa, pois é quase uma ilha (Anexo A). É um bairro de pouco mais de cinquenta anos, e até cerca de vinte anos atrás era pouco habitado. Por questões diversas na cidade e problemas de habitação de algumas comunidades e favelas, a prefeitura designou moradores de outras regiões da cidade para este bairro, tornando-o mais populoso e com maior diversidade cultural. Apesar de pequeno, existe grande diferença de classes, as famílias mais antigas são em geral de classe média, ou média-baixa, com casas e terrenos maiores e centrados no início do bairro, já as famílias mais recentes são em maioria de classe baixa, se localizam no meio e final do bairro, onde algumas ruas são de barro e com casas de madeira ou bem improvisadas. Andando pelo bairro fica bem nítida tal diferença, pois as realidades mudam drasticamente, em uma quadra as casas são distribuídas de um jeito mais simétrico e espaçoso e, na seguinte já se assemelha a uma favela, com poucos espaços, casas sem quintal, todas grudadas, falta de pintura e manutenção. A escola foi construída no ponto final do bairro, logo, na parte final, a poucos metros do mangue, que envolve toda a circunferência do bairro.

Existem apenas duas escolas na Ilha Caraguatá, que são municipais, formais e públicas. Uma compete a Educação Infantil, e o Rui Barbosa com Fundamental I e II, as duas vinculadas a SEDUC – Secretaria de Educação de Cubatão. Para realizar o Ensino Médio os adolescentes tem que se locomover para outros bairros. No Rui acontece no período da noite o Projeto Mais Educação, que é um projeto do Estado de São Paulo, acontecendo nas escolas interessadas, propiciam oficinas e aulas extracurriculares. Nesta escola acontece: sala de leitura, aula de xadrez,

karatê, dança de rua, dança jazz, musica: instrumentos de sopro. Sendo o jazz para o Fundamental II, e o restante apenas para Fundamental I.

Portanto a escola cuida de toda a demanda do bairro dos alunos de seis a quatorze anos, com classes média, média-baixa e baixa.

Os funcionários como diretores, coordenadores, secretários, merendeiros e professores são concursados da Prefeitura de Cubatão, já os vigilantes ou responsáveis pela limpeza da escola são de empresas terceirizadas contratadas pela prefeitura. A escola possui uma estrutura simples com: estacionamento, biblioteca, salas da coordenação, secretaria, salas de aula, multimídia, sala do almoxarifado, sala da quadra, um pátio com a quadra coberta no meio, banheiros para alunos e um separado para funcionários.

Por ser um bairro pequeno e distante, a coordenação da escola consegue manter bastante contato com as famílias, conhecem bem a realidade doméstica de seus alunos e promovem muitos encontros e festas com a comunidade. Propostas de eventos feitas pelos alunos muitas vezes são acatadas e, em conjunto (funcionários e alunos) o realizam.

Como em uma instituição de ensino formal, a disciplina Arte está no currículo, ministrada no Fundamental II por professores formados em Educação Artística, e esses profissionais realizam basicamente trabalhos manuais com seus alunos, não existindo contextualização do fazer, e também quase não existindo o ver, mesmo que na linguagem das Artes Visuais. Portanto, as linguagens Música, Dança e Teatro não são estudadas, ou se quer comentadas como linguagens artísticas nessas aulas, e a linguagem de Artes Visuais se limita no fazer, não alcançando de fato os reais objetivos das artes.

Nesta disciplina Arte pretendo ensinar a importância da arte para o ser humano, utilizando a linguagem dança. A articulação que aqui desejo fazer, é trabalhar o tripé de Isabel Marques (Arte, Ensino e Sociedade) com o principal objetivo de fazer os alunos compreenderem o papel da arte, e do corpo na sociedade, que é complexo, e trilharei tal caminho a partir do dispositivo da sexualidade de Foucault, buscando a crítica e ruptura de

relações sociais dos contextos dos discentes a partir da quebra de paradigmas da sexualidade humana e suas relações de poder em uma sociedade.

O ensino das artes está bastante fragilizado no Rui Barbosa, os alunos não entendem o que é arte, nem o quanto ela está envolvida em suas vidas. Existe uma visão tecnicista das artes por um todo na escola, onde o objetivo da matéria é aprender a desenhar, fazer esculturas e a pintar, sendo vista apenas como útil, por exemplo, para decorações em festas da própria escola. A visão na comunidade sobre dança é bastante restrita, não sendo encarada como arte. Em festas para a comunidade é o professor de educação física que monta coreografias, ele realiza uma mistura de músicas a serem apresentadas por alunos que se interessam pelo belo e divertido que tal situação traz, não existindo nenhuma consciência ou contextualização do corpo nesse processo. Quanto a Música existe uma visão medíocre, para os funcionários e alunos em geral não passa de um atrativo que se diferencia por gostos, muitos preferem ouvir funk, e os que não gostam de tal categoria dizem nem se quer intitular funk como música. O estudo de música parece para os alunos algo muito distante, muito elitizado e apenas pessoas com cultura podem fazê-lo. Os alunos, assim como o corpo docente, vê o público dessa escola como pessoas sem cultura, o que seria impossível pensando no conceito da palavra, todo ser humano é um ser cultural, pois vive em sociedade, mas essa palavra parece ter tomado um rumo desviado de seu significado. O Teatro é mais uma linguagem vista como distante. Basicamente, a arte é vista como pouco relevante na formação dos discentes, sendo tratada como atividades divertidas e com enfoque em um resultado a ser apresentado em festividades.

Visto esta situação, se torna urgente a atualização sobre a arte nessa escola, seus objetivos, conteúdos e metodologias precisam ser revisitados pelos professores de Arte assim como pelos coordenadores e diretores. Pois este ensino precário reflete em todo o bairro, praticamente toda a população não tem consciência de como a arte está em suas vidas, tornando-a como atividade recreativa, e muitos dizem não gostar. É importante que o ser humano compreenda as áreas de conhecimento de sua sociedade, e essa é uma das funções da escola, pois assim como um adulto que não se

apropriou da Língua Portuguesa em seu percurso de ensino e, por isso, enfrentará dificuldades para se comunicar, o que irá refletir em suas possíveis carreiras e relações humanas, um aluno que não se apropriou dos conteúdos de Arte enfrentará dificuldades de ver seu mundo, articular seu subjetivo com o concreto, tornando a subjetividade algo não legítimo e quase contrário ao que se tem de concreto, quando estes dois fatores deveriam estar se articulando para um melhor entendimento de seu mundo, podendo somente assim, criticá-lo e transformá-lo de maneira coerente, pois estará levando em conta o ser humano como um todo complexo que é.

Hoje, depois de passar por quase seis semestres na faculdade de Dança, posso dizer que mudei completamente minha visão sobre dança, arte e sobre o mundo. Amo dançar, amo aprender técnicas de dança, amo aprender dança, e minha maior vontade enquanto ser humano hoje é poder repassar o que é dança, em uma sociedade onde tanto se deturpa, onde a mídia transforma massas encabrestando muitos e não se discute corpo, não se vê corpo além de formas pré-determinadas e divididas binariamente entre bom e ruim, feio e belo, certo e errado. Enquanto aspirante a licenciada, carrego enorme desejo em discutir essas relações de corpo com a sociedade, podendo assim, quem sabe, transformar o mínimo que seja a vida de alguns alunos para um mundo que carregue mais possibilidades, um ensino público que possibilite criar perspectiva de vida, e não vetá-la como é tão comum.

Bases do Desenvolvimento do Plano de Ensino

Cresci com um corpo dito debilitado pelos médicos, questões de saúde constituíram-me como uma pessoa muito cuidadosa e respeitosa com o próprio corpo, pois no meu organismo é bastante tênue o estar bem e o estar em grave crise. Por este motivo a dança entrou em minha vida tarde, faz cerca de cinco anos apenas que dei início ao aprendizado de técnicas. O corpo é o instrumento primário do homem e, quando existem sérias dificuldades em realizar o mínimo com ele, aprende-se sua preciosidade e dá-se mais valor. Com os estudos universitários aprofundei a percepção do meu organismo e cada dia dou mais valor, neste corpo está tudo o que eu sou e quem fui, por ele tudo digo com uma expressividade constituída por tudo a minha volta, pela minha percepção de mundo. Quanto mais descubro possibilidades de expressão, mais me sinto eu mesma, pois são pequenos descobrimentos sobre quem sou, me permitindo cada vez mais viver de forma mais completa a pessoa que sou e podendo me articular por dentro minhas nuances. A visão da pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é a que tenho comigo, quanto mais eu conhecer o todo, melhor irei articula-lo, para poder critica-lo e modifica-lo, numa constante eterna. Sou assim em minha vida com meu corpo e minhas atitudes, e a dança foi conhecimento fundamental para concretizar isso, relacionar minha subjetividade com concretudes da vida.

