

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO - ESAT
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

Raiana Pinheiro da Silva

**CULTURA *BALLROOM*: GÊNERO, SEXUALIDADE E OS TEMAS
CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO**

MANAUS

2024

RAIANA PINHEIRO DA SILVA

**CULTURA *BALLROOM*: GÊNERO, SEXUALIDADE E OS TEMAS
CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO**

Pesquisa como requisito básico para obtenção de grau no curso de Licenciatura em Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA-ESAT).

Orientador: Prof. Me. Getúlio Henrique Rocha Lima

MANAUS

2024

RAIANA PINHEIRO DA SILVA

**CULTURA BALLROOM: GÊNERO, SEXUALIDADE E OS TEMAS
CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO**

Este trabalho de conclusão foi julgado adequado para obtenção de Grau de Bacharelado em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas e aprovado, em sua forma final, pela Comissão Examinadora.

Manaus, 17 de dezembro de 2024.

Nota: 9,9

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br GETULIO HENRIQUE ROCHA LIMA
Data: 10/01/2025 17:14:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Me. Getúlio Henrique Rocha Lima

Documento assinado digitalmente
gov.br VILMA MARIA GOMES PEIXOTO MOURAO
Data: 14/01/2025 09:01:16-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão

Documento assinado digitalmente
gov.br ERIKA DA SILVA RAMOS
Data: 15/01/2025 22:05:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Érika da Silva Ramos

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Raimundo Gomes e Maria Botelho, dedico minha mais profunda gratidão. Seu amor e suporte incondicional foram os pilares que sustentaram toda esta jornada.

À minha irmã, Aila Pinheiro, ao meu companheiro de vida, Juan Guilherme, e ao meu querido amigo, Luan Costa, que desde o início da universidade jamais permitiu que desistíssemos, agradeço por estarem sempre ao meu lado, oferecendo afeto, força e inspiração nos momentos mais desafiadores.

Minha reverência se estende à cultura *Ballroom* e a todos os que compartilharam suas vivências comigo. Essas trocas foram transformadoras e enriqueceram minha trajetória de maneiras que jamais poderei mensurar.

Não poderia deixar de expressar minha admiração pelo Prof. Getúlio Lima, cuja orientação generosa e sábia me trouxe confiança em momentos desafiadores. À Prof.^a Erika Ramos, que me acompanhou até a qualificação, e à Prof.^a Claudia Cardoso, presente em momentos marcantes de projetos e estágios, registro meu agradecimento profundo. A cada professor que cruzou meu caminho e me incentivou a alcançar esta conquista, deixo meu reconhecimento e carinho.

Também sou imensamente grata pela oportunidade de ter frequentado uma universidade pública e por tudo o que aprendi no programa PIBID. Embora desafiador, ele foi fundamental para minha preparação como profissional e educadora.

Minha mais sincera gratidão vai às pessoas que participaram desta pesquisa, permitindo-me acessar suas vivências educacionais. Suas histórias e reflexões ressoaram em mim, transformando minha visão de mundo e moldando minha trajetória como artista, acadêmica e ser humano.

Finalmente, agradeço a mim mesma. Por persistir, por superar limites e por me permitir ocupar espaços antes inimagináveis. Este trabalho é a prova de que transitar em territórios educacionais com autenticidade pode ser não apenas possível, mas incrivelmente gratificante.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a integração da cultura *Ballroom*, com ênfase nas questões de gênero, sexualidade e outros temas transversais, no contexto educacional de uma escola pública de Manaus. A pesquisa busca analisar como a dança e as práticas performáticas da cultura *Ballroom* podem ser incorporadas ao currículo escolar, oferecendo aos estudantes uma oportunidade de reflexão crítica sobre sua identidade e as dinâmicas sociais contemporâneas. A pesquisa também examina os desafios enfrentados pelos professores ao adaptar suas metodologias para incluir essas abordagens, considerando as limitações do contexto escolar e as especificidades da formação docente. A partir de uma análise qualitativa, com entrevistas e observações, o estudo propõe estratégias pedagógicas para promover um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo, por meio da valorização da diversidade de gênero e sexualidade. A pesquisa visa, assim, contribuir para a formação de uma educação mais plural e sensível às questões sociais, ampliando o repertório artístico dos alunos e promovendo uma educação que se alinhe com os desafios da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Dança; Cultura *Ballroom*; Educação.

ABSTRACT

This study aims to investigate the integration of ballroom culture, with an emphasis on gender, sexuality, and other transversal themes, within the educational context of a public school in Manaus. The research seeks to analyze how dance and performative practices from ballroom culture can be incorporated into the school curriculum, providing students with an opportunity for critical reflection on their identity and contemporary social dynamics. The study also examines the challenges faced by teachers in adapting their methodologies to include these approaches, considering the limitations of the school context and the specificities of teacher training. Through qualitative analysis, including interviews and observations, the study proposes pedagogical strategies to promote a more inclusive and reflective educational environment, valuing gender and sexuality diversity. The research aims to contribute to the formation of a more plural and sensitive education to social issues, expanding student's artistic repertoire, and aligning education with the challenges of contemporary society.

Keywords: Dance; Ballroom Culture; Education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT	6
1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 ARTE E DANÇA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS.....	12
2.2 COMUNIDADE LGBTQIA+: DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E CULTURA <i>BALLROOM</i>.....	14
2.3 DANÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE E OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA ESCOLA	25
3 METODOLOGIA.....	33
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXOS.....	60
APÊNDICES	64

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive um momento de intensas transformações, pois as questões relacionadas à diversidade de gênero, sexualidade e identidade têm se tornado cada vez mais centrais nas discussões públicas. Essas questões, que envolvem direitos humanos, inclusão e respeito às diferenças, são normalmente ausentes ou tratadas de maneira superficial no contexto educacional. No entanto, a educação tem o poder de transformar essa realidade, proporcionando aos estudantes não apenas um aprendizado técnico, mas também a oportunidade de refletir sobre os aspectos sociais que influenciam suas vivências. A integração de temas transversais, como gênero e sexualidade, ao currículo escolar, especialmente no ensino de artes, pode ser uma estratégia eficaz para fomentar um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo. Nesse contexto, a cultura *Ballroom*, com sua rica história e ligação intrínseca à comunidade LGBTQIA+, surge como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de abrir novos horizontes para o ensino de arte e de promover um espaço de reflexão sobre questões sociais fundamentais.

A cultura *Ballroom*, originária da comunidade negra e latina LGBTQIA+ em Nova York nas décadas de 1980 e 1990, é uma manifestação cultural que vai além da dança e da performance, envolvendo também questões de identidade de gênero, sexualidade e resistência social. Esse movimento cultural, especialmente a dança *Vogue*, tem ganhado destaque em diversas partes do mundo, sendo cada vez mais reconhecido como uma expressão artística única, que reflete as lutas e conquistas de uma comunidade historicamente marginalizada. Entretanto, a cultura *Ballroom* ainda é pouco explorada no ambiente escolar, especialmente no Brasil, onde o ensino de dança e de arte nas escolas ainda se restringe, em sua maioria, a formas artísticas mais tradicionais e com pouca conexão com as questões sociais contemporâneas.

A educação de arte nas escolas públicas brasileiras, e especificamente nas escolas de Manaus, enfrenta o desafio de se atualizar e incorporar práticas pedagógicas que promovam uma reflexão crítica sobre os temas de gênero e sexualidade. Muitas vezes, o ensino de dança é reduzido a uma prática técnica ou estética, sem aprofundar as discussões sobre os aspectos sociais, culturais e identitários que essa prática pode proporcionar. A cultura *Ballroom*, com suas performances e sua forte conexão com as questões de gênero e sexualidade, oferece uma oportunidade única para integrar esses temas de maneira dinâmica e prática, permitindo que os alunos possam explorar novas formas de expressão corporal, ao mesmo tempo em que também possam refletir sobre suas próprias identidades e realidades sociais.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a cultura *Ballroom* pode ser integrada ao currículo escolar de uma escola pública de Manaus, com o intuito de discutir as questões de gênero, sexualidade e outros temas transversais de maneira inclusiva e reflexiva. O trabalho propõe, portanto, analisar o potencial pedagógico da dança *Vogue* e de outras práticas culturais da comunidade *Ballroom* como ferramentas para promover uma educação mais crítica e sensível às diversidades que compõem a sociedade contemporânea. Em um cenário educacional no qual a formação docente enfrenta limitações estruturais e pedagógicas, é essencial repensar as metodologias de ensino para incluir discussões que abordem temas atuais, como a diversidade de gênero, sexualidade e identidade, sem que esses temas sejam tratados de forma superficial ou marginalizada.

A integração da cultura *Ballroom* no ensino de artes pode contribuir para a formação de uma educação mais inclusiva, que respeite as diferenças e promova o entendimento crítico sobre as dinâmicas sociais que envolvem gênero e sexualidade. Ao inserir essa prática artística no currículo escolar, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar novas formas de expressão, permitindo que se reconheçam em representações de gênero e identidade, já que muitas vezes não encontram esse espaço nas manifestações artísticas tradicionais. Além disso, a cultura *Ballroom* oferece um contexto para que os alunos possam explorar as múltiplas possibilidades de movimento e performance, tornando-se protagonistas de suas próprias histórias e vivências. Nesse processo, a escola se torna um espaço de acolhimento e reflexão sobre os valores e normas que regem a sociedade, abrindo caminhos para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

O ensino de arte nas escolas públicas de Manaus, em particular, apresenta um cenário de desafios e limitações que tornam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, como a inclusão da cultura *Ballroom*, ainda mais urgente. A falta de recursos, a formação limitada dos professores e a resistência a mudanças nas metodologias de ensino são alguns dos obstáculos que dificultam a abordagem de temas como gênero e sexualidade de forma efetiva. No entanto, a integração de novas linguagens artísticas, como a dança *Vogue*, pode ser uma alternativa para superar esses desafios, ao mesmo tempo em que se oferece uma oportunidade de ampliar o repertório artístico dos alunos e promover uma vivência mais rica e plural. A dança, enquanto prática corporal e performática, permite aos estudantes se conectarem com suas próprias identidades e com as questões sociais que afetam diretamente suas vidas, criando um ambiente escolar mais inclusivo, participativo e reflexivo.

Neste cenário, a pesquisa se justifica pela necessidade de promover a inclusão de temas transversais como gênero e sexualidade no currículo escolar, utilizando a cultura *Ballroom*

como um meio pedagógico para isso. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de proporcionar aos estudantes uma formação que vá além do ensino técnico, permitindo-lhes desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a sociedade e suas dinâmicas. A cultura *Ballroom*, com sua história rica e seu vínculo com questões de gênero e sexualidade, oferece um contexto perfeito para fomentar essa reflexão, estimulando os alunos a questionarem as normas sociais e culturais que regem as relações de poder e identidade.

A pesquisa também visa compreender as possibilidades e desafios para a formação e adaptação pedagógica dos professores de arte, com foco na inclusão da cultura *Ballroom* no ensino. Nesse sentido, o estudo busca identificar as estratégias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas para integrar essa abordagem de forma eficaz, considerando as limitações de recursos e a formação dos docentes. Além disso, será analisado como os professores podem trabalhar questões de gênero e sexualidade de forma sensível e inclusiva, criando um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e a expressão artística dos alunos.

A implementação da cultura *Ballroom* nas escolas públicas de Manaus representa um passo importante para a democratização do ensino de arte, permitindo que os estudantes tenham acesso a formas de expressão que dialogam diretamente com as questões contemporâneas que envolvem a identidade, o gênero e a sexualidade. Essa abordagem não só contribui para o aprendizado da dança, mas também promove uma reflexão crítica sobre os valores e normas que moldam a sociedade, oferecendo aos alunos a oportunidade de se tornarem agentes da transformação social. Ao integrar a cultura *Ballroom* no currículo escolar, a escola se torna um espaço de aprendizado e de construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Por fim, a contribuição que este estudo propõe à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e à sociedade, em um sentido mais amplo, vai além dos limites da academia. Trata-se de um olhar preliminar, por vezes cansado, mas imbuído de um potencial de esperança, vislumbrando novos horizontes de discussão sobre questões de gênero, sexualidade e a cultura *Ballroom* no contexto educacional. Este trabalho busca provocar reflexões e diálogos que, embora não se materializem diretamente no âmbito de indústrias ou mercados, possuem a capacidade de instrumentalizar sujeitos para um futuro que se apresenta tanto desafiador quanto fascinante. Ao integrar essas inquietações e vivências, espera-se que elas possam afetar de forma significativa as percepções acadêmicas e artísticas, inspirando transformações nas práticas pedagógicas e nas representações culturais dentro da UEA e, de maneira mais ampla, nas escolas públicas de Manaus. O objetivo é que os diálogos propostos por este estudo, por meio da arte e da dança, tragam novas perspectivas e contribuições para a educação, ampliando a compreensão dos alunos sobre si mesmos e o mundo ao seu redor.

Neste trabalho, serão apresentados três capítulos principais. No primeiro, Arte e dança: conceitos e perspectivas, abordam-se definições e reflexões sobre a dança como expressão artística e educativa, com contribuições de autores como Barbosa (2004) e Marques (2001). O segundo capítulo, Comunidade LGBTQIA+: discutindo a relação entre gênero, sexualidade e cultura *Ballroom*, discute questões identitárias e a relevância da *Ballroom* como espaço de resistência, baseando-se em Bento (2006) e Brandão et al. (2024). Por fim, no terceiro capítulo, Dança, gênero e sexualidade e os temas contemporâneos transversais na escola, explora-se a inserção dessas temáticas na educação, utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as reflexões de Libâneo (2012). Assim, este estudo busca integrar teoria e prática, destacando a dança como um elemento de transformação social e pedagógica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ARTE E DANÇA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Segundo Rodrigues et al. (2017, p. 115), a sociedade contemporânea impõe a necessidade de adotar determinadas atitudes para se manter atualizada em relação às constantes mudanças e ao mercado de trabalho, especialmente em um sistema capitalista. Nesse cenário, a busca por soluções rápidas e práticas tem se intensificado nas atividades diárias. Como resultado, a arte acaba perdendo o espaço que deveria ocupar, tanto na vida social quanto no ambiente escolar, devido à falta de conhecimento ou tempo disponível. Esse processo tem levado, ao longo dos anos, a uma desvalorização da arte, que deixa de ser tratada com a devida importância.

Quanto à Arte na Educação para melhorar a performance acadêmica, de acordo com Barbosa (2004, p. 2), a própria concepção ainda não chegou ao Brasil. É típica da Arte/Educação norte-americana dos últimos dez anos, depois que uma pesquisa mostrou que os dez primeiros lugares do exame SAT (equivalente ao ENEM), por uma década, haviam cursado pelo menos duas disciplinas de Arte. No ensino médio no Brasil não há liberdade de escolher as disciplinas para cursar, como nos Estados Unidos. A autora reforça ainda que aqui o currículo é semelhante a uma prescrição médica.

Nesse sentido, ao refletir sobre a relação entre arte e educação, Paulo Freire (1996, apud Berino, p. 184) afirma que essa conexão não é contingente, mas sim necessária, estando no cerne de sua concepção de educação. Segundo o autor, “o que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer”. Assim como “A dança é um registro de vida, de força e de expressão – do estar no mundo” (Vianna, 2005, p. 11).

Nesse aspecto, importa sublinhar o que traz Vianna (2005), dizendo que pela dança o homem manifesta os movimentos do seu mundo interior, o que o torna mais consciente para si mesmo e para o espectador, e pela dança ele reage ao mundo exterior tentando apreender os fenômenos do Universo. Nessa tentativa, ele se aproxima cada vez mais de seu Ser mais profundo. Ou ainda, tomando como base o que diz de Klauss Vianna, inspirado nas palavras de Maria Gabriele Wosien, em seu livro *A dança sagrada* (2002), “da mesma forma que a criação esconde o Criador, o invólucro físico do homem esconde a sua espiritualidade”. Dançando, “o homem transcende a fragmentação, esse espelho partido cujos pedaços representam as pastes dispersas do todo”. Por meio da dança, ele percebe novamente que é uno com seu próprio eu e

com o mundo exterior. Quando atinge tal nível de experiência profunda, o homem descobre o sentido da totalidade da vida. Com base nisso, observa-se o trecho abaixo:

Com Duncan, perpetua-se o discurso de que "dança é vida", relacionando-a intimamente à natureza. O corpo, assim, como "parte da natureza" é também a expressão "natural e espontânea" do Homem, a manifestação de sua "essência" (Barbozza, 2022, p. 10).

Na área de ensino de dança, o reconhecimento de um corpo, que é socialmente construído, tem levado educadores a elaborar propostas pedagógicas que integrem tanto com o processo quanto com o produto da aprendizagem. Essas propostas buscam equilibrar o domínio técnico da dança com a liberdade do processo criativo, sem deixar de lado a importância da técnica, mas também sem negligenciar a expressão artística individual. Mais do que isso, essas abordagens visam trabalhar a expressão pessoal dos alunos, entendendo-a não apenas como uma manifestação individual, mas como um reflexo de um corpo que está inserido em contextos sócio-político-culturais complexos, que moldam e influenciam suas experiências e formas de se expressar (Marques, 1998, p. 76).

Conforme Vianna (2005, p. 32), é importante trazer o que acrescenta sobre a dança, a qual se faz não apenas dançando, mas também pensando e sentindo, onde dançar é estar inteiro, e que o mesmo não podia ignorar suas emoções em uma sala de aula, reprimir essas coisas todas que trazia dentro dele. Mas, infelizmente, é o que acontece: os alunos se anestesiam ao entrar em uma sala de aula.

Por conseguinte, levando para um estilo específico, é relevante pautar o conceito de dança urbana, que segundo Colombero (2011, p. 1), as danças urbanas têm suas origens nos Estados Unidos, onde o termo "*street dance*" (dança de rua) é utilizado para descrever estilos que não surgiram no meio acadêmico, mas sim nas ruas, nas festas de quarteirão, como uma manifestação do povo. O termo engloba diversos estilos de dança, como *Funk*, *Locking*, *Popping*, *Breaking*, *Hip Hop Freestyle*, *House Dance* e *Krump*, bem como suas subdivisões. Algumas vertentes acreditam que essas danças começaram a se formar durante a Grande Depressão dos Estados Unidos, na década de 1920, quando músicos e dançarinos desempregados, oriundos dos cabarés, começaram a se apresentar nas ruas. Outra interpretação associada à dança urbana faz referência aos soldados que retornavam da Guerra do Vietnã, caracterizados como "quebrados" e cujos movimentos robóticos expressavam uma crítica social sobre a substituição do homem pelas máquinas.

Em janeiro de 1991, foi criado em Santos-SP o primeiro curso de “Dança de Rua” no Brasil, atualmente conhecido como dança urbana. O curso foi fundado pelo coreógrafo e bailarino Marcelo Cirino, que já desenvolvia, desde 1982, um trabalho prático e de pesquisa na área. Cirino também formou um grupo de dança amador que, com o tempo, se tornou profissional, inicialmente chamado Grupo de Rua de Santos e, atualmente, denominado Grupo de Dança de Rua do Brasil. O grupo começou com bailarinos com formação acadêmica em dança, especialmente em *Jazz*, e inicialmente se apresentava no palco com movimentos e deslocamentos típicos dessa técnica. No entanto, aos poucos, a dança foi incorporando os elementos característicos da dança de rua, como a força, energia e uma expressão mais aberta, elementos que definem esse estilo de dança (Colombero, 2011, p. 9).

Não obstante a isso, Santos (2014, p. 16) contextualiza que através de pequenas intervenções de dança, a comunidade se reunia para lutar contra problemas que os sondavam, tais como problemas de infraestrutura, de segurança, de violência e muitos outros, e que há uma transformação que vem ocorrendo com o movimento artístico das danças urbanas, uma vez que o espaço original de prática foi aos poucos sendo substituído pelo palco italiano, como nos casos dos festivais competitivos de dança.

É necessário também, ao tratarmos do histórico das danças urbanas, discutir o movimento cultural *Hip Hop*, que, segundo Oliveira (2007), tem seus ideais ligados a um espaço de luta, no qual a cultura de uma comunidade e o movimento artístico estão em comunhão, ou seja, não estão em campos opostos, por mais que se diferenciem (Santos, 2014, p. 16).

2.2 COMUNIDADE LGBTQIA+: DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E CULTURA *BALLROOM*

Inicialmente, é importante destacar o que Correia (s.d. p. 2) apresenta sobre a luta LGBTQIA+, a qual é extremamente ramificada e abrange uma série de questões complexas relacionadas ao reconhecimento dos direitos dessa comunidade. O autor explica que essas demandas envolvem a utilização das cidades em diferentes escalas, desde os espaços públicos até as políticas urbanas, refletindo as necessidades e os direitos de uma população que, historicamente, tem sido marginalizada. A sigla LGBTQIA+ engloba uma diversidade de identidades e orientações sexuais, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais, queers, intersexo, agêneros, assexuados, entre outros.

Com vistas a discorrer sobre gênero, recorre-se às reflexões de Butler (2014, p. 252) para compreender que esse viés traz a sugestão de que gênero é uma norma que requer maiores

elaborações. Uma norma não é o mesmo que uma regra, e não é o mesmo que uma lei. Uma norma opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito da normalização. Embora uma norma possa ser analiticamente separada das práticas nas quais ela está inserida, também pode mostrar-se recalcitrante a quaisquer esforços de descontextualização de sua operação. Normas podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem. Sabendo disso, considera-se que:

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. Assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar inadvertidamente o poder da norma em delimitar a definição de gênero (Butler, 2014, p. 253).

Butler (2014, p. 253) discute como o conceito de gênero é utilizado para produzir e naturalizar as noções de masculino e feminino, mas também argumenta que gênero pode ser o instrumento para desconstruir essas categorias. Segundo a autora, o próprio sistema que busca estabelecer as normas de gênero pode, em alguns casos, desestabilizá-las, mostrando que essas normas são, na verdade, incompletas ou estão em constante transformação. Ao separar o termo “gênero” das categorias de masculinidade e feminidade, Butler propõe uma abordagem teórica que permite analisar como o binarismo de gênero, que divide o mundo entre masculino e feminino, limita as possibilidades do conceito de gênero. A autora sugere que, ao falarmos de termos como “confusão de gênero”, “mistura de gêneros”, “transgêneros” ou “crossgêneros”, estamos já reconhecendo que o gênero vai além dessa divisão binária naturalizada, e que essa associação entre gênero e as categorias fixas de masculino/feminino ou homem/mulher, macho/fêmea, é uma forma de manter a naturalização que o próprio conceito de gênero pretende questionar.

Assim, um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção (Butler, 2014, p. 254).