Aos quatro anos de idade comuniquei meus pais que eu iria ser professora um dia, na mesma semana meu pai fez uma lousa no quintal de casa, com direito a moldura, apoio para apagadores e giz, ali comecei minha jornada de vontades, mas só hoje consigo enxergar que vontade era essa: melhorar o mundo que vivo distribuindo conhecimento sobre o mesmo para os que estão por se tornar os cidadãos responsáveis nele.

Realizei todo o percurso do ensino básico em escolas públicas, minha mãe se aposentou com professora de matemática do ensino público, e eu sempre tive enorme contato com professores, coordenadores e diretores. Sempre estive pelas salas e muito vi, muito escutei. Por passar a vida toda querendo trabalhar no ensino formal público criei um olhar para as formas de

ensino de cada professor que tive, o que eu concordava ou não, o que eu acreditava dar mais certo ou não. Muito observei meus colegas (e eu mesma), suas dificuldades e facilidades, e como lidavam com os problemas de aprendizado. Essas observações no âmbito escolar são involuntárias em mim, e duas específicas que sempre muito me intrigaram foram os porquês do aprendizado, porque tais conteúdos, porque desse jeito, porque ensinar, porque aprender. E a outra se refere aos comportamentos sexuais na escola. Tantos tabus sobre sexo, drogas, e gravidez. Sempre considerei muito binário o jeito com que os profissionais da escola encaravam tais assuntos, para a grande maioria ou é ruim ou é bom, e geralmente qualquer comportamento que pareça ser mais sexual, para muitos funcionários das escolas, é ruim, é problema. Na adolescência tive dúvidas sobre a sexualidade, e não entendia o que tinha de tão errado em ser um ser sexual, não entendia o puritanismo que enfiava goela abaixo dos alunos, e em especial das alunas. Não via a gravidez na adolescência como necessariamente um grande problema, pensava: quem sou eu para saber com tanta certeza o que é melhor ou pior para outro alguém? É com essas duas questões (quais os objetivos da educação e o que seria então a sexualidade humana) que iniciei meus estudos para este trabalho de conclusão de curso, não para resolvê-las, mas a princípio para entendê-las.

Minha experiência em dança é curta, tenho muito prazer e vontade em dançar e atuar como dançarina, porém o que mais me cativou estudando a dança foram suas relações de corpo com a sociedade. Dessa forma foi fácil juntar o útil ao agradável, pois meu maior foco profissional é o ensino formal e meu maior foco na dança não são as técnicas, mas a dança (quanto a vontades de ensinar), e a dança no currículo escolar tem esse papel principal de ensinar dança e não formar dançarinos. Completando minha vontade de trabalhar apenas com ensino público, fica nítido meu foco profissional, que se encaixou em todos os quesitos provenientes do que sinto e acredito.

Os objetivos desse projeto permeiam basicamente as duas antigas questões que levantei acima. Fazer os alunos compreenderem a importância da arte na humanidade, utilizando o corpo como meio de estudo, explicitando assim o papel da dança na sociedade.

Como já deve estar claro, irei apenas enfatizar aqui que neste projeto não será abordada técnica de dança específica, será tratado da dança em seus contextos e suas relações de corpo e sociedade, servindo algumas técnicas para alcançar essa noção e não para seu aprofundamento específico.

As 40 horas/aula deste projeto serão divididas por um semestre, visto que a disciplina Arte no Ensino Fundamental II no ensino público tem a carga horária de 2 horas/aulas por semana, completando em vinte semanas o total aqui solicitado.

A arte está no mundo e é inerente ao ser humano, se expressa e aparece nas formas mais variadas possíveis. Apesar de muitos acharem que não têm criatividade, ou talento para as artes, todos têm, afinal, não é questão de talento, e sim de expressão. Uma fala que comumente se ouve é a que “eu não sei me expressar”, o que seria impossível. Talvez essa pessoa não domine técnicas específicas, ou apenas tenha pouca consciência de sua expressão, mas ela definitivamente se expressa. A roupa escolhida, o tônus muscular, as modulações vocais, o olhar, tudo isso diz sobre quem a pessoa é, e são formas de expressão. A arte não representa ou apenas reflete a realidade, mas é também realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída (PCN Arte, 1996, p. 32). Este trecho esclarece pontualmente que a arte não é uma reprodução exata da humanidade e suas questões, mas que repensa a realidade e ressignifica seu mundo. Ela lida com a subjetividade humana e, sendo artista ou não, existe alguma produção artística em todo indivíduo (mesmo que não consciente). O corpo humano todos têm, e esse instrumento já demanda mínimas expressividades como: formas de usar o cabelo, barba, sobrancelhas, maneira de se utilizar dos joelhos ao andar, distribuição de peso nos movimentos, entre outros muitos detalhes.

Em cada sociedade, lida-se com o corpo de uma maneira, e esse trato varia de acordo com os preceitos sociais, religiosos, culturais e científicos. Não existe no mundo um certo ou errado, pois isso depende de cada contexto. Um exemplo simples e com diferença regional apenas: No Brasil, em uma cidade como Ubatuba, cheia de praias e cachoeiras, o tipo de vestimenta é

mais despojado, roupas que deixam a mostra muitas partes do corpo. Já na cidade de Serra Negra, mais interior, as pessoas reparam com olhares pelas ruas ao se utilizar desses trajes tão comuns em Ubatuba. Tais diferenças culturais denunciam a forma de se utilizar do corpo em determinadas regiões, e as danças não fogem desse contexto, cada lugar irá pensar e se utilizar da dança de um jeito que está de acordo com os preceitos. Em uma mesma cidade existem diferentes visões sobre o mesmo assunto. Repensar, refletir e ressignificar essa forma de se utilizar o corpo é um dos objetivos da dança:

Situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre tradição e a sociedade contemporânea (PCN Arte, 1996, p.74).

No PCN de Arte, existem três opções de direcionamentos de conteúdos da Dança:

Os conteúdos específicos da Dança, portanto, podem ser agrupados em três aspectos principais que serão elencados e/ou privilegiados de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto sociopolítico e cultural em que se encontram: dançar, apreciar e dançar e as dimensões sociopolíticas e culturais da dança (PCN Arte, 1996, p. 74).

Irei privilegiar as dimensões sociopolíticas e culturais da dança, não ignorando o dançar, nem o apreciar e dançar, mas utilizando-os como instrumentos cooperantes para se entender o direcionamento privilegiado.

As obras artísticas em muitos casos ficam distantes do contexto do ensino público, os alunos não compreendem seu contexto, nem sabem ver a obra e, para a mudança deste quadro, é imprescindível o bom trabalho do professor. O corpo discente precisa aprender a olhar para as obras artísticas em seu meio, pois elas são conhecimento sobre seu mundo.

Os conteúdos principais a serem abordados serão: possíveis definições de arte, da dança e sexualidade; o corpo e as artes do século XVII (Apêndice C); corpo e as artes da Grécia Antiga (Apêndice C); o corpo e as artes hoje (Apêndice C); relações de gênero e sexualidade; relações de gênero e sexualidade na manifestação artística Quadrilha.

Desde o início de seu trabalho como educador, na década de 1940, no Recife, Paulo Freire advoga que a educação só terá sentido se for será transformadora, se direcionar suas práticas e teorias para transformação das situações antiéticas, injustas, sem “belezura” (Freire, 1983, 2001, 2002). E a transformação, diz, é eminentemente relacional (MARQUES, 2010, P.135).

Isabel Marques dá início à terceira parte de seu livro *Linguagem da Dança: Arte e Ensino* com citações de Paulo Freire, como esta acima por exemplo. Seu objetivo parece ser deixar claro o que significa a palavra relações para ela, de onde veio sua inspiração (Paulo Freire) sobre tal palavra e sua importância.

Em seu tripé das relações desdobrado da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, Marques pontua que a grande importância do tripé (Arte, Ensino e Sociedade) está nas relações entre os três vértices e não apenas estarem presentes no ensino, mas como a relação entre eles é o que fará com que o conhecimento da dança transforme o aprendizado.

A autora desenvolve esse tripé pensando na dança no contexto, indo de encontro com uma pedagogia que pense no educando como ser complexo.

Os saberes da dança a serem trabalhados em salas de aula estão necessariamente atrelados aos cotidianos sociais dos alunos, pois estão também atrelados a suas corporalidades (MARQUES, 2010, p. 141).