Para Butler (2014, p. 261), se gênero é uma norma, isso não equivale a um modelo ao qual os indivíduos tentam se aproximar. Ao contrário, é uma forma de poder social que produz o campo inteligível de sujeitos, e um aparato pelo qual o binarismo de gênero é instituído. Como uma norma que aparece como independente das práticas que governa, sua idealidade é o efeito reinstituído dessas mesmas práticas. Isso sugere não apenas que a relação entre práticas e a idealização a partir das quais ela funciona é contingente, mas também que a própria idealização pode ser questionada e problematizada, potencialmente desidealizada e desinvestida. Acrescenta-se, para além disso, que a distância entre gênero e suas concretizações naturalizadas são precisamente a distância entre uma norma e suas incorporações. Gênero é, nesse sentido, uma norma reguladora e também uma das regulações produzidas a serviço de outras formas de regulações. Por exemplo, os códigos de assédio sexual tendem a supor que, seguindo as razões apresentadas por Catharine MacKinnon, o assédio consiste na sistemática subordinação sexual da mulher no local de trabalho, estando o homem geralmente na posição de quem assedia, e a mulher, de assediada. No mais, embora essas regulações procurem limitar tal comportamento, como, por exemplo, da submissão de mulheres num ambiente de trabalho, elas também carregam consigo certas normas tácitas de gênero. Em certo sentido, a implícita regulação de gênero parte da regulação explícita da sexualidade.

À vista disso, Bento (2006, p. 11) propõe questionamentos voltados para uma perspectiva mais feminista, como “O que é gênero?”, “Como as identidades de gênero se articulam com a sexualidade?”, “Qual é a capacidade do sujeito em subverter normas de gênero?”. Essas questões poderiam estar presentes de forma mais contundente nos próprios estudos feministas e nas reflexões sobre relações de gênero. E é nesse sentido que a pesquisa de Bento atualiza as problemáticas, inauguradas pelas feministas, centradas em torno da relação entre subordinação/opressão/exploração das mulheres. Isto porque ela avança a discussão, direcionando debates, e enfrenta, como objeto de reflexão, a transexualidade. Logo, é inevitável pontuar que a autora não discute gênero a partir da referência biológica, mas das performances que os sujeitos atualizam em suas práticas cotidianas para serem reconhecidos como membros legítimos do gênero com o qual se identificam. Assim, a referência biológica, como princípio, é tomada, a partir dela mesma, como objeto de crítica sociológica.

Nesse viés, ao discutir a transexualidade de modo específico, como conflito identitário, e não como enfermidade, a autora nos diz que o processo de organização social das identidades é o mesmo, tanto para transexuais quanto para pessoas cisgêneros. A norma de gênero repete que somos o que nossas genitálias informam, e esse sistema, fundamentado na diferença sexual, nos faz acreditar que deve haver uma concordância entre gênero, sexualidade e corpo. E nessa

visão, a autora menciona que a despatologização da transexualidade significa politizar o debate, compreender como o poder da medicalização/biologização das condutas sexuais e dos gêneros ressignifica o pecaminoso no anormal, deslocando o foco de análise do indivíduo para as relações hegemônicas de poder, as quais constroem o normal e o patológico (Bento, 2006, p. 13). Verifica-se então que:

Há vários pontos de unidade entre o discurso feminista e o transexual. O principal, ao meu ver, é a luta pelo direito ao próprio corpo. Às mulheres, até hoje, no Brasil, é negado o direito ao aborto, por exemplo. Na questão reprodutiva, ainda somos escravas do nosso "destino biológico". Os/as transexuais também lutam para sair de um destino existencial orientado pela genitália (Bento, 2006, p. 16).

Em outro trabalho, Bento (2012, p. 19) problematiza as armadilhas de gênero ao destacar como as convenções sociais hegemônicas moldam as percepções de identidade de gênero, especialmente no contexto de transexualidade. Ela aponta que as instituições, ao lidarem com demandas de mudança de gênero, frequentemente se guiam por definições normativas de masculinidade e feminilidade. Essas definições não só reforçam uma visão binária de gênero, mas também vinculam a ideia de ser “homem” ou “mulher” a uma suposta naturalidade heterossexual. Assim, ao reivindicar uma identidade de gênero, como “sou mulher/homem”, a pessoa pode, involuntariamente, reafirmar as normas heterossexuais como parte do que é considerado “natural” ou legítimo.

Bento (2009, p. 13) também pontua questionamentos relacionados os limites de uma lei de violência de gênero concebida e implementada exclusivamente para “mulheres” que sofrem agressões na vida privada, contrastando essa moldura com a brutal realidade de assassinatos de pessoas trans no Brasil, que se dão sobretudo nos espaços públicos, e que fazem do país o lamentável campeão dessas violações do direito à vida. Dito de outro modo, as mulheres trans morrem e estão excluídas do reconhecimento e das possibilidades de proteção legal por efeito do viés essencialista da lei, mesmo quando essas mortes não podem ser dissociadas das marcas do feminino gravadas nos seus corpos e modos de vida. Bento pontua, ainda, que o que motiva esses assassinatos brutais não é a sexualidade, mas o gênero (feminino); as mulheres trans morrem porque são mulheres, ou seja, objetos da subordinação e da vulneração. Mas essas mortes têm uma dimensão mais complexa: o feminino das mulheres trans se grava em corpos que nasceram “masculinos” (com pênis). Essa concepção desestabiliza a ordem de gênero, tornando seus corpos abjetos e, portanto, “elimináveis”. Esse traço de abjeção é o que explica a perversa combinação entre a espetacularização desses assassinatos e a naturalização e a

impunidade que caracterizam a maneira como essas mortes são percebidas pela sociedade e tratadas pelo aparato estatal.

Assim, são também iluminadoras as análises desenvolvidas com relação aos paradoxos do contexto brasileiro em relação aos direitos das pessoas trans. Atualmente, por exemplo, têm sido muito difícil caminhar no sentido de aprovação de uma legislação afinada com as reformas legais em curso em outros países, anteriormente mencionadas. Persiste, no Brasil, o requisito do diagnóstico para dar acesso ao direito à identidade, e há muitas tensões e complicações na relação do movimento trans com o aparato biomédico. Esses impasses contrastam com a riqueza das políticas culturais trans e, sobretudo, com a dinâmica rizomática e produtiva das lutas e resultados no âmbito de mudança do nome social, apesar do requisito do diagnóstico (Bento, 2009, p. 14). À vista disso, é possível afirmar que:

Gênero e sexualidade são categorias analíticas potentes quando não estão isoladas e não são utilizadas como variáveis independentes de contextos econômicos, raciais, nacionais (e outros marcadores da diferença) mais amplos. Mas restringi-las à dimensão analítica é esquecer a vulnerabilidade das travestis, das mulheres trans, dos gays (principalmente os gays femininos), das lésbicas e das mulheres não trans. Ao articular gênero e sexualidade nos marcos das lutas pelos direitos humanos, tento cruzar as dimensões analíticas e políticas como irmãs siamesas. Quando pergunto “quem tem direito aos direitos humanos?”, coloco em suspensão as categorias humanidade/direitos. A humanidade e o ser humano não são autoevidentes. Quando se mata uma travesti, a motivação do crime está na negação daquele corpo em coabitar o mundo humano, que é dividido em homens-pênis e mulheres-vagina. E seria a heterossexualidade natural dos corpos que daria sentido ao dimorfismo sexual através do discurso da complementariedade. Tensionar a compreensão do que seriam direitos humanos é pôr em evidência uma guerra que é travada todos os dias por seres que estão fora da festa celebratória da humanidade. A humanidade não está pronta. É um projeto racializado, generificado, sexualizado (Bento, 2009, p. 24).

Na perspectiva de Bento (2009, p. 30) existe um discorrimento que categorias analíticas e políticas, sexualidade, gênero e raça, têm pouco valor explicativo se consideradas fora de contextos mais amplos e complexos. O cruzamento de marcadores da diferença e da desigualdade nos alerta para a impossibilidade de análises essencialistas, naturalizantes e universais. Uma das contribuições dos estudos/ativismos transviados (tradução cultural que faço de estudos queer) é reiterar que o universalismo científico e o pensamento colonial têm um profundo parentesco. Mas essa preocupação ética e metodológica não pode nos fazer esquecer a força que alguns discursos sobre gênero, sexualidade, raça e nacionalidade têm de, ao cruzar oceanos e fronteiras, estabelecer-se como verdades irrelativizáveis. Nesse sentido, questiona-se: como ter um pensamento engajado em torno dos direitos humanos, sexualidade e gênero, por exemplo, e não me deixar enredar por discursos que justificam guerras e genocídios

utilizando a suposta superioridade moral de determinadas formas de ler os corpos, os desejos e os gêneros?

Especificando a direção para a discursão sobre sexualidade, vale ressaltar a homossexualidade e a opressão contra a essa orientação. Bento (2009, p. 60) explica que tal repressão chamada de homofobia serve para significar a violência contra todos os LGBTs, uma vez que são considerados como marginalizados e excluídos. Nessa direção, são de fato marginalizados e excluídos, porém atualmente existem outras possibilidades para não englobar a fobia num termo só. Logo, pode-se perceber que podemos destrinchá-la da seguinte forma: Lesbofobia, Homofobia, Bifobia, Transfobia, etc.

A concepção de que todos nascem cisgêneros e heterossexuais fortalece um discurso intolerante e ignorante, gerando desamparo familiar, psicológico e político para a população LGBTQIA+. Essa situação resultou, ao longo do tempo, em um alto índice de migração para os centros urbanos, onde, como aponta Correia (s.d., apud Simões; Facchini, 2009, p. 47), a comunidade *Ballroom* construiu espaços representativos como a Castro Street, em São Francisco, e a Christopher Street, em Nova York. Para os autores, a ocupação desses territórios urbanos conferiu à comunidade uma importância econômica e política.

Rubens (2023, p. 296), em pesquisa sobre a comunidade *Ballroom*, introduz que a cultura *Ballroom* é um movimento de resistência LGBTQIA+ que tem suas origens nas práticas dos bailes de *drag queens* de Nova York, realizados na cidade desde a segunda metade do século XIX. Segundo Tim Lawrence (2011), o primeiro baile *drag* foi promovido no ano de 1869 no bar Hamilton Lodge, no bairro Harlem, e era conhecido como um espaço de socialização de pessoas dissidentes de gênero e sexualidade, posteriormente reconhecidas como *queer*. A partir disso, os bailes passaram a ser promovidos anualmente e, por volta da década de 1920, eram frequentados por mais de 3.000 pessoas. Eles consistiam em competições nas quais pessoas se travestiam com vestimentas e trejeitos característicos do gênero “oposto” ao designado ao nascer, sendo um dos poucos espaços de socialização da comunidade *queer* da época, mesmo com uma existência velada à instância do privado e enfrentando várias repressões ao longo dos anos. Para além das competições existentes nos bailes, as pessoas também aproveitavam a oportunidade para dançar e se divertir. Nesse contexto, a partir dos anos 1960, a segregação racial também passou a ser uma marca presente nos bailes. *Drag queens* e mulheres trans negras e latino-americanas que desejassem ganhar as competições precisavam enfrentar um processo de branqueamento, escondendo suas características identitárias. Assim, por volta de 1962, bailes dessa categoria começaram a ser promovidos por e para pessoas negras e foram se tornando cada vez mais populares. Em 1972, Lottie, uma mulher trans negra do bairro Harlem,

convidou Crystal LaBeija, outra mulher trans negra que estava cansada de perder para pessoas brancas naqueles bailes, para realizar um baile exclusivo para a comunidade negra dissidente de gênero e sexualidade. Crystal concordou, desde que ela tivesse destaque no evento. Assim, Lottie a convenceu a criar um grupo de seguidores liderados por Crystal com o nome House of LaBeija, sendo formada, assim, a primeira *house* da cultura *Ballroom*.

Considerando isso, é importante compreender o sistema de *Houses*, que trata-se das estruturas afetivas de construção de laços de parentesco que se configuram não pela relação sanguínea de quem a compõe, mas pelo elo social que é construído, funcionando como uma rede de apoio para essas pessoas, em sua maioria, dissidentes de gênero e/ou sexualidade. Essas estruturas familiares são lideradas por uma mãe (*mother*) ou um pai (*father*), normalmente a pessoa mais experiente, mas subvertem com a lógica de família imposta pela matriz da cis-heterossexualidade compulsória (Butler, 2017), isto é, um homem e uma mulher cisgêneros e heterossexuais que se casam e têm filhos. Esses pais e mães treinam os seus filhos – demais membros da *house* – para competir nos bailes e representar a *house*. No contexto de surgimento e configuração da *Ballroom* aqui apresentado, as *houses* também representavam a verdadeira família que as pessoas tinham, uma legítima fonte de apoio, afeto e provisões materiais, uma vez que muitas eram expulsas da casa de suas famílias biológicas por causa de suas identidades. Por esse motivo, os integrantes das *houses* passavam a ocupar um mesmo teto. Com o aumento do número de *houses* e cada uma delas promovendo o próprio baile anualmente, elas tornaram-se cada vez mais frequentes. Os bailes – ou *balls*, como preferem identificar os membros da cultura – eram, e ainda são, competições ritualizadas dentro da cultura *Ballroom*, divididos em categorias estéticas e de dança, em especial de *voguing*, nas quais pessoas competidoras desfilam para um painel de júri a fim de ganhar um prêmio, conhecido como *grand prize*. (Rubens, 2023, p. 297).

Assim, na *Ballroom*, as pessoas que na sociedade são consideradas como dissidentes de gênero e sexualidade performam suas identidades de maneira livre e com códigos de legitimação próprios dentro da própria cultura. Entre as identidades presentes nesse sistema de gênero, encontram-se: femme queens (mulheres trans e travestis); butches ou transmascs (homens trans); butch queens (homens cisgênero que se identificam como gays ou bissexuais e que são afeminados); butch queen up in drag (homens gays ou bissexuais que se montam como drag queens, mas não se identificam como transgênero); NB (pessoas não binárias), além das reconhecidas pela heteronormatividade, mulheres e homens. São termos cunhados no âmbito das práticas da cultura *Ballroom* desde o seu surgimento seguem as próprias lógicas de legitimação. Na cultura, por exemplo, as pessoas mais exaltadas são as femme queens (Rubens, 2019, p. 299).

Para além disso, essa cultura também se expandiu e saiu também de Nova York e das fronteiras dos Estados Unidos, estando hoje presente em diversos países ao redor do mundo, mantendo suas tradições e respeito ao contexto de surgimento – como a utilização dos termos específicos em inglês –, mas com adaptações para cada localidade em que está inserida. O Brasil possui uma cena *Ballroom* consolidada e presente em todo o território nacional, sendo reconhecido como expoente latino-americano da cultura (Santos, 2018). As práticas da cultura *Ballroom* em contexto brasileiro começaram a se configurar a partir da primeira metade dos anos 2010, em Belo Horizonte. Em 2013, foi criada a Festa Dengue, um espaço de sociabilidade e manifestação *queer* na capital mineira. O evento contava com um duelo de *vogue* livre, no qual as pessoas performavam e o público votava em quem vencias as batalhas. Um grupo de dançarinas conhecido como Trio Lipstick frequentava a festa e, nos anos seguintes, foram a Nova York estudar o *voguing* e a cultura *Ballroom*. Em 2015, elas promovem o primeiro BH *Vogue Fever*, evento que viria a se tornar lendário para a cena latino-americana. A partir disso, a cultura se consolidou em Belo Horizonte e em outras regiões do país. Segundo Rubens (2019, p. 299):

Belo Horizonte é conhecida como a capital nacional do *voguing* e é sede da maior ball da América Latina, em termos de visibilidade dentro da própria cultura, o BH *Vogue Fever* (Febre do *Vogue* em BH, em tradução livre). Realizado anualmente desde 2015 e organizado pelo grupo de dançarinas Trio Lipstick13, o evento recebe participantes e competidores de diferentes regiões do Brasil, bem como de diferentes países da América Latina, e jurados de outras partes do mundo. Além da grande ball de encerramento, o evento também conta com workshops de performance e *voguing*, ministrados por grandes nomes da cultura. Em novembro de 2022, o Trio Lipstick realizou a oitava e última edição do BH *Vogue Fever*, a primeira edição presencial após o retorno das atividades presenciais. Apesar de declararem o fim do evento BH *Vogue Fever*, as pessoas da cultura *Ballroom* mineira afirmam ter planos para continuarem com o legado da cultura pela América Latina.

Nessa direção, conforme discutido por Correia (s.d., apud Simões; Facchini, 2009), ao ocuparem as áreas urbanas, a população foi exposta a diversos processos de marginalização, envolvendo questões como localização e o difícil acesso a serviços essenciais, como saúde, educação e trabalho. Isso a tornou dependente de políticas assistencialistas para garantir o reconhecimento e a valorização de seus direitos. Dentro desse contexto, a cultura *Ballroom*, uma das formas de expressão artística da comunidade, se apresenta como um espaço de ruptura, desafiando os padrões sociais estabelecidos. Nesse ambiente, as regras tradicionais são questionadas, e as discussões sobre liberdade sexual e a desmarginalização dos corpos ganham destaque, criando um espaço de resistência e afirmação.

Segundo Pereira e Ribeiro (2020, p. 4), é preciso rascunhar elementos tão importantes quanto a dança na cultura *Ballroom* para termos uma compreensão mais clara do que estamos considerando como tal.

Percebemos, então, que o movimento da cultura ballroom se deu em resposta às opressões que circulavam/circulam no “mundo sensível” (RANCIÈRE, 1996) tal como este está configurado, com suas lógicas hierárquicas e compulsórias. Para utilizarmos os termos de Jacques Rancière (2009), a cultura ballroom promove uma outra “partilha do sensível” (Pereira; Ribeiro, 2020, p. 5).

Contudo, a partir desse entendimento, percebe-se que a cultura *Ballroom* possui sua própria estética, que inclui as experiências do produzir e do fruir, assim como os modos de vivenciá-las e senti-las. Aqueles que compartilham da cultura *Ballroom* criam e atualizam outros modos de partilhar o comum que incluem, mas não se limitam, às apresentações nos bailes. Se as práticas estéticas, para Rancière (2009), são necessariamente políticas, já que intervêm diretamente nas maneiras de fazer, sentir, perceber e dizer, também o são aquelas do *Ballroom*. Existem nelas um complexo e intricado sistema estético-político de produção de si articulado a modos específicos antepostos pela própria cultura *Ballroom*, critérios e categorias que envolvem como narram a si, apresentam-se em público e entre os pares, e criam espaços de afetividades e sociabilidades (Pereira; Ribeiro, 2020, p. 5).

Em consonância com Pereira e Viana (2019 p. 380), por meio do documentário *Paris is burning* (1991), é possível conhecer os aspectos culturais que originam o estilo de dança e, em especial, as expressões de gênero de pessoas negras LGBTQIA+ da periferia de Nova York entre as décadas de 1980 e 1990. O documentário apresenta aspectos da cultura *drag*, cujos integrantes, diante da falta de acesso ao *glamour* dos vultuosos trajes da famosa revista de moda *Vogue*, ironizam seu bom gosto criando o estilo de dança batizado com o mesmo nome, estilizando movimentos corporais na forma de poses que mimetizam os editoriais do mundo *fashion*. Abordando os concursos informais de *drags queens* que ocorriam nas boates *underground* da cidade, o documentário enfatiza a forma como as coreografias do *vogue* encenam, por meio do gesto dançante, um corpo que se insurge contra a sexualidade heteronormativa. Verifica-se que:

A força gestual, somada à invenção de uma indumentária – ou melhor, ao stealing (roubar) – reapropriada das vestimentas do mundo fashion e feita a baixo custo pelos próprios dançarinos, deixa visível como a dinâmica dos ícones da cultura pop global é agenciada localmente. Assim, a corporeidade assumida durante a dança pode emprestar a ideia de um desfile de moda, refazendo-o em uma ambiência que ora pode ser vista apenas como um solo de dança,¹¹ ora como se fosse um enfrentamento a

outro voguer dancer, nos desafios que se notabilizaram como as batalhas entre as houses (Pereira; Viana, 2019, p. 383).

Em diálogo com essas reflexões, apresenta-se de modo mais destrinchado também a forte presença da dança nesse espaço da comunidade *Ballroom*, pois reúne várias estéticas, mas que, de acordo com Brandão et. al (2024, p. 3), mesmo que a dança *vogue* já fosse uma realidade da cultura americana, apenas em 1990 a cena *ball* torna-se popular, com o apoio e apropriação da cantora Madonna e o lançamento da faixa “*Vogue*”.

O *vogue*, como um estilo de dança urbana, tem uma forte presença em vários lugares do país. No Brasil, temos Felix Pimenta, que é apontado como um dos principais responsáveis pela chegada do *Ballroom* no Brasil, além dele, dançarinos não binários que iam para Nova York mediarão a imigração da cultura *queer*. São Paulo, por exemplo, é considerada a primeira cidade onde foi fundada a cultura *Ballroom* no país. Hoje em dia, a cena do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte tem ganhado um papel significativo na disseminação da arte *vogue*. No Rio de Janeiro, muitos atuantes da cena sugerem que o coreógrafo e bailarino Diego Cazul, *father 17* da House of CaZul, foi um dos principais precursores da cena *Ballroom* carioca, no ano de 2010. Atualmente, a cena carioca tem se expandido mais, tomando não só espaços privados como públicos. No Rio de Janeiro, destacam-se as casas CaZul, Mamba Negra, Império, Xstravaganza e a Cosmo (Brandão, 2024, p. 8).

Torna-se interessante mencionar que a cena *Ballroom* carioca obtém diversos atravessamentos. Enquanto fiel à cultura e legado americanos: nos gritos de guerra, categorias, frases de efeitos, etc. O *vogue* brasileiro sofre uma espécie de hibridização, com outras manifestações artísticas brasileiras. As duas amostras utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa comprovam como a arte urbana tende a buscar meios de se assemelhar com a realidade e necessidade de seus atores, a fim de atender novas demandas. A presença do funk e do samba, tornou-se parte da estética *Ballroom* do Rio. Saindo das “sombras” da cultura americana e apropriando-se desse estilo para atender suas próprias demandas (Brandão, 2024, p. 6).

Nesse viés também entende-se que os passos e poses do *voguing*, desenvolvidos desde os anos 1980, a partir de um complexo glossário de nomes e legendas de movimentos, não significam uma imitação ou reprodução irrefletida de poses “prontas” extraídas da mídia, mas sim a criação de coreografias que vão dialogar com os aspectos identitários e locais das cenas culturais, podendo também contar com adaptações e transformações ao longo dos anos a depender de qual país é praticado (Pereira; Viana, 2019, p. 385).