O que pretendo aqui elucidar trazendo o tripé de Isabel é a rede de relações que tentarei realizar no plano de ensino, tratando de alguns conteúdos, sendo o principal não estudá-los separadamente, mas o aprendizado que as relações entre eles objetivam (Apêndice B).

Para que os alunos possam estudar com base os conteúdos de dança e as relações dança e sociedade, irei introduzir por meio de conversas e reflexões sobre o que seriam a arte, a dança e a sexualidade.

A fim de aprofundar o olhar nesses temas e introduzir a relação corpo e sociedade, será feito um estudo comparativo entre dois recortes temporais, corpo no século XVII e na Grécia Antiga, e depois as artes no século XVII e na Grécia Antiga.

Pretendo alcançar alguns objetivos com esse estudo comparativo, sendo primeiro a possibilidade de percepção de diferentes formas de se utilizar do corpo, objetivando a não existência de um certo ou errado, mas como o contexto de cada sociedade está atrelado aos corpos na mesma. Tratando do corpo no século XVII irei introduzir de maneira discreta os dispositivos de sexualidade que se encontram vigentes na sociedade até os dias atuais, servindo como estratégia posteriormente, para romper e refletir paradigmas dos cotidianos dos alunos. Servirá então, de introdução a futuros conteúdos. Estudar a Grécia Antiga servirá também de introdução ao conteúdo futuro de relações de gênero e sexualidade, objetivando a ruptura de relações de corpo, gênero e sexualidade vigentes. Sendo útil para criar relação entre a arte, dança e gênero e sexualidade.

Na terceira parte do plano, tratando do corpo e as artes hoje, desejo contextualizar os alunos em suas realidades atuais, abrindo o caminho para que na quarta parte as rupturas se realizem com maior ênfase e em direção ao fazer no movimento dançante, podendo finalmente relacionar todos os vértices. Esta parte terá maior dependência da participação ativa dos alunos, pois se fará através de investigação da parte deles sobre qual seu corpo e os corpos que vivem em seu entorno e, quais as artes que envolvem seu meio ambiente. Se trata de investigar e identificar seu meio e a si mesmo.

Nas relações de gênero e sexualidade pretendo discutir e dar definições do que existe até hoje sobre as diferenças entre gênero e sexualidade, assim como sua relação interdependente. Concretizando um pano de fundo para que os alunos possam de forma menos dependente da professora, discutir relações de gênero e sexualidade hoje, com o instrumento da manifestação artística Quadrilha. Entra neste momento o projeto Quadrilha, que será a estratégia para que os alunos experimentem a dança no movimento dançante, quebrando paradigmas de seus cotidianos a partir dos paradigmas percebidos e discutidos da quadrilha, podendo então realizar um trabalho de corpo de autoria dos alunos e que contenha as rupturas encontradas pelos mesmos. Buscando realizar assim novas relações: relações entre corpo e sociedade, corpo e gênero, corpo e sexualidade e corpo e dança.

Já citei por diversas vezes a importância da arte e da dança na educação e na humanidade. Já a sexualidade foi apenas citada como mecanismo de poder (dispositivo da sexualidade) e a orientação sexual como uma das transversais dos PCN's.

Mas o que seria então a sexualidade?

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2014a, p.115).

Foucault traz essa definição para que se perceba que a sexualidade hoje é uma junção de fatores provenientes da sociedade atual, o próprio termo surgiu apenas no início do século XIX. Isso não quer dizer que antes a sexualidade não existia, mas era incitada e tratada de uma maneira diferente, pelo menos no recorte aqui realizado.

No século XVII, na Europa, o catolicismo implanta uma nova forma de se ver e tratar de sexo. A visão de purificação da igreja católica estava baseada na extinção do desejo, um formato binário de bom ou ruim, que levou o sexo a se encaixar apenas no ruim, ao menos para este nicho. Uma alma para não estar em pecado deveria abdicar-se do desejo do sexo, pois o mesmo deveria ser praticado apenas para fins reprodutivos, nunca pelo prazer carnal.

Poder-se-ia traçar uma linha direta da pastoral do século XVII ao que veio a ser sua projeção na literatura e na literatura “escandalosa”. Dizer tudo, repetem os diretores espirituais: “não somente os atos consumados, como também os toques sensuais, todos os olhares impuros, todas as palavras obscenas..., todos os pensamentos consentidos.” (FOUCAULT, 2014a, p. 23).

Com essa forma restrita de trato com tal pecado, a pastoral cristã impôs a importância da confissão, e com detalhes mais apurados possíveis. Eles pediam que na confissão se contasse tudo que fosse relacionado ao sexo. A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra (FOUCAULT, 2014a, p.23).

Então a fala sobre esse assunto deveria ocorrer apenas na confissão, criando-se um pudor geral no tema, uma vez que era pecado.

Sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impôs o silêncio. Censura (FOUCAULT, 2014a, p.19).

Iniciou-se aí uma grande censura com o tema do sexo, e com isso novas regras de decência se formularam, assim como um policiamento geral em relações humanas.

Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: define-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e descrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais (FOUCAULT, 2014a, p. 20)

Se torna nítido ser este o ponto em que na Europa, ou em parte dela, a censura moral com sexo nos discursos emerge mais radicalmente. Isso ocasionou um fenômeno curioso, pois ao tentar calar o fator expressivo da sexualidade, podendo o desejo, elencando-o como algo a ser extinto de si, houve uma compensação, digamos. Pois a proibição dos atos e restrição das falas incitou mais ainda o assunto, afinal, por ser uma necessidade humana, expressar-se-á de alguma forma, e as possibilidades são muitas para tal.

Em compensação, no nível dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso (FOUCAULT, 2014a, p.20). Pois ao tentar controlar os discursos sobre o sexo, houve o efeito contrário e a partir daí criam-se mecanismos de poder em torno da sexualidade, dispositivos de sexualidade, anteriormente citados (na página 22). Segundo Foucault os discursos sobre o sexo não pararam de proliferar, uma fermentação discursiva se intensificou a partir do século XVIII.

De forma geral, com tais proibições, existe um senso de que a igreja católica coibiu a sexualidade do homem, essa é a teoria que Foucault se contrapõe, pois para ele, ela (a sexualidade) apenas mudou de lugar de acontecimento nas estruturas sociais.

Censura sob e o sexo? Pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia (FOUCAULT, 2014a, p. 26).

Foucault coloca que há três séculos o homem ocidental tem estado atado a esta tarefa em dizer tudo sobre o sexo, e com isso, que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo (FOUCAULT, 2014a, p. 26).

Então esse desejo, antes de ser coibido pela igreja, fazia parte da sociedade assumidamente, mas foi restrito à fala, com enorme pudor no corpo em comunicação, gerando diferentes formas de se tratar as relações sociais, logo uma diferente forma de se utilizar desse corpo nessas relações. Segundo José Carlos Rodrigues, 1983, p.45: "...a cultura dita as normas em relação ao corpo".

De forma contraditória, a sociedade propôs a inexistência do desejo, e ao mesmo tempo o admitia implicitamente nas relações em todas as idades. Tanto é admitido o sexo entre as crianças e adolescentes, que a construção da instituição escola foi pensada nisso.

Basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente de sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente...O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios e recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 2014a, p. 31).

Este é um exemplo, pois as relações entre pessoas se encheram de pudores sexuais, que ao invés de servir como extinção do desejo, apenas o deslocou, tornando essa atitude uma negação de uma verdade: a sexualidade

é inerente ao ser humano, já que o sexo é uma das necessidades básicas e que se expressa com suas peculiaridades, de acordo com o contexto de cada um.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte (PCN Orientação Sexual, 1996, p.287).

A Grécia Antiga (aqui recorto o período do século V ao início do século III a.c.) possuía preceitos muito interessantes, sua forma de vida era cheia de regras, mas sem engessar os indivíduos, pelo contrário, a receita era universal e plástica. Segundo Foucault, 2014, p. 19 “O cristianismo associou o ato sexual ao pecado, algo mal, já a antiguidade o via de forma positiva.”.

Essa visão dita positiva era proveniente de uma dietética de todos os prazeres, eles pensavam que o equilíbrio era necessário em todos os prazeres da vida.

De todo modo, na reflexão dos gregos na época clássica, parece claro que a problematização moral da alimentação, da bebida e da atividade sexual tenha sido feita de maneira bem semelhante (FOUCAULT, 2014b, p. 63).

O trecho acima explicita a equivalência entre esses prazeres, pois a elevação moral, para os gregos, estava não em negar a existência de um desejo, mas no controle que o homem conseguiria do mesmo, sendo assim, um homem honroso, aquele que tinha controle sobre si. O regime físico dos prazeres e a economia que ele impõe faz parte de toda uma arte de si (FOUCAULT, 2014b, p.169).