As áreas que produziram estudos que citam o *voguing* e o *Ballroom* variam, mas os textos são principalmente das ciências sociais e das artes, com apenas três publicações ligadas

a Dança e a Educação Física. Os assuntos abordados também são diversos, mas estão principalmente ligados a discussões de gênero e sexualidade na cultura *Ballroom*, principalmente pelos autores relacionados às Ciências Sociais e à Comunicação. A discussão da dança *voguing* aparece de maneira mais incidental, geralmente relacionada aos textos da Educação Física e da Dança. As publicações encontradas contribuem muito para lançar luz sobre essa cultura e entender diversos aspectos relacionados ao *voguing* e o *Ballroom*, mas quase sempre estão restritas a pensar no seu contexto norte-americano. Infelizmente, a aproximação desse tema com o cenário brasileiro foi menos frequente, o que provavelmente se relaciona com a falta de produções relevantes que comprovem e falem sobre esses fenômenos no país. Entende-se que, de modo geral, o *voguing* e o *Ballroom* ainda têm pouco espaço no ambiente acadêmico, uma vez que pouco foi proposto no que diz respeito aos estudos sobre o tema (Silva, 2019, p. 61):

Os textos são relativamente recentes, sua maioria de no máximo três anos atrás. O quadro ainda é nebuloso ao se pensar na origem e desenvolvimento dessa cultura e dança no Brasil, já que os autores demonstraram pouca inclinação a se dedicar a essa análise. Além disso, nenhum dos trabalhos optou por aprofundar discussões sobre o *voguing* e a cultura *ballroom* a partir da aproximação das temáticas dança, gênero e sexualidade.

O *vogue* hoje é considerado a representação da cultura *Ballroom*. Por meio da dança o *vogue* foi desenvolvido baseando-se nas revistas de moda da época que ousavam em poses expressivas, angulares e lineares que se destacavam. E tendo como grande referência a própria revista *Vogue*, surgiu a dança (Martins, 2023, p. 26).

Nesse contexto, na dança, há as seguintes categorias: *Batekoo* (que atualmente se tornou Joga a Raba por conta de já existir uma festa e movimento com o nome Bateko), que é uma categoria nacional que surgiu da inserção do funk brasileiro ao movimento *Ballroom*, na qual seus integrantes realizam uma coreografia, individual ou com mais integrantes; *Baby Vogue*: A categoria surgiu como espaço para recém-integrados na dança *vogue* se implementarem nas competições de forma mais nivelada, a categoria apresenta menos restrições quanto a performance e promove a valorização e melhoria dos membros das casas; *Hands Performance*: a categoria é sobre história, narrativa e fundamentos. Ela foca na utilização das mãos para contar narrativas, ela enaltece criatividade, desempenho e musicalidade para criar a partir dos braços, mãos, dedos e sequências rítmicas na batida da música; *Old Way*: essa categoria existe para valorizar as origens da *Ballroom*, ela é sobre performar o *vogue* da forma “antiga” como aconteceu no surgimento do movimento, com performance a partir de linhas e simetrias somada

às referências de soldados e egípcios nas formas, além das poses extravagantes vistas nas revistas de moda sempre vistas; *Vogue Femme*: essa categoria está presente na maioria das *balls*. É uma categoria sobre encontrar o poder de seus corpos através da performance. Seus integrantes utilizam do *vogue* para mostrar sua história, e não há restrições de forma de apresentação, é apresentado o melhor de cada um e, por isso, é a categoria mais requisitada pelas casas (Martins, 2023, p. 35).

Há outras categorias dançadas e de performance extremamente importantes para a cultura, sendo elas: *Old Way*, que diz respeito ao primeiro estilo de *voguing* nascido na cultura, conhecido pelas suas linhas geométricas e repetição de poses presentes em revistas de moda, daí o nome do estilo da dança; e o estilo *New Way*, uma evolução da dança, caracterizada por movimentos mais flexíveis e alongados, no qual também há uma separação para uma categoria chamada de *Arms Control*, que consiste apenas num elemento, sendo ele o controle dos braços envolvendo linhas e poses, um pouco do que propõe o *Hands Performance*, caixas e ilusões (Barbosa, 2023, p. 77).

2.3 DANÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE E OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA ESCOLA

Conforme Libaneo (2012), a luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ressalta-se, ainda, a circulação de significados muito difusos para a expressão “qualidade de ensino”, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico, etc. Sabendo disso, o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual. Observa-se que:

Os problemas da escola pública brasileira não são novos, mas há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, movimentos sociais ligados à educação e sindicatos. No entanto, nos últimos anos, também no

Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento (Libaneo, 2012, p. 21).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. De acordo com ela, há crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/201028), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, ou seja, exige uma mudança na forma de como lidar com os estudantes, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (Brasil, 2018). Considerando isso:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2018, p. 59).

Nesse sentido, é importante destacar também que tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação a tudo aquilo que diz respeito aos aspectos de uma abordagem educacional que busca desenvolver o estudante de maneira completa, abrangendo não só os aspectos acadêmicos mas também o desenvolvimento social, emocional, ético e físico, sendo também balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades atuais, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogos entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2018). Sendo assim:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que

cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2018, p. 62).

Ainda em conversação com a educação, outro contexto importante para discutir é o funcionamento do Ensino Médio que, segundo Tartuce (2018, p. 481), além do ato da matrícula, é preciso também garantir a permanência e conclusão desta etapa com a qualidade adequada, de maneira que os estudantes se beneficiem por completo da formação aí recebida.

Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação das artes no país, percebo que a dança todavia parece representar um risco muito grande para a educação formal, pois ela continua sendo uma desconhecida da/para a escola (Marques, 1997, p. 21).

Seguindo essa linha, faz-se necessário elucidar de que forma entram os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) que, de acordo com o próprio documento que os apresenta, Brasil (2019), a inclusão das questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita, pois essas temáticas já vêm sendo discutidas e incorporadas às áreas das Ciências Sociais e da Natureza, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como o caso dos temas de Meio Ambiente e Saúde. E apesar de os Temas Transversais (TCTs) não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos.

Nessa apresentação, mesmo com as mudanças propostas, surgem algumas dúvidas importantes relacionadas à implementação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) no currículo. Essas dúvidas incluem questões sobre como articular os TCTs com os demais conteúdos curriculares, como trabalhá-los de forma contextualizada dentro das diferentes áreas do conhecimento e, principalmente, como demonstrar sua relevância para a formação integral do cidadão. Esses questionamentos indicam a necessidade de um detalhamento mais profundo, que possa esclarecer como os TCTs podem ser integrados de maneira prática e significativa na Educação Básica. Essa integração deve ir além da simples inclusão dos temas, buscando promover reflexões que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética, alinhada aos princípios e objetivos educacionais definidos pela BNCC (Brasil, 2019). Observa-se nesse sentido que:

Teóricos consagrados, que se interrogam sobre o futuro e a importância da educação, defendem a visão da necessária associação do conteúdo escolar com a realidade vivida. Consideram que a educação escolar tem responsabilidade de transformar a realidade, trabalhando além dos conteúdos considerados clássicos também aqueles que tenham uma finalidade crítica social (Brasil, 2019).

Ao compreender que educar e aprender são processos que envolvem todas as dimensões do ser humano, é possível identificar os impactos negativos que ocorrem quando essa integralidade é ignorada, resultando na alienação e na perda do sentido social e individual na experiência de vida. Para superar essas limitações, torna-se necessário romper com a fragmentação do processo pedagógico, no qual os conteúdos muitas vezes não se relacionam, não se integram e não dialogam entre si. Nesse contexto, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) desempenham um papel central, pois possibilitam a articulação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada. Além disso, conectam esses conteúdos às situações concretas vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, proporcionando um aprendizado contextualizado e relevante para o tempo presente. E é nesse sentido que diversos pesquisadores que estudam a relevância e a responsabilidade da educação concordam que, para alcançar seus objetivos, é fundamental adotar uma abordagem que considere o contexto escolar, o ambiente social, a diversidade cultural e o diálogo como elementos essenciais. Os TCTs, tal como previstos na BNCC, também se alinham às legislações que regulam a Educação Básica no Brasil. Eles garantem aos estudantes os direitos de aprendizagem ao oferecer acesso a conhecimentos que promovam sua formação para o trabalho, para a cidadania e para a vivência democrática. Além disso, respeitam as características regionais e locais, englobando aspectos culturais, econômicos e sociais das populações atendidas pela escola. Dessa forma, os TCTs reforçam a conexão entre a educação formal e a realidade vivida pelos alunos, contribuindo para uma formação integral e significativa (Brasil, 2019).

À vista disso, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadãos. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade (Brasil, 2019).

Sabendo disso, o que diz respeito ao transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (Brasil, 2019).

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs, os Temas Transversais eram seis, sendo eles: Saúde, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Ética. Nessa ocasião, a Ética e a Cidadania eram os eixos orientadores da educação. Esse empreendimento representou um primeiro esforço de implantação oficial dos Temas Transversais no currículo da Educação Básica (Brasil, 2019).

Seguindo essa linha de raciocínio, Rodrigues (2021, p. 11) formula o conceito de que transversalidade, por sua vez, segue entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico integrando as disciplinas a eixos temáticos definidos pela comunidade escolar, bem como aos contextos próprios de aprendizagem como a Educação no Campo, Educação Indígena ou Educação Quilombola. E ainda que mantivessem a justificativa de que os temas transversais são necessários para dialogar com o global e o local ao unirem a prática aos conteúdos científicos, o documento trouxe várias mudanças. A separação entre uma parte comum e uma parte diversificada das orientações fez com que a transversalidade fosse relegada aos contextos locais de aprendizagem, cabendo aos estabelecimentos de ensino adequar os conteúdos escolares a essa proposta, sendo possível inserir outros temas além dos estabelecidos de acordo com cada realidade.

Conforme citado por Rodrigues (2021, p. 16), os temas como educação para o trânsito, educação alimentar, meio ambiente e direitos da criança e do adolescente, vieram se consolidando nas normativas. Outros temas demonstram divergência em sua concepção. Exemplos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalismo e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), embora figurem no mesmo espectro de atuação, parecem divergentes no cerne de suas proposições, pois as três primeiras, não necessariamente estão relacionadas à compreensão da construção da diferença e sua importância com vistas a convivência democrática, podendo focar apenas na contenção de conflitos a despeito da igualdade. Diferente do que propõe a ERER que, por ser pensada para as problematizações

raciais no contexto brasileiro, contempla ações afirmativas aos grupos minoritarizados e de conscientização a todos grupos. Nesse sentido:

Questionar e discutir as concepções de cultura, identidade e diferença na escola a partir de variadas representações pode ser uma forma de contemplar a diversidade. Todavia, não é possível se abster da crítica ao que é considerado padrão na sociedade, assim mais do que tolerar o diferente é preciso compreender como a diferença se constrói e que todos os grupos sociais/raciais são diversos, portanto, conservam a diferença (Rodrigues, 2021, p. 16).

Por conseguinte, ao que se refere à mudança dos temas, nota-se que sofrem alterações de acordo com o direcionamento da sociedade em cada momento histórico, sendo que, atualmente, temas como cidadania e civismo passaram a abarcar subtemas pouco relacionados como vida familiar e social, já discussões acerca de gênero e sexualidade foram rechaçados. Em relação à transversalidade, não houve alteração em sua concepção, sendo mantida a função didática de entrelaçamento dos saberes. Já as nuances dos documentos ficam explícitas no foco de cada um, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) de temas transversais direcionados para a educação democrática; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) (2013) são normas obrigatórias para a Educação Básica, com foco na integração do currículo respeitando os contextos de aprendizagem; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) busca homogeneizar a aplicação de suas normativas. Assim, em todos os casos, além das suas funções originais, os temas transversais são uma ferramenta para cumprir os propósitos de cada documento.