Então, o belo para os gregos, ia além de um padrão de corpo, mas um equilíbrio do mesmo, de tudo que o compõe. O sexo então não era mal, mas suscetível ao exagero, tanto quanto a alimentação, por exemplo.

Apesar de tratarem do assunto com maior naturalidade que nós ocidentais atualmente, não era algo não pensado, pelo contrário, a forma de se alimentar, dormir e se relacionar estava em constante discussão por diversos pensadores. No caso do sexo, nunca no quesito de licito ou ilícito, certo ou errado, mas o que estava nas medidas saudáveis para uma sociedade próspera. Eles reconheciam, na maneira de ter essa espécie de prazer, um problema moral (Foucault, 2014, p.47).

A questão ética colocada não é: Quais desejos? Quais atos? Quais prazeres? Mas: com que força se é levado “pelos prazeres e pelos desejos?” A ontologia a que se refere essa ética do comportamento sexual não é, pelo menos em sua formal geral, uma ontologia da falta e do desejo; não é a de uma natureza fixando a norma dos atos; mas sim a de uma força que liga entre si atos, prazeres e desejos. É essa relação dinâmica que constitui o que se poderia chamar o grão da experiência ética dos aphrodisia (FOUCAULT, 2014b, p. 54).

Essa é uma forma de se explicar os aphrodisia, que é uma palavra muito utilizada por essa civilização e que não está atrelada ao sexo, a sexualidade, ou ao erótico, mas tem uma conexão entre todas as palavras e não existe uma tradução exata.

Os aphrodisia, chresis e enkrateia, eram uma das possibilidades de formas de se viver, os gregos modulavam suas atitudes e vontades. Aphrodisia possui uma dinâmica entre termos, a chresis tinha mais conexão com a distribuição dos atos, reflexão das reais necessidades e momentos mais ou menos oportunos para que acontecesse.

Questão não do que é permitido ou proibido entre os desejos experimentados ou atos que se cometem, mas questão de prudência, de reflexão, de cálculo na maneira pela qual são distribuídos e controlados seus atos (FOUCAULT, 2014b, p.65).

Eles estabeleciam três estratégias para se utilizar da chresis: a da necessidade, a do momento e a do status. O status na sociedade era, assim como hoje, um fator importante para as decisões na vida de qualquer pessoa, assim como a decisões que se tomam quanto aos corpos.

A enkrateia está ligada ao controle de si, sua definição:

Em todo caso, o termo enkrateia no vocabulário clássico parece referir-se, em geral, à dinâmica de uma dominação de si por si e ao esforço que ela exige (FOUCAULT, 2014b, p.78).

Então segundo Foucault, a enkrateia se caracteriza por uma luta consigo mesmo, resistir e lutar afim de um domínio dos desejos e dos prazeres. Sócrates acreditava nesse controle (de si sobre si mesmo) do próprio homem, porém que antes, é necessário que se admita a existência desse desejo, pois só irei controlar algo que conheço primeiro. Os católicos censuram essa forma de se lidar com esse corpo, pois seria admitir a existência de um desejo constante e, para eles, ele deveria ser extinto e não entendido e controlado. Está aí uma grande diferença entre essas duas sociedades: essa visão de extinguir ou admitir e controlar; que se faz presente em diversos aspectos sociais nas relações, estando o corpo como meio a todos esses acontecimentos. Segundo Foucault, 2014, p. 128: “o regime problematiza a relação com o corpo e desenvolve um modo de viver cujas formas, escolhas e variáveis são determinadas pelo cuidado com o corpo.”.

Portanto, todas essas escolhas sociais de como se lidar com o corpo em sociedade, e pelo ponto de vista aqui adotado, a forma de se lidar com os desejos, estão estreitamente atreladas. Permitindo assim, uma ação comparativa entre dois períodos históricos pelo ponto de vista das escolhas sociais em como se utilizar dos corpos que contêm desejo, e que são sexuais.

As artes nestes dois períodos (Europa século XVII e Grécia Antiga) também muito se diferem, o ocidente se encontra num período Barroco, se caracterizam por rupturas entre sentimento e razão, a arte e a ciência,

predominando as emoções ao invés do racionalismo do renascentismo. O Barroco tenta traduzir a difícil tentativa de conciliação entre a pureza e o pecado, o bem e o mal, a tristeza e a alegria. A arte grega prezava um olhar para a natureza própria do homem, exaltando os prazeres da vida presente, e a beleza dos corpos equilibrados. O pudor com sua sexualidade na vida cotidiana se fazia inverso em algumas artes.

Pudor? Talvez: pois embora se possa muito bem atribuir aos gregos uma grande liberdade de costumes, contudo a representação dos atos sexuais que eles mostram em obras escritas – e mesmo literatura erótica – parece ser marcada por uma grande reserva: e isso contrariamente aos espetáculos que eles se davam ou às representações iconográficas que puderam ser encontradas (FOUCAULT, 2014b, p.49).

Um estudo também comparativo das artes nestes dois recortes traduzem mais questões sobre essas duas sociedades e suas formas de viver, relacionando a produção artística da época com o corpo da mesma.

Nas escolas básicas públicas existe grande dificuldade dos alunos terem percepção de si, eles notam seus colegas, os funcionários, os outros. A missão de se perceber será traçada então a partir do outro, em exercício prático. Irão ser direcionados a reparar no outro, percebe-lo, para que posteriormente se descubra para ele mesmo este olhar. Contextualizar seu próprio corpo, assim como as artes que o permeiam, podendo existir uma ruptura com bases mais verídicas de si e seu meio.

O gênero e a sexualidade são temas estudados, mas recentes. Um dos primeiros estudos científicos sobre a sexualidade e sobre o ato sexual se iniciaram no século passado, com o casal William Howell Masters e Virginia E. Johnson. Eles procuravam entender as respostas do corpo humano a atividade sexual e, com isso, observaram quase 700 pessoas ao longo de 10 anos, sendo possível concluir diversas descobertas sobre a sexualidade humana.

Nesta primeira etapa apenas o quesito biológico foi levado em conta, mas com o passar dos anos foram introduzindo questões psicológicas como fatores importantes para o desempenho dessa atividade. Muitas pessoas se interessavam pelo estudo na época, entretanto, a grande maioria da população o via como imoral.

As descobertas do casal tiveram grande influência na atividade sexual americana, transformando assuntos proibidos, em assuntos discutidos, gerando uma maior satisfação por parte de ambos os sexos. Por historicamente o prazer da mulher ter estado em segundo plano por muito tempo, as investigações sobre o orgasmo feminino foi enorme tema para William e Virginia, o que pode ser novidade na humanidade, “uma vez que sociedades inteiras ignoram o orgasmo feminino” (RODRIGUES, 1983, p.75). Essa é uma máscara que caiu nesse assunto, e abriram-se portas para a diminuição de um pudor socialmente construído, ao menos em grande parte, no século XVII.

A sexualidade, como já dito, faz parte do ser humano, alguns preferem viver como se ela não existisse, outros a admitem e a controlam de acordo com o que acham mais interessante, mas fato é que, se tratando da instituição escola de nível básico, onde acredita-se que o caminho mais coerente seja a formação de um cidadão completo, torna-se imprescindível que este tema seja visto e estudado, pois faz parte integrante do corpo nos quesitos biológico, social, cultural e político.

O contexto escolhido para o plano de ensino está em um momento bastante relevante dessa sexualidade. Segundo o PCN Orientação Sexual, 1996, p.292: Com a ativação hormonal trazida pela puberdade, a sexualidade assume o primeiro plano na vida e no comportamento dos adolescentes.

No ensino público, incluindo o Rui Barbosa (escola escolhida para o contexto do plano de ensino), é muito comum escutar reclamações de professores e coordenadores quanto a alguns alunos assanhados, meninas que sensualizam muito com roupas e atitudes, meninos que estão sempre à procura de meninas para conquistar e se divertir; e aqueles alunos e alunas que aparentemente não expressam de forma mais agressiva sua sexualidade,

esses sim são tidos como bons alunos, pessoas melhores, inclusive aqueles extremamente tímidos e com dificuldade de comunicação.

Acredito, hoje, que nem uma adolescente de 14 que é tida como assanhada, nem a extremamente tímida, estão tendo ferramentas suficientes para lidar com sua sexualidade de maneira consciente. Pois não importa se ela exagera para mais ou para menos nessa expressão, o que importa é ela ter como conhecer isso nela, saber o que é, para então ter uma base real ao decidir como lidar com sua sexualidade. Não é papel da escola ou do professor podar uma adolescente que tem relações com muitos garotos, e sim direcionar para que esta escolha seja consciente. Se for escolha consciente dela, sabendo todos os fatores que implicam tais atitudes, quem está apto a dizer que ela está errada? Eu diria que a escola, pelo menos, não.

A escola, ao propiciar informações [...] possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus (PCN Orientação Sexual, 1996, P.300).

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade (PCN Orientação Sexual, 1996, P.302).

A família tem papel primordial na formação da sexualidade das crianças e adolescentes, mesmo achando que reprime este lado, pois os dispositivos de sexualidade estão impregnados nas práticas diárias. Atitudes e decisões que os pais tomam tem relação com a sexualidade, mesmo que não percebam. Alguns pensam ser responsabilidade da escola tratar tal tema, ou que este tema não tem que ser tratado nunca, pois acreditam que irá incitar seus filhos a praticarem sexo quando os pais não querem.

Na prática, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e adolescentes, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais em si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são

carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem (PCN Orientação Sexual, 1996, p.291).

Existem também aos montes escolas que veem a responsabilidade como da família. Nenhum está totalmente errado, mas precisam pensar cooperativamente, pois tanto a família como a escola tem papel na formação e desenvolvimento da sexualidade, sendo uma opção mais saudável, admitir este tema a trabalhar em conjunto, cada lado com seus papéis.

As manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas por profissionais da escola, baseados na ideia de que a sexualidade é assunto para ser lidado apenas pela família (PCN Orientação sexual, 1996, p.291).

Um tema muito evitado nas escolas é esse: a sexualidade. Entretanto isto precisa ser revisto pelos profissionais. Na áreas das artes existem diversas possibilidades de tratar do assunto. Aqui optei por não trabalhá-lo diretamente, mas como estratégia para o aluno ter maior apropriação de si e seu meio. No PCN Orientação Sexual, não se define uma maneira engessada de mediar o assunto e, deixa claro que “Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho.”. Por isso escolhi tratar da sexualidade mais em seu teor expressivo, contextualizando-o.

Há que considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social. A abordagem deste tema com os alunos buscará favorecer a apropriação do próprio corpo pelos adolescentes, assim como contribuir para o fortalecimento da auto-estima e conquista de maior autonomia, dada a importância do corpo na identidade pessoal (PCN Orientação Sexual, 1996, p.317).

Partindo deste teor expressivo, irei me utilizar deste conteúdo para discutir e romper com paradigmas de gênero e sexualidade a partir da quadrilha.

O mesmo pode acontecer na área de Arte com a dança e o teatro. Arte também pode abordar as representações do corpo expressas nas diferentes manifestações artísticas em diversas épocas e com isso relativizá-las (PCN Orientação sexual, 1996, p.318).

Chega-se aqui, ao último conteúdo propriamente que será abordado no projeto, questões de gênero. Primeiro:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica a dos sexos (PCN Orientação Sexual, 1996, p.321).

Logo, gênero não está necessariamente ligado ao sexo biológico de nascença, e sim a uma construção social. Foi construído a partir das diferenças entre sexos biológicos, mas não se encontram diretamente. Então sexo biológico não tem relação com gênero. Uma pessoa que nasceu mulher biologicamente pode ser do gênero masculino e vice-versa. Existem ainda casos em que a pessoa não se identifica nem como do gênero masculino, nem feminino, ela se vê como uma mistura de dois. Mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas (PCN Orientação Sexual, 1996, p.324).

A orientação sexual é um fator que muito se confunde com gênero, todavia, também não tem relação fixa. Por exemplo, uma pessoa que nasceu biologicamente homem, pode se identificar como de gênero feminino e ser heterossexual, seria um homem que para muitos se denominaria efeminado, mas aqui não cabe colocar adjetivos, apenas colocar o fato de que sexo biológico de nascença, gênero e orientação sexual são três fatores

interdependentes (Anexo C), não existindo uma forma fixada em suas relações, pois as possibilidades são diversas e precisam ser respeitadas.

Penso que em muitos casos, a falta de respeito está ligada a ignorância sobre o assunto. As crianças e os adolescentes precisam entender essa interdependência tanto para flexibilizar relações sociais, como para compreender o contexto do outro, podendo concordar ou não, mas entender que o outro possui o direito de ser quem ele é, de expressar quem ele é, sendo tido socialmente como mais comum ou não. Isso irá gerar uma compreensão consigo mesmo, podendo este ser humano em formação, entender melhor a si mesmo, conseguindo então expressar-se mais coerentemente e articular os conhecimentos de mundo mais veridicamente.

A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (PCN Orientação Sexual, 1996, p.322).

Os alunos, para atingirem uma formação mais completa e íntegra, precisam discutir seus corpos, repensá-los e re-significá-los, mas para isso é necessário conhecê-lo, e para isso ele precisa entender sua importância e papel, como é construído e o que o constitui.

O corpo, como sede do ser, é uma fonte inesgotável de questões e debates, que vão muito além do que é habitual incluir nos estudos da sua anatomia e fisiologia (PCN Orientação Sexual, 1996, p.321).

Toda esta trajetória que estudo aqui neste plano de ensino, está construída e articulada entre conteúdos afim de que o aluno construa um corpo mais consciente. Entendo o corpo como também socialmente construído, e como um ser sexual que expressa tal fator querendo ou não, restando por fim, no movimento dançante, se pensar qual a potencialidade erótica desse corpo e quais são as novas relações que se estabelecem a partir das apropriações

corporais e rupturas das mesmas. No terceiro e quarto ciclos, o trabalho com esse bloco inclui e tematiza a potencialidade erótica do corpo (Orientação Sexual, 1996, p.319).

Plano de Ensino e Aprendizagem

Ementa

Visa abordar conteúdos das artes de maneira ampla, da dança e da sexualidade. Tem como maior ênfase esclarecer a importância desses conteúdos na humanidade, sendo transportando para a vida dos discentes. Deseja articular esses três conteúdos afim de uma compreensão do ser humano como ser complexo, que vive em um meio social, onde seus corpos fazem parte de maneira ativa e definem e são definidos por diversos fatores.

Objetivos Gerais

-Formar o cidadão em sua complexidade humana levando em conta todos os fatores que o permeiam.

-Possibilitar acesso ao conhecimento nas áreas de: Artes, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física; afim de que os alunos possam articulá-los de maneira positiva em suas vidas, criando coerência em suas escolhas, assim como atitudes para com seus objetivos de vida, que estão em processo de desenvolvimento.

Objetivos Específicos

Que os alunos compreendam o papel da arte na humanidade.

Que os alunos compreendam o papel da dança na humanidade.

Que os alunos compreendam a sexualidade como fator expressivo do ser humano

Conteúdo Programático

Introdução: Arte, Dança e Sexualidade.

Desenvolvimento: Corpo do século XVII e da Grécia Antiga

Desenvolvimento: Artes no século XVII e na Grécia Antiga

As artes e o corpo hoje: percepção de mim.

As artes e o corpo hoje: percepção do meu meio social.

Relações de gênero e sexualidade: Introdução

Relações de gênero e sexualidade: multimídias

Relações de gênero e sexualidade: na quadrilha

Relações de gênero e sexualidade: pesquisa corporal na quadrilha

Ensaio: Introdução

Ensaio: Relações com música

Ensaio: Aprimoramento da conduta espaço temporal com relações sonoras

Metodologia

A metodologia consiste primordialmente em introduzir os alunos nos contextos históricos e atuais para que faça sentido a prática de corpo no movimento dançante. A partir dessas introduções, a relação entre os conteúdos é o que objetiva o aprendizado, criando relações entre o contexto, o corpo e as artes nas sociedades, permitindo revisitá-las e re-significá-las. Utilizar de métodos comparativos entre duas épocas para que suas diferenças sejam evidenciadas, gerando reflexões sobre relações do corpo em seus diferentes

contextos. Criar relação entre a forma de se utilizar do fator expressivo da sexualidade entre diferentes recortes históricos a fim de repensar o modo de se utilizar do corpo hoje ao se expressar a sexualidade. Testar no movimento relações de corpo e seu contexto, partindo da percepção do outro, podendo transportar o mesmo olhar para si posteriormente. Propor representações escritas e desenhadas das relações de gênero e sexualidade. Discutir e refletir relações de gênero e sexualidade na dança tradicional Quadrilha. Experimentar relações de gênero e sexualidade na dança tradicional da Quadrilha. Criar novos sentidos e ressignificações nos movimentos da Quadrilha.