De maneira geral, é possível completar essa reflexão dizendo que enquanto alguns temas se reconfiguram nos documentos oficiais, outros deixam de ser mencionados ao longo dos anos. Um exemplo é o tema Ética, que era entendido como o principal articulador na implementação dos PCNs de temas transversais (1997), mas não aparece nos documentos posteriores. Outro exemplo é o apagamento de temas como gênero, sexualidade e orientação sexual. Mesmo sendo muito importantes para a faixa etária do Ensino Fundamental, no que se refere ao entendimento da própria identidade, além da sua relação com o corpo e o ambiente em que se vive, devido a uma série de disputas, preconceitos e desentendimentos sobre a função dessa temática no currículo, a proposta foi retirada da BNCC (2017) (Rodrigues, 2021, p. 17).

A partir disso, a visão de professores/as é de que a sexualidade é vista de diferentes formas em cada época e em cada povo, pois com a modernidade de cada geração tem em mente um novo conceito sobre sexualidade. Logo, a escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Os indivíduos

aprendem desde muito cedo a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso através de estratégias muito difíceis de reconhecer. Segundo Nogueira (2010, p. 15):

Constata-se que somente a partir dos movimentos feministas e os movimentos sociais ocorrem a redefinição e a ampliação não só de sentidos educativos, mas também os políticos. Que temas como corpo, sexualidade, maternidade, relações afetivas e muitos outros assuntos, mais pudessem ser problematizados a partir deles. Na opinião dos/as educadores/as os movimentos feministas proporcionaram liberação no mercado de trabalho, ocasionando a ausência do lar e problemas educacionais, deixando de participar da educação de seus filhos, como se o cuidado com os filhos fosse única e exclusiva função feminina, onde o homem não pudesse participar do processo de educação de seus filhos. Historicamente a mulher era vista como o símbolo da fertilidade, sendo considerada a matriarca. A concepção era considerada cósmica, excluía-se a participação do homem, neste sentido até os dias atuais vemos este comportamento predominando.

Assim, Guacira Louro (2007) apud Nogueira (2010, p. 16) chama a atenção para a forma com que os educadores encaram a discussão da sexualidade, pois muitos pensam que se deixar de tratar desses problemas a sexualidade ficará fora da escola. Para além disso, sobre uma discussão da dança na escola, que também pode haver uma certa resistência da escola ou dos estudantes, é importante salientar que durante os últimos anos, o ensino da dança no espaço escolar vem passando por problemas. No ambiente extraescolar, a dança vem obtendo um crescimento gradativo, mas há dificuldades quando nos referimos ao seu ensino na escola. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão, pois há dança em diversos lugares, diversas áreas e com objetivos diferentes (Marques, 1997).

Em contraponto, por mais que essa pauta seja em maior parte discutida em outros trabalhos autorais por meio da educação física, ainda se torna importante o que tal área traz com relação ao processo educacional. Na perspectiva defendida por Sborquia; Gallardo (2006) apud Gariba et. al (2007, p. 2), fomentar a educação, por meio da dança escolar, não se resume em buscar sua execução em festas sazonais, tampouco oferecer a ideia de que dançar se faz dançando, numa visão de dança apenas como passatempo, muito menos centralizada na espetacularização e no aprimoramento técnico.

Esse mesmo pensamento é defendido por Toigo (2014, p. 4) quando diz que mesmo a dança sendo um conteúdo estruturante da disciplina de Educação Física, sabe-se que é pouco desenvolvida na escola dentro de uma sequência pedagógica adequada. Muitos profissionais deixam de trabalhar esse conteúdo pela falta de conhecimento específico, por acharem difícil de ser ensinada ou muitas vezes pela dificuldade em relação à participação dos alunos. Em raros momentos que este conteúdo é trabalhado, muitas vezes as danças são realizadas de forma

automática e mecânica, desprovida de sentido, no qual o aluno não precisa nem deve questionar, simplesmente executar de forma automática os movimentos e a coreografia.

Nesse sentido, Gariba et. al (2007, p. 163) afirma que esse contexto se resume em buscar uma forma de dança livre do academicismo, mostrando que não se restringe apenas ao aprendizado de técnicas e estilos, como *ballet* clássico, *jazz* moderno entre outros, ela vai bem além de uma simples classificação. Por outro lado, não se trata de negar essas artes tradicionais, implica uma perspectiva de arte não só para ser contemplada e admirada à distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada e explorada, numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas suas dimensões. Isso mostra a dança como atividade capaz de ampliar o rol de conhecimentos de um indivíduo, pela relação consigo mesmo, com os outros e o mundo, no desenvolvimento das suas potencialidades humanas, permitindo uma maior acessibilidade da população a essa linguagem.

A autora também frisa que a dança é importante para a formação humana, na medida em que possibilita experiências dos(as) alunos(as), bem como proporciona novos olhares para o mundo, envolvendo a sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações cotidianas na sociedade (Gariba et. al, 2007, p. 162).

Já num cenário no qual a dança parte da disciplina de Arte, pensa-se nela mais minuciosamente, dependendo das demandas da plano pedagógico da escola, já que em sua maior parte é importante trabalhar outras vertentes, como música, teatro e as artes visuais e, de acordo com Marques (2001) apud Toigo (2014, p. 5), se aponta para que o processo pedagógico seja significativo para o aluno e possibilite sua ação crítica e consciente no mundo a que pertence, pois é necessário a valorização dessa realidade histórica, social, cultural e política na qual ele encontra-se inserido, e dentro desta perspectiva, é importante vencer barreiras apresentando aos alunos os diversos tipos de dança e, sobretudo, instigando-os a explorar os movimentos de sua própria cultura corporal em um processo coletivo de conhecimento e reconhecimento do próprio corpo, do corpo do outro e a interrelação desses corpos com o mundo e com as coisas deste mundo.

Contudo, é imprescindível observar que mesmo na resistência para lidar com o melhor recebimento da dança como componente curricular, existe também uma necessidade de pautar assuntos como gênero e sexualidade o quanto antes, e isso não só para que essas discussões sejam cada vez mais desmistificadas, mas para que também haja dos próprios participantes deste cenário a informação de seus próprios corpos identitários, tendo em vista que o conhecimento sobre isso os torna mais humanizados e mais respaldados diante das falhas de comunicação no sistema educacional.

3 METODOLOGIA

A discussão neste estudo ocorre por meio de uma abordagem qualitativa, o que, de acordo com Minayo (2001, p. 6), além de responder questões muito particulares, se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Logo, foi nesse sentido que o trabalho foi pensado, com um contexto que mostrava uma via mais detalhada para compreender melhor as questões relacionadas ao tema proposto. Essa abordagem, além de fornecer uma análise mais rica e profunda das realidades estudadas, permitiu uma exploração mais minuciosa dos significados e significações atribuídas pelos participantes, o que é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais em sua complexidade. Em consonância com o próprio autor, a pesquisa não se limitou a uma mera coleta de dados, mas buscou interpretar as experiências vívidas, reconhecendo as dimensões subjetivas e os processos que não podem estar nessa limitação, no que se diz respeito a operacionalização de variáveis ou a simples mensuração quantitativa. Portanto, a escolha pela pesquisa qualitativa visou não apenas compreender as particularidades das características em questão, mas também oferecer uma perspectiva que privilegia as relações sociais, as narrativas individuais e os contextos que moldaram essas experiências de forma única.

De modo geral, a abordagem qualitativa permitiu que o estudo se aprofundasse em aspectos que muitas vezes escapam à análise quantitativa, como as motivações, as emoções e as interpretações pessoais dos envolvidos, aspectos esses que são essenciais para um entendimento completo do científico. Ao considerar essas variáveis subjetivas, foi possível captar as nuances das interações humanas e identificar fatores que influenciam as dinâmicas sociais de maneira mais complexa e interligada, proporcionando uma visão mais holística do tema. Nesse sentido, a pesquisa não se limitou a analisar apenas dados empíricos, mas buscou construir uma narrativa que revelasse a riqueza dos processos sociais e culturais que permeiam o objeto de estudo. Com isso, a pesquisa contribuiu para a construção de saberes que transcendem uma simples observação externa, aprofundando-se nas realidades vividas pelos próprios professores.

A análise dos dados coletados nas entrevistas também foi realizada a partir da metodologia qualitativa de análise de conteúdo, conforme proposta por Minayo (2001, p. 171-200). Segundo a autora, esse método permite uma leitura detalhada dos discursos, identificando categorias e padrões que emergem das falas dos entrevistados. O processo envolve a sistematização das falas, com a busca por elementos comuns, contradições e significados

subjacentes aos relatos, que serão organizados e interpretados de forma a responder aos objetivos da pesquisa. Essa abordagem foi aplicada de maneira a proporcionar uma compreensão aprofundada das perspectivas dos professores, especialmente no que tange à relação entre os temas abordados e suas práticas pedagógicas.

Em termos de classificação, esta pesquisa se enquadrou nessa abordagem para considerar a necessidade de compreender como os professores elaboraram o planejamento de seus componentes curriculares em consonância com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Particularmente, investigou-se suas práticas desenvolvidas para o andamento de estratégias pedagógicas mais significativas, especialmente no contexto de escolas públicas, ao abordar conteúdos relacionados a gênero e sexualidade. Essa perspectiva buscou não apenas relacionar questionamentos, como o fato de que se há ou não um ensino mais inclusivo e equitativo, mas também potencializar o impacto educacional na formação de cidadãos conscientes e críticos. É importante ressaltar também a pauta sobre a cultura *Ballroom* e o envolvimento com a educação, trazendo um viés de pesquisa de natureza exploratória que, segundo Colares et al. (2006 p. 5), foca na maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses e, não diferente disso, observou-se divergentes ideias que podem ser reforçadas constantemente.

Nessa mesma perspectiva, apresenta-se um autor que corrobora com essa visão e que, por meio de sua contribuição, tornou possível associar os fatores descritos sobre o processo. Gil (2008 p. 6), afirma que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores e que, de todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento, além de habitualmente envolver entrevistas não padronizadas, como foi o caso desse estudo. Para o autor:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 2008, p. 6).

As pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. E foi justamente através dessa ótica que houve a consideração a aplicação de uma abordagem fundamentada em estudos empíricos da prática pessoal da dança e membros da cultura *Ballroom*.

A pesquisa ocorreu na Escola Estadual Cacilda Braule Pinto, uma escola pública em Manaus/AM, no bairro Coroado 2, Rua São Pedro, Nº 548, CEP: 69080-500. A Escola oferece Educação Especial, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, contando atualmente também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que inclui o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. A escola foi criada pelo Decreto de Lei 544.218 de 1980 e possui dependências com acessibilidade. A instituição passou por uma revitalização, na qual os serviços realizados foram: pintura interna e externa, troca de telhado, troca da fiação elétrica geral, revisão do sistema hidráulico geral, construção da casinha do gás e da lixeira da escola, redirecionamento do espaço de salas, materiais desportivos, quadra poliesportiva, telamento contra pombos, mudança da cozinha de um lado para o outro, refeitório, laboratório de informática e biblioteca, adequação do espaço para jogos recreativos, sala de rádio, incluindo também a adequação no ambiente de vestiário para funcionários, e um depósito de material de limpeza.

A escola é bastante envolvida com a comunidade local e, além de oferecer uma educação de qualidade aos estudantes, também se esforça para estender os serviços à comunidade circundante onde mantêm um contato próximo com os moradores locais e promove eventos abertos à comunidade, criando projetos que visam beneficiar a todos. Uma dessas atividades sociais é a realização do projeto “Educar para Envelhecer”, que inclui pessoas de todas as idades. Essa iniciativa visa à inclusão social de idosos, pois desenvolve atividades intergeracionais entre os estudantes e os membros mais velhos da comunidade. O projeto não só proporciona uma experiência enriquecedora para os idosos como também oferece aos estudantes a oportunidade de aprender com suas experiências e histórias de vida. Além disso, a escola também colabora com instituições locais para desenvolver outros projetos e programas que abordam questões específicas da comunidade, como programas de educação ambiental, campanhas de saúde pública e iniciativas de apoio social. Assim, a escola acredita que ao trabalharem juntos podem fazer uma diferença significativa na vida das pessoas ao redor e fortalecer os laços que os unem como uma comunidade.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são três professores, que foram selecionados com base em seu papel no contexto educacional e no interesse ou experiência prévia em trabalhar com temas de diversidade e inclusão. A escolha desses docentes visou explorar como educadores compreendem e lidam com os temas contemporâneos transversais e suas práticas desenvolvidas de acordo com o plano de aula, incluindo o que diz respeito a discursões sobre gênero e sexualidade.