Avaliação

A avaliação será contínua, aula a aula, observando a interação dos discentes com os conteúdos e suas nuances de evolução. Uma prova teórica por bimestre será aplicada, tanto por ser exigência da instituição, como para ter um parâmetro do nível de apropriação dos conteúdos teóricos aplicados. Pode acontecer de serem prolongados alguns temas a fim de atingir os objetivos de níveis de conhecimentos. A entrega e tentativas positivas nas aulas com práticas de corpo serão avaliadas, assim como as pesquisas corporais intrinsecamente individuais, apesar de uma prática em âmbito coletivo. O trabalho final de corpo será avaliado em apresentação na festa Junina.

Bibliografia Básica

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Fundamental II – Artes. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Fundamental II – Orientação Sexual. Brasília, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13ª edição. São Paulo: Loyola, 1995. Cap. 1, 3.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010. P.130 -230.

MATOS, Alice. Entre a paixão e o medo: o desejo de ser o outro. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=HLU00680Ffs&list=UUKJrU3X6AVeEi0HYHnEySUw>. Acesso em 11/08/2014.

MORIN, Edgar. "Ciência com consciência". Lisboa: Publicações Europa-América, 1984, p. 236-255.

Bibliografia Complementar

BARBOSA, Ana Mae. Arte, Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso em 14/11/2014.

FURLANI, Jimena. Mitos e Tabus da Sexualidade Humana. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

Considerações finais

Ao tentar sentir o que eu estaria disposta a estudar bravamente por muitas horas por alguns meses, me deparei com a única vontade de trabalhar a importância da arte, da dança e da sexualidade no ensino formal público. Desde o terceiro semestre já sabia que meu TCC de licenciatura seria algo neste caminho. Pareceu-me um desafio, tanto por ser muita coisa a agregar em um mesmo plano de ensino, quanto por não me sentir preparada para discorrer sobre todos os assuntos com propriedade. Nesta conclusão iniciei meus estudos no segundo dia das férias de meio de ano. Foi intenso! A trilogia do Foucault é densa, mas nunca me senti tão feliz em estudar, pois ao iniciar o sexto semestre com aquelas 800 páginas de informação, eu já tinha nítido muitos caminhos que eu traçaria ao longo da escrita do TCC. Os seminários para a elaboração dos dois primeiros tópicos da monografia tomaram grande tempo do semestre, eu, particularmente, gostaria de ter tido um tempo mais dilatado para a escrita dos dois primeiros tópicos, porém consegui realizar com bastante tranquilidade, mas foi necessário abdicar-se de certas coisas e organizar bem o tempo. Não imaginei que essas duas introduções seriam tão importantes no meu plano de ensino, hoje vendo o trabalho como um todo, consideraria incompleto sem as introduções, pois foram fundamentais para embasar corretamente meus objetivos e trilhar de maneira mais clara possível os conteúdos. Estudar a história da educação no Brasil muito me intrigou e causou imensas curiosidades, das quais fui atrás de respostas tanto quanto o tempo me permitiu. Encontrar a conexão entre o ensino da dança e os dispositivos de poderes foi um lindo momento, muitas conexões se formaram, visto que, o mais difícil em toda a monografia foi organizar todos os conteúdos que desejava, e buscar chegar nos objetivos com estratégias coerentes com os mesmos.

Posso dizer que foi prazeroso todas as vezes que parei para me dedicar a este trabalho e a vontade de continuar estudando tais temas fica para as próximas férias, pois acredito que tem muito o que ser aprofundado ainda.

Estou feliz nesse fechamento desta primeira etapa desses estudos, não imaginei que aprenderia tanto como nos últimos meses, foi o trabalho mais demorado e desafiador que já fiz. A organização de todos os conteúdos me trouxe um nível de entendimento dos mesmos que hoje vejo ser o mínimo que eu poderia ter, e que esse estudo pode nunca acabar, o que em parte me alegra. Termino a minha Licenciatura muito satisfeita, e muito agradecida também. Por isso gostaria de citar os nomes de algumas pessoas que foram fundamentais que eu chegasse na conclusão deste trabalho, elas são: meus pais Márcia Helena Mendes e Carlos Maria Mendes, meu irmão Rudiery Mendes que foi inestimável ao me ajudar na organização dos meus conteúdos; aos professores Valéria Cano Bravi, Robson Lourenço, Ana Terra, Débora, Neide Neves e André Santos; a um companheiro filósofo de longa data Júlio César Chagas de Melo; e aos meus mais antigos e presentes amigos Adrian de Oliveira e Alice Matos.

Referências Bibliográficas

ALVES, Caio. Sobre Machismo, identidade de gênero e preconceito. Disponível em: <https://caioalves.wordpress.com/2012/07/04/sobre-machismo-identidade-de-genero-e-preconceito/>. Acesso em : 20/11/2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext. Acesso em: 01/11/2014.

BARBOSA, Ana Mae. “Arte, Educação e Cultura”. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso em 14/11/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Fundamental II – Artes. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Fundamental II – Orientação Sexual. Brasília, 1997.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1993. Cap 1.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GHIRADELLI, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri: Manole, 2009. Cap. 1, 2, 3, 9, 10.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13ª edição. São Paulo: Loyola, 1995. Cap. 1, 3.

MARTINS, Simone.; IMBROISI, Margaret H. Maneirismo. Disponível em:
<http://www.historiadaarte.com.br/linha/barroco.html>. Acesso em 17/11/2014.

MARTINS, Simone.; IMBROISI, Margaret H. Maneirismo. Disponível em:
<http://www.historiadaarte.com.br/linha/grecia.html>. Acesso em 17/11/2014.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. P. 13-34.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010. P.130 -230.

MATOS, Alice. Entre a paixão e o medo: o desejo de ser o outro. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=HLU00680Ffs&list=UUkJrU3X6AVeEi0HYHnEySUw>. Acesso em 11/08/2014.

MAUSS, Marcel. *As Técnicas Corporais*. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: COSAC & NAIFY, 2003.

Ministério da Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164. Acesso em 26/11/2014.

Ministério da Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13462&Itemid=1178. Acesso em 26/11/2014.

MORIN, Edgar. “Ciência com consciência”. Lisboa: Publicações Europa-América, 1984, p. 236-255.

PESSANHA, Fábio. Virgílio de Lemos: O Barroco estético em onze proposições de corpo. Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.omarrare.uerj.br/numero12/fabio.html>. Acesso em 20/11/2014.

PINHEIRO, Lívia. Entenda a identidade de gênero e orientação sexual.

Disponível em: <http://www.plc122.com.br/orientacao-e-identidade-de-genero/entenda-diferenca-entre-identidade-orientacao/#axzz3KSmoDdli>.

Acesso em : 24/08/2014.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do Corpo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

Apêndice A – Resumo História do MEC

MEC – 1930 (Ministério da Educação e Saúde Pública)

MPEN – 1932

Nova Constituição Federal de 1934 – (Escola laica, obrigatória e gratuita)

Gustavo Capanema – 1934 a 1945

- Reforma do ensino secundário e universitário
- Bases da educação nacional sendo implantada

Ministério da Educação e Cultura – 1953

1ª LDB – 1961 (treze anos de debate para aprovação, 1948 a 1961)

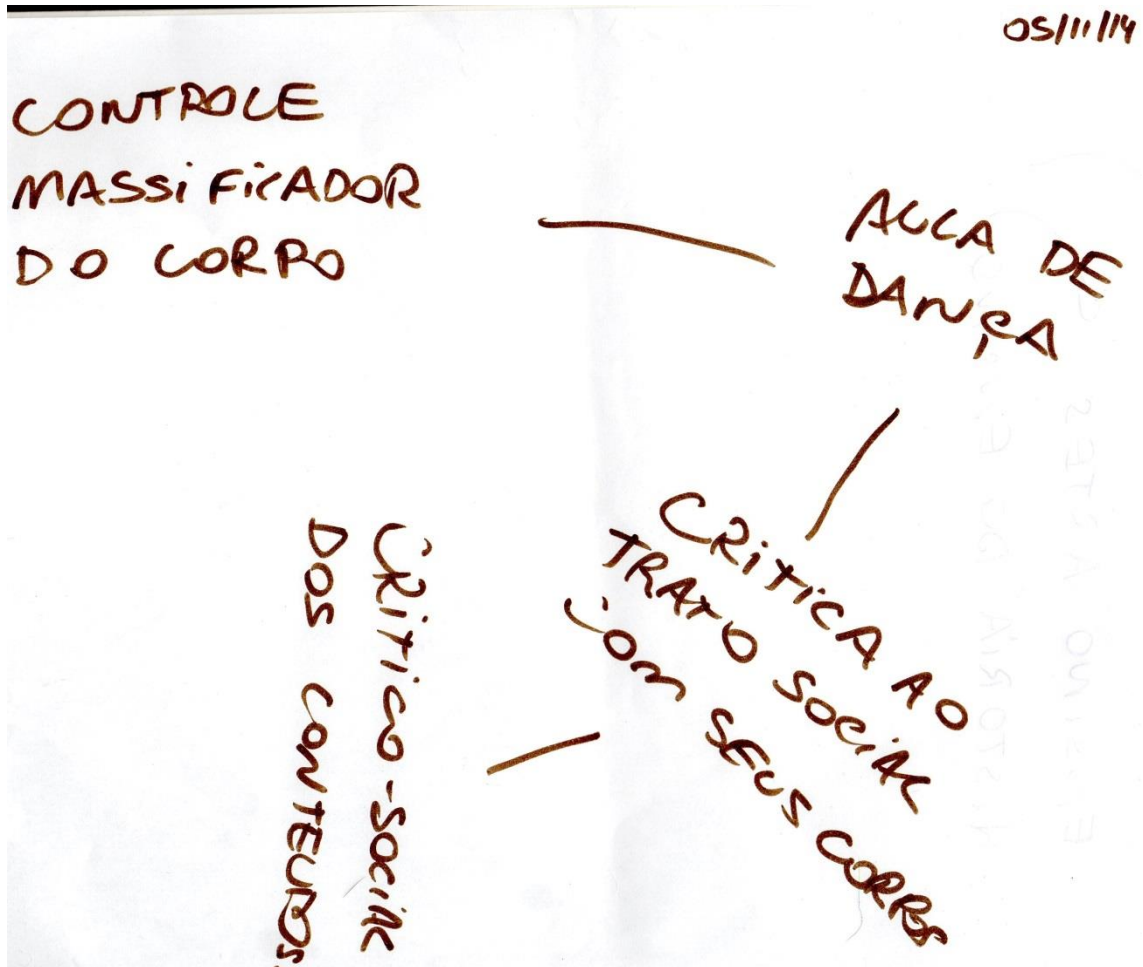
Reforma Universitária – 1968 (a grande LDB do ensino superior)

2ª LDB – 1971 (ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos)

MEC - 1995 (finalmente é responsável apenas pela educação)

3ª LDB – 1996 (inclusão do ensino infantil e formação adequada aos professores do ensino básico)

Apêndice B – Base das relações Dança-Corpo Social-Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos



Apêndice C – Conteúdos e organização do estudo comparativo

CONTEÚDOS - ANEXO I

1. CORPO DO SÉC. XVIII
2. CORPO NA GRÉCIA ANTIGA
3. ARTES NO SÉCULO XVIII
4. ARTES NA GRÉCIA ANTIGA
5. AS ARTES E O CORPO HOJE

P. 1

1. CORPO NO SÉC. XVIII

- CONTEXTO POLÍTICO
- CONTEXTO RELIGIOSO
- SEXUALIDADE

2. CORPO NA GRÉCIA ANTIGA

- CONTEXTO POLÍTICO
- ESTRUTURAS SOCIAIS
- SEXUALIDADE

P. 2

3. ARTES NO SEC XVII - PRODUÇÃO ARTISTICA

OBJETIVOS
ARTISTAS
OBRAS

4. ARTES NA GRÉCIA ANTIGA - PRODUÇÃO ARTISTICA

OBJETIVOS
ARTISTAS
OBRAS

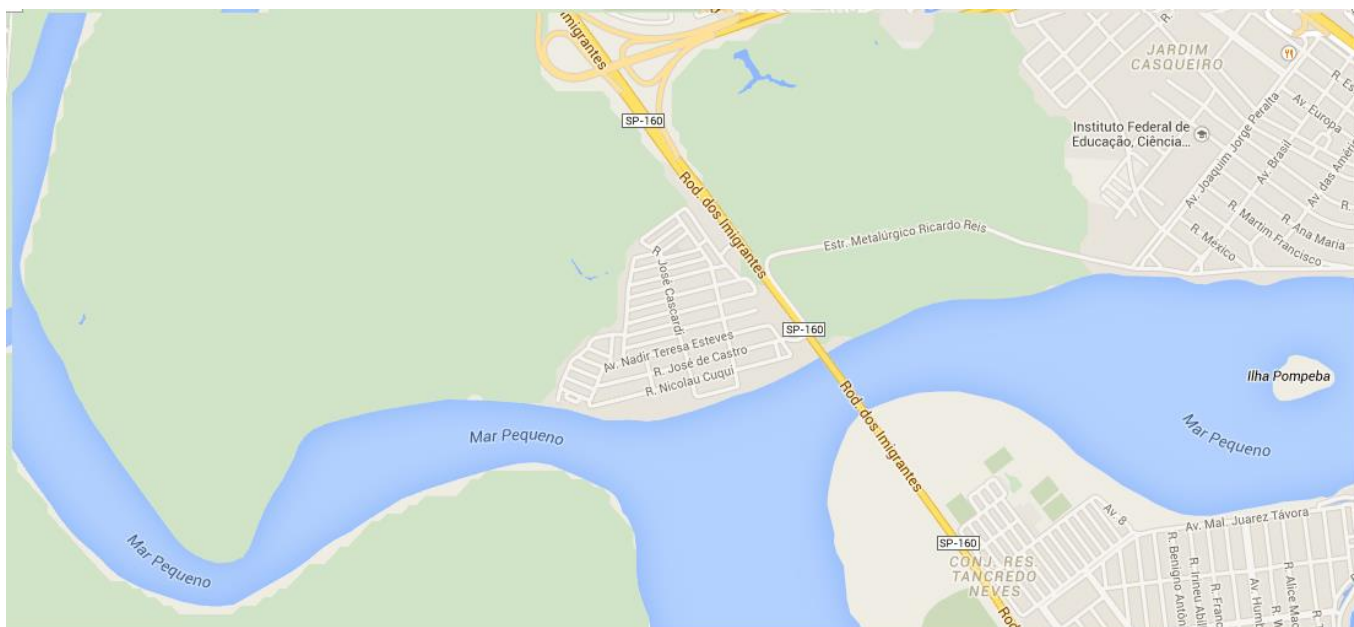
P. 3

5. AS ARTES E O CORPO HOJE

ESTRUTURAS SOCIAIS
CONTEXTO RELIGIOSO
O CORPO
PRODUÇÃO ARTISTICA
ARTISTAS
SEXUALIDADE
OBRAS
GÊNERO

P. 4

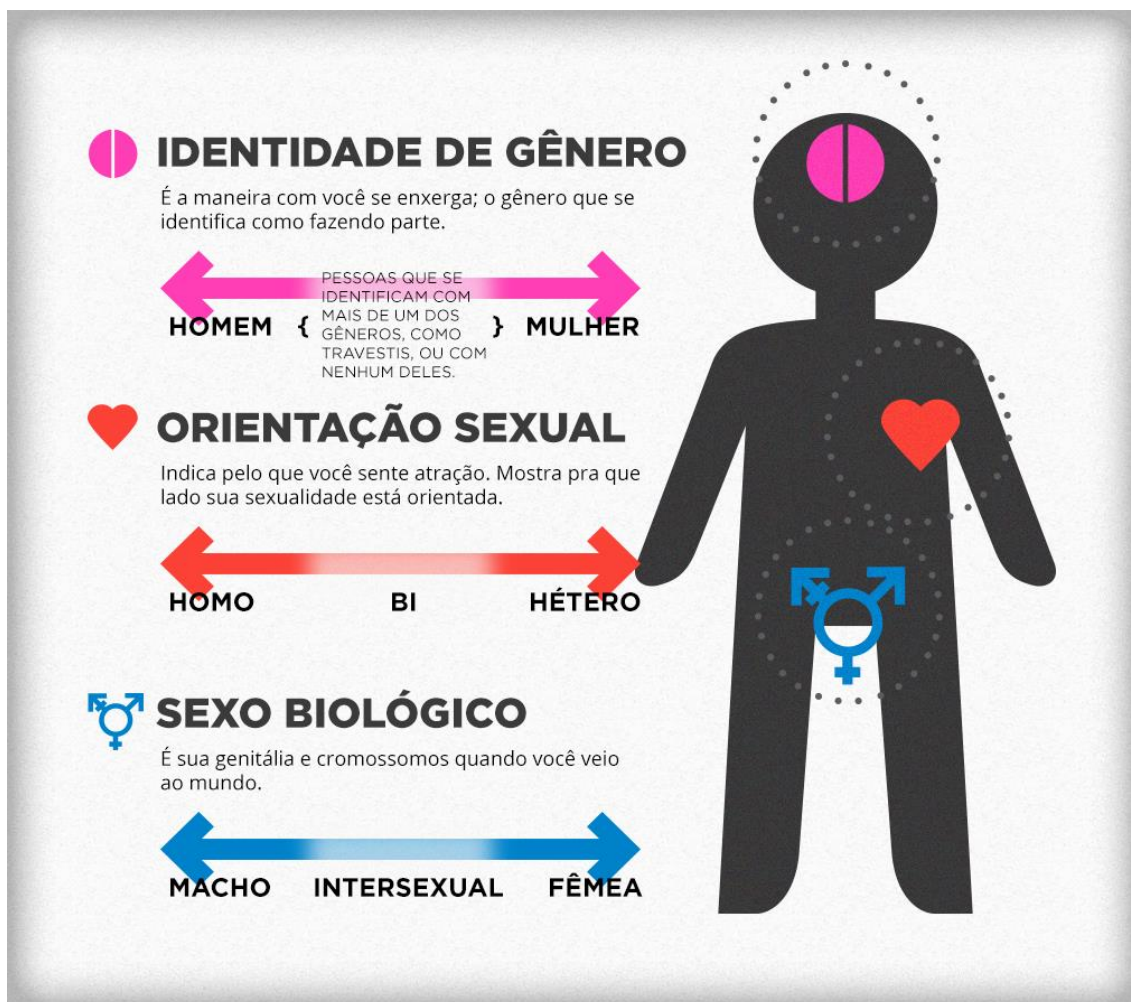
Anexo A – Mapa do bairro Ilha Caraguatá, sede da Escola Rui Barbosa