Os professores possuem entre 46 e 57 anos e apresentam experiências variadas no Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de lecionarem diferentes disciplinas. Todos os professores participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a garantir o respeito a sua privacidade e permitir um diálogo aberto sobre temas sensíveis como diversidade e inclusão na educação. Sendo assim, as falas desses professores foram averiguadas através de entrevistas com roteiro semiestruturado, observando também os planos de aulas que eles utilizam. À vista disso, a coleta de dados aconteceu por meio da utilização de aplicativo de gravação com um aparelho eletrônico. Como critérios de inclusão, inseriu-se o professor que aceitou participar e que desenvolve esses processos pedagógicos com temas transversais dentro de sala de aula.

Durante as entrevistas, foi criado um diário de campo para organizar manualmente pontos pertinentes que os entrevistados mencionavam. Nesse sentido, a entrevista se desenvolveu por meio de um formato de conversa, em que surgiam outros direcionamentos a serem discutidos e que não só agregaria no entendimento do que o professor queria passar em suas respostas como também foi oportuno destacar durante suas falas enquanto educadores.

Segundo Magalhães (2014, p. 1), o diário de campo configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa. Com base nisso, potencializou-se a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada. Assim, foi possível entrar em concordância com Magalhães (2014 p. 16) quando menciona que as diversas perspectivas do diário de campo não esgotam as possibilidades de utilização do mesmo como dispositivo para diferentes pesquisas e pesquisadores/as. A partir disso, outras perspectivas podem surgir para a ampliação do seu uso, ou não, logo é indispensável lembrar que, embora seja um dispositivo técnico de (in)formação, ele não deve ser rígido e inflexível. “Nessa perspectiva (e em outras também), o diário de campo constituiu-se como lugar de informação da pesquisa e de formação para o sujeito pesquisador” (Magalhães, 2014, p. 16).

Um conceito-chave para essa discussão é o de Silveira et al. (2020 p. 465), que considera o trabalho de campo uma estratégia importante de pesquisa, uma vez que envolve a articulação de proposições teóricas com a experiência empírica na produção de saberes contextualizados e que, frequentemente, em estudos exploratórios com vieses qualitativos desenvolvidos na antropologia, na psicologia e em outras áreas de conhecimento, utiliza-se a escrita de diários de campo como ferramenta metodológica para registro e posterior análise da experiência do(a) pesquisador(a) e dos(as) participantes.

Quanto ao planejamento, é importante entender que no meio escolar ele pode ser utilizado como modo de prever a administração de recursos e, portanto, acaba sendo influenciado por questões das relações sociais entre escola, professores e alunos, além de influências econômicas, políticas e culturais. Dessa forma, necessita exercer também um papel político dentro da escola (Mendes 2012 p. 7).

De acordo Libâneo (2001), planejamento é o “processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los”. Sabendo disso, acerca desse planejamento escolar, pode-se afirmar ainda que é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face de objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é, então, um meio para se programar as ações, mas também um momento de pesquisa e reflexão nitidamente ligado à avaliação (Libâneo, 1990, p. 221).

Reforçando as características desse plano escolar específico, Libâneo (1990 p. 222) afirma que é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social, e é nesse sentido que a escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais: tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes, ou seja, os elementos do planejamento escolar, objetivos, conteúdos e métodos estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações, pois se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.

Assim, é interessante notar também como se dá um plano de aula que, por sua vez, trata-se de um plano detalhado do ensino, no qual o que foi previsto de modo geral agora são especificados e sistematizados para uma situação didática real. A preparação de aulas acaba sendo uma tarefa indispensável, assim como o plano de ensino deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramento de ano para ano. Na elaboração do plano de aula, deve-se levar em consideração em primeiro lugar que a aula é um período variável, no qual dificilmente completa-se numa aula só o desenvolvimento da unidade ou tópico, levando em consideração o processo de ensino que se dá por sequência de fases: preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas: desenvolvimento da matéria nova: consolidação, aplicação, avaliação, (Libâneo, 1990, p. 241).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas com professores de uma escola pública em Manaus. O foco está nas percepções sobre os temas contemporâneos transversais, gênero, sexualidade e a aplicação desses temas no contexto educacional, onde também particularmente destaco a relação da dança e cultura *Ballroom* nessa área de atuação, que de acordo com Minayo (2001, p. 67) quando chegamos nessa fase de análise de dados, podemos pensar que estamos no final da pesquisa. No entanto, podemos também estar enganados porque essa fase depende de outras que a precedem. Logo podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Foram entrevistados três professores. Além das entrevistas, foi realizado um acompanhamento em sala de aula ministrada por um dos professores participantes da pesquisa. Onde o objetivo dessa observação foi analisar de perto como o professor atua no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à abordagem dos temas contemporâneos transversais e de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica. Dessa forma, eu estive presente assistindo algumas das aulas de um dos docentes, que aconteciam das 14:00 às 17:00 variando turmas e séries, além de ocorrerem tanto dentro de sala como fora.

No mais, trago que ao decorrer das entrevistas foi feito o diário de campo para registrar observações relevantes, o que não apenas facilitou a associação das falas dos participantes ao referencial teórico, mas também destacou trechos significativos dos depoimentos.

Com o objetivo de assegurar a privacidade dos participantes desta pesquisa, os professores serão identificados por pseudônimos, sendo denominados como Professor X, Professor Y e Professor Z ao longo deste trabalho.

De acordo com o roteiro de entrevista semiestruturado, a primeira pergunta se relacionava a questão de considerar os TCTs no planejamento do componente curricular do professor. Nessa questão dois dos professores entrevistados, tiveram a mesma resposta inicial, sendo ela “Sim”, que consideraram. E um dos professores completa relatando que há um quadro de planejamentos, e que dentre eles é sempre inserido um tema transversal para ser trabalhado durante o ano todo, inclusive um tema que possa abranger todas as séries, sendo elas de 6º ano ao 1º ano, e que a cada planejamento ele insere um tema conforme os temas que a mesma trabalha. O que inclui temas de conteúdo dentro das linguagens, como a dança, a música, o

teatro, as artes visuais, fotografia, tecnologia, entre outros. E insere a partir desses temas os temas transversais, além de aplicar outros contextos pertinentes ao bimestre.

Nesse sentido, quando se menciona dança e corpo nesse contexto, é possível pensar em conversar com o que discute Marques (1998 p. 76), pois a autora afirma que na área de ensino de dança, o reconhecimento de um corpo que é socialmente construído tem levado educadores a elaborar propostas pedagógicas que integrem tanto o processo quanto o produto da aprendizagem, e que essas propostas buscam equilibrar o domínio técnico da dança com a liberdade do processo criativo, sem deixar de lado a importância da técnica, mas também sem negligenciar a expressão artística individual, e que mais do que isso, essas abordagens visam trabalhar a expressão pessoal dos alunos, entendendo-a não apenas como uma manifestação individual, mas como um reflexo de um corpo que está inserido em contextos sócio-político-culturais complexos, que moldam e influenciam suas experiências e formas de se expressar.

O outro professor também complementa sua resposta inicial reforçando o porquê, afirmando que considera por acreditar que é de suma importância, tendo em vista que se está vivendo um outro momento, tanto quanto ao cenário escolar quanto ao social, de forma que se faz necessário considerar que esses momentos para trabalhar tal temática são de suma importância justamente para que se estabeleça uma educação de qualidade, e que nesse sentido se a escola não puder fazer esse papel, na casa dos estudantes pode ser difícil, já que muitas famílias não conseguem dialogar e que podem ter dificuldades por uma falta de conhecimento e outros fatores.

Dando continuidade, o professor complementa afirmando que o papel do docente na escola pode ser justamente esse, o de orientar e de fazer com que esses temas possam ser realmente discutidos e desenvolvidos de todas as formas possíveis dentro do ambiente escolar, sendo possível também trabalhar a interdisciplinaridade, desenvolvendo esses temas de uma forma prática ou até mesmo em um formato poético, tendo em vista que o estudante precisa perceber onde é exatamente o seu lugar, onde está se inserindo, e como eles vão se inserir no mundo. Dessa forma, o professor conclui sua resposta nessa primeira pergunta ressaltando que a importância desse tema é essa, a de que se faz necessário falar sobre os temas e fazer acontecer de uma forma ampla, na qual que todos possam estar interligados.

Dito isso, essas respostas do primeiro momento se interligam com o que diz o próprio documento que explica melhor sobre os temas, enfatizando que os Temas Contemporâneos Transversais desempenham um papel central, pois possibilitam a articulação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada e que, além disso, conectam esses conteúdos às situações concretas vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, proporcionando um

aprendizado contextualizado e relevante para o tempo presente. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (Brasil, 2019).

Quanto a resposta do professor Z, o mesmo menciona que no planejamento não considera, e que justifica que isso se dá por conta das séries em que atua, sendo elas de 6º ano ao 7º ano, onde dificilmente consegue abordar esses temas por conta do conteúdo já programado sobre a história antiga, mas no fim da sua resposta relata que no 7º ano tenta trabalhar o que se relaciona à ética dentro desses seus conteúdos. É importante essa menção sobre ética, pois relacionando-se ao que diz Brasil (2018) é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades atuais, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogos entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola, ou seja, para desenvolver estudantes de maneira completa no contexto escolar é importante destacar que um dos aspectos que se faz muito necessário é o ético.

A segunda questão do roteiro convergia para um modo mais geral, questionando se o(a) professor(a) considera Gênero e Sexualidade como Temas Contemporâneos Transversais a serem considerados em planejamentos de componentes curriculares na escola de educação básica.

Nessa pergunta o professor X responde que sim e contextualiza sua percepção dizendo que, ao longo dos tempos, percebe-se que a necessidade de mudança desses temas e a compreensão a partir disso se faz necessária para que o aluno consiga identificar a si próprio ou se reconhecer. E que os temas precisam ser inseridos no conteúdo do dia a dia. Que devem ser colocados com sua devida importância, podendo ser até mais do que os próprios conteúdos já são inseridos, ou seja, mais do que o convencional. E completa justificando que a nossa população, tendo vista a nossa miscigenação, já carrega isso: toda essa bagagem de informações. Porém, acontece que a informação que os estudantes têm sobre isso, ser de casa, de um lugar que nem sempre é certa e sim extremamente errônea, de um entendimento que não é democrático, da família tradicional, que só inserem homens e mulheres cisgêneros e esquecem de outras vertentes quando se fala de gênero e sexualidade. Com isso, o professor X reforça que precisamos inserir tais temas para que eles mesmos se reconheçam na própria escola, onde se reconhecendo consigam falar de si mesmos, mostrarem a si mesmos, quem são de fato, logo isso, caminha para a questão da cidadania, da saúde, do multiculturalismo, que se faz necessário... No mais, o professor não colocar esse tema e abrir um discurso reforçado de

aversão em sala de aula, acaba por construir um aprendizado com outros discursos que vão para um lado negativo, dando vazão ao ódio e a opressão, logo é o que vão absorver os alunos e, com isso, pode-se transformar as pessoas de forma igualmente negativa, fazendo com esqueçam o lado positivo e da importância que esse tema por si só possui.