Anexo B – Tabela de interdependência de gênero, sexo biológico e orientação sexual

Sexo biológico	Gênero psíquico	Orientação sexual	Como reconhecemos
Mulher	Feminino	Bissexual	Mulher bissexual
Mulher	Feminino	Heterossexual	Mulher heterossexual
Mulher	Feminino	Homossexual	Mulher homossexual
Mulher	Feminino	Assexual	Mulher assexual
Mulher	Masculino	Bissexual	Homem bissexual
Mulher	Masculino	Heterossexual	Homem heterossexual
Mulher	Masculino	Homossexual	Homem homossexual
Mulher	Masculino	Assexual	Homem assexual
Homem	Masculino	Bissexual	Homem bissexual
Homem	Masculino	Heterossexual	Homem heterossexual
Homem	Masculino	Homossexual	Homem homossexual
Homem	Masculino	Assexual	Homem assexual
Homem	Feminino	Bissexual	Mulher bissexual
Homem	Feminino	Heterossexual	Mulher heterossexual
Homem	Feminino	Homossexual	Mulher homossexual
Homem	Feminino	Assexual	Mulher assexual

Anexo C – Imagem autoexplicativa da interdependência de gênero, sexo biológico e orientação sexual



Anexo D – Lista de Ministros do MEC de 1930 a 2014

54 Ministros da Educação desde sua fundação em 1930, isso significa 54 Ministros em 84 anos.

1 - Ministro Francisco Luís da Silva Campos

Período: 06/12/30 a 31/08/31
e Período: 02/12/31 a 15/09/32

Período: 15/05/50 a 30/06/50

e Período: 30/06/50 a 04/08/50

2 - Ministro Belisário Augusto de Oliveira Pena

(interino) Período: 16/09/31 a 01/12/31

9 - Ministro Pedro Calmon Muniz de Bittencourt

Período: 04/08/50 a 31/01/51

e Período: 18/06/59 a 16/06/60

3 - Ministro Washington Pereira Pires

Período: 16/09/32 a 23/07/34

10 - Ministro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho

Período: 31/01/51 a 25/05/53

4 - Ministro Gustavo Capanema

Período: 23/07/34 a 30/10/45

11 - Ministro Péricles Madureira de Pinho

(interino com substituição)

Período: 26/05/53 a 24/06/53

5 - Ministro Raul Leitão da Cunha

Período: 30/10/45 a 31/01/46

12 - Ministro Antônio Balbino de Carvalho Filho

Período: 25/06/53 a 02/07/54

6 - Ministro Ernesto de Souza Campos

Período: 31/01/46 a 06/12/46

13 - Ministro Edgar Rego Santos

Período: 06/07/54 a 02/09/54

7 - Ministro Clemente Mariani Bittencourt

Período: 06/12/46 a 15/05/50

14 - Ministro Cândido Mota Filho

Período: 02/09/54 a 17/11/55

8 - Ministro Eduardo Rios Filho

(interino com substituição)

15 - Ministro Abgar de Castro Araújo Renault

Período: 24/11/55 a 31/01/56

16 - Ministro Clóvis Salgado Gama

Período: 31/01/56 a 30/04/56

17 - Ministro Celso Teixeira Brant

(interino com substituição)

Período: 30/04/56 a 04/05/56

e 05/05/56 a 02/10/56

18 - Ministro Nereu de Oliveira

Ramos

(interino com substituição)

Período: 03/10/56 a 04/11/56

19 - Ministro José Pedro Ferreira

da Costa

(interino com substituição)

Período: 17/06/60 a 24/06/60

20 - Ministro Pedro Paulo Penido

Período: 1º/07/60 a 17/10/60

21 - Ministro Brígido Fernandes

Tinoco

Período: 31/01/61 a 25/08/61

22 - Ministro Antônio Ferreira de Oliveira Brito

Período: 08/09/61 a 11/07/62

23 - Ministro Roberto Tavares de Lira

Período: 12/07/62 a 14/09/62

24 - Ministro Darcy Ribeiro

Período: 18/09/62 a 23/01/63

25 - Ministro Theotônio Maurício

Monteiro de Barros Filho

Período: 23/01/63 a 18/06/63

26 - Ministro Júlio Furquim Sambaquy

Período: 21/10/63 a 06/04/64

(interino)

27 - Ministro Luís Antônio da

Gama e Silva

Período: 06/04/64 a 15/04/64

28 - Ministro Flávio Suplicy

de Lacerda

Período: 15/04/64 a 08/03/65

e Período: 22/04/65 a 10/01/66

29 - Ministro Pedro Aleixo

Período: 10/01/66 a 30/06/66

30 - Ministro Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão

Período: 22/04/65 a 10/01/66

(interino com substituição) e

Período: 30/06/66 a 04/10/66

31 - Ministro Guilherme Augusto Canedo de Magalhães

Período: 04/10/66 a 17/10/66

(interino) e

Período: 21/10/66 A 10/11/66

(interino com substituição)

32 - Ministro Tarso de Moraes Dutra

Período: 15/03/67 a 05/12/67

33 - Ministro Favorino Bastos Mércio

(interino) Período: 13/12/67

a 03/11/69

34 - Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho

Período: 03/11/69 a 15/03/74

35 - Ministro Ney Aminthas de Barros Braga

Período: 15/03/74 a 30/05/78

36 - Ministro Euro Brandão

Período: 30/05/78 a 14/03/79

37 - Ministro Eduardo Mattos Portella

Período: 15/03/79 a 26/11/80

38 - Ministro Rubem Carlo Ludwig

Período: 27/11/80 a 24/08/82

39 - Ministra Esther de Figueiredo Ferraz

Período: 24/08/82 a 15/03/85

40 - Ministro Marco Antônio de Oliveira Maciel

Período: 15/03/85 a 14/02/86

41 - Ministro Jorge Konder Bornhausen

Período: 14/02/86 a 05/10/87

42 - Ministro Aloísio Guimarães Sotero

Período: 06/10/87 a 30/10/87

(interino)

43 - Ministro Hugo Napoleão do Rego Neto

Período: 03/11/87 a 16/01/89

**44 - Ministro Carlos Corrêa de
Menezes Sant'anna**

Período: 16/01/89 a 14/03/90

**45 - Ministro Carlos Alberto
Chiarelli**

Período: 15/03/90 a 21/08/91

46 - Ministro José Goldemberg

Período: 02/08/91 a 04/08/92

47 - Ministro Eraldo Tinoco Melo

Período: 04/08/92 a 01/10/92

**48 - Ministro Murílio de Avellar
Hingel**

Período: 01/10/92

a 01/01/95

**49 - Ministro Paulo Renato
Souza**

Período: 01/01/95

a 01/01/2003

50 - Ministro Cristovam Buarque

Período: 01/01/2003

a 27/01/2004

51 - Ministro Tarso Genro

Período: 27/01/2004

a 29/07/2005

52 - Ministro Fernando Haddad

Período: 29/07/2005

a 24/01/2012

53 - Ministro Aloizio Mercadante

Desde 24/01/2012

a 02/02/2014

54 - Ministro Henrique Paim

Desde 03/02/2014