E nessa perspectiva, Butler (2014, p. 253) também corrobora discorrendo que supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. Assim, um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção.

A resposta cujo a professora trouxe, também me faz pensar na pertinência de questionamentos, bem como traz Bento (2006, p. 11) onde propõe os seus questionamentos voltados para uma perspectiva mais feminista: “O que é gênero? Como as identidades de gênero se articulam com a sexualidade? Qual é a capacidade do sujeito em subverter normas de gênero?”

Ainda na análise da segunda questão, mas agora considerando a resposta do professor Y, observa-se que ele descreve realizar práticas também abrangentes ao longo do ano letivo. Segundo ele: “Costumo organizar as atividades de forma temática: começo com o carnaval, depois trabalho a paixão de Cristo, a dança, a música e, agora, estou finalizando com o teatro, focando no nascimento de Cristo.” E complementa que em cada bimestre sempre procura desenvolver os temas, trabalhando muito a questão da consciência negra e racismo, a violência contra a mulher, do preconceito de modo geral. Logo acaba trabalhando todos esses temas sugerindo miniapresentações, exposição de cartazes etc. Ele também afirma que nem sempre dá pra insistir na participação dos estudantes nas atividades, então sempre acontece de alguns deles não quererem participar, e quando acontece os instrui para pesquisar temas livres, mas que abordem temáticas também importantes. Assim, os próprios alunos pesquisam ou criam textos e dentro desse processo ensaiam juntamente para que eles possam de alguma forma apresentar ao resto da turma ou escola.

É importante destacar que o professor articula o seu fazer artístico com o que a escola já tem como mais aceitável, bem como a questão voltada para religião cristã. Desse modo, na maioria das vezes, percebe-se que é o que se é mais viável para trabalhar outras vertentes da arte no meio escolar, como o teatro como o teatro por exemplo. O que também nos faz pensar

que a relação entre arte e educação, de acordo com Paulo Freire (1996, apud Berino, p. 184) é uma conexão que não é contingente, mas sim necessária, estando no cerne de sua concepção de educação. Logo, para o autor, “o que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer”.

Para o professor Z, trata-se de uma temática importante, mas ele acredita que seja difícil trabalhar com os estudantes. Ele explica que isso se dá, principalmente, por conta das séries em que leciona, onde os alunos ainda são muito crianças. O docente reforça que é um tema relevante, especialmente no que diz respeito ao preconceito, porque, às vezes, até na sala de aula, percebe que existem aqueles alunos que, ele diz, não pode afirmar que têm ‘tendência à homossexualidade’, mas que apresentam comportamentos, formas de falar ou de andar diferentes, e acabam sofrendo bastante preconceito por isso. Outro ponto levantado pelo professor é sua própria dificuldade com o tema: “Eu acredito que, falando por mim, eu não estou completamente preparada para trabalhar com isso. Ainda não consegui compreender completamente questões relacionadas a gênero e sexualidade. Melhorei recentemente porque, neste ano, comecei uma disciplina no mestrado e li vários textos sobre o assunto. Hoje, me sinto mais preparada para abordar o tema e me posicionar. Porém, em certos aspectos, ainda acho complicado. Quando penso em como explicar isso para os estudantes, vejo que eles têm dificuldade de entender. E eu, como professora, também sinto dificuldade em compreender como essas dinâmicas entre gênero e sexualidade se manifestam”. Ele conclui dizendo que o assunto é delicado, tanto para os professores quanto para a escola, especialmente no diálogo com os pais: “É delicado. Quando você fala de orientação sexual ou prevenção de gravidez, por exemplo, tem pai que acha que o professor está incentivando os alunos a fazerem sexo, o que não é verdade. Esse tipo de mal-entendido dificulta ainda mais o trabalho na escola”.

A fala do professor Z apresenta pontos que dialogam diretamente com a análise de Bento (2012, p. 19), ao evidenciar como as instituições, incluindo as escolas, ainda operam sob definições normativas de gênero e sexualidade. O professor menciona sua dificuldade em compreender e trabalhar questões relacionadas a gênero e sexualidade, o que reflete o peso das normas binárias e heteronormativas que Bento aponta como estruturantes dessas instituições.

Quando o professor observa o comportamento de alguns alunos que fogem aos padrões normativos, mencionando o “jeito de andar, falar” ou “forma diferente de se comportar”, ele reconhece a existência de identidades que desafiam as noções binárias de masculinidade e feminilidade. Contudo, sua hesitação ao abordar essas questões, tanto pelo receio de interpretação dos pais quanto por uma percepção de despreparo pessoal, revela como essas normas acabam sendo reproduzidas, mesmo que involuntariamente.

Além disso, a fala do professor reflete o dilema que Bento aponta: ao abordar questões de gênero e sexualidade, há o risco de reafirmar os limites impostos pelas definições normativas, caso a abordagem não desconstrua a vinculação entre identidade de gênero e uma suposta naturalidade heterossexual. O relato da docente mostra que a resistência a essas discussões – tanto no ambiente escolar quanto em sua própria formação – é sintomática do desafio que Bento destaca: as instituições tendem a reproduzir a ideia de que o que é “legítimo” está atrelado ao que é normativo, dificultando a criação de espaços realmente acolhedores e críticos.

Diante disso, ao abordar a terceira questão – “Aqui na escola, vocês consideram esses temas? E, no planejamento pedagógico, vocês discutem sobre gênero e sexualidade?” – o professor X afirmou que sim, esses temas são discutidos. Ele destacou que a escola é um ambiente aberto e amplo, onde os professores têm trabalhado a questão pedagógica de forma cuidadosa. Segundo o professor, há um certo receio ao tratar dessas temáticas, mas os docentes procuram apresentá-las de maneira tranquila, visando facilitar a compreensão dos alunos. Além disso, o professor apontou que há esforços para incluir essas questões no planejamento pedagógico, especialmente em atividades coletivas. O objetivo é preparar os estudantes para compreenderem e respeitarem as diversidades nos ambientes em que estarão inseridos no futuro. Isso busca minimizar qualquer tipo de discriminação, preconceito ou racismo nas interações entre eles e em suas vivências futuras.

Logo, abordagem apresentada pelo professor X se conecta diretamente ao conceito de transversalidade formulado por Rodrigues (2021, p. 11), no qual o trabalho didático-pedagógico se organiza integrando as disciplinas a eixos temáticos definidos pela comunidade escolar e adaptados aos contextos específicos de aprendizagem. O professor destaca que os temas de gênero e sexualidade são abordados na escola, com um cuidado em contextualizá-los de maneira acessível e inclusiva para os estudantes. Isso reflete a busca por adequar as discussões às realidades dos alunos, alinhando-se à ideia de que a transversalidade permite que as escolas incorporem conteúdos além dos estabelecidos, conforme suas necessidades locais.

A ênfase do professor em incluir esses temas no planejamento pedagógico, sobretudo em atividades coletivas, evidencia como a escola procura conectar os conteúdos científicos às práticas sociais e culturais dos alunos. Esse esforço de contextualização está em sintonia com a proposta de transversalidade de Rodrigues, que valoriza a integração entre o global e o local. No caso da escola, essa integração se manifesta ao preparar os estudantes para lidarem com as diversidades e enfrentarem preconceitos, um movimento que vai ao encontro da construção de uma educação inclusiva e plural.

No entanto, a fala do professor também aponta desafios relacionados à transversalidade. Ele menciona um “receio” ao abordar temas como gênero e sexualidade, o que pode ser interpretado como uma consequência das mudanças descritas por Rodrigues, em que a transversalidade foi relegada aos contextos locais. Isso exige das escolas e dos professores maior autonomia e sensibilidade para adequar os conteúdos escolares à realidade dos alunos, um processo que nem sempre é simples ou livre de tensões. Essa relação entre a fala do professor e o conceito de Rodrigues ilustra como a transversalidade, apesar de ser um instrumento potente para promover diálogos entre diferentes dimensões do conhecimento, requer esforços contínuos para ser implementada de forma efetiva e significativa no cotidiano escolar.

Já na resposta do outro professor Y, ele mencionou que, até o momento, não desenvolveu ou trabalhou formalmente com esses temas em sala de aula. Ele comentou: “Trabalhar ainda como uma apresentação, algo nesse sentido, eu ainda não trabalhei. Mas, dentro da sala de aula, muitas vezes que tive a oportunidade de conversar com os estudantes, eu aproveitei e dialoguei com eles. Estou na escola há 5 ou 6 anos, e, logo no meu segundo ano, tive um caso que me marcou muito. Um aluno, de 13 ou 14 anos, era muito tímido e recatado, claramente tentando se entender enquanto pessoa e entender o mundo à sua volta. Ele veio conversar comigo e, para minha surpresa, perguntou se eu era gay. Respondi que sim, e ele quis saber como foi para mim lidar com isso. Expliquei que foi muito mais difícil na minha época, porque eu cresci em uma casa onde não havia diálogo. Precisei esperar atingir a maioridade para poder conversar sobre o assunto com outras pessoas, pois nunca tive a oportunidade de falar com meus pais sobre isso. Por isso, orientei esse aluno a, se possível, buscar um diálogo com seus pais, explicando sua situação. Achei admirável a coragem dele em vir falar comigo, porque, muitas vezes, os estudantes se fecham completamente”.

O professor também relatou outro caso envolvendo uma aluna, relacionado a temas delicados como depressão: “Certo dia, corrigindo um trabalho, notei que a aluna incluiu, no final de outubro, diversos códigos e mensagens subliminares relacionados a cordas, indicando uma situação emocional delicada. Fotografei o trabalho e levei para a pedagoga, que chamou a aluna para conversar. Descobrimos que ela realmente enfrentava uma situação muito complicada em casa. Esses casos mostram a importância de o professor estar atento, sensível ao que os alunos expressam, seja no comportamento ou nas produções.”

E concluiu enfatizando a necessidade de tratar essas temáticas com sensibilidade e cuidado: “Acredito que o professor precisa ter um olhar muito atento e empático. Há alunos que são mais extrovertidos e outros mais reservados, e é essencial perceber essas nuances para

oferecer apoio. Esses temas, como gênero, sexualidade e saúde emocional, precisam ser tratados com carinho e integrados ao planejamento pedagógico. Caso não sejam incluídos formalmente, cabe a nós, professores, trazer esses assuntos de maneira construtiva, envolvendo o colegiado para somar forças. Não se trata de impor o tema, mas de construir um entendimento coletivo sobre sua importância e relevância para os dias de hoje”.

A fala do professor pode ser relacionada à análise de Libâneo (2012) na medida em que evidencia a necessidade de uma nova abordagem educacional, alinhada às demandas contemporâneas, especialmente no contexto da escola pública brasileira. Libâneo argumenta que os modelos tradicionais de ensino muitas vezes falham em atender as necessidades dos estudantes, resultando em exclusão, discriminação e abandono escolar. Ele aponta para a necessidade de práticas pedagógicas renovadas, que sejam mais inclusivas e sensíveis para com as realidades sociais e emocionais dos alunos.

Esse relato ilustra essa sensibilidade e a tentativa de romper com a rigidez tradicional da escola ao priorizar o diálogo e a empatia em situações que envolvem gênero, sexualidade e saúde emocional. Ao escutar e orientar o aluno tímido que buscava compreender sua sexualidade, e ao identificar e encaminhar o caso da aluna com sinais de depressão, o professor demonstra uma abordagem que humaniza o processo educativo, rompendo com a ideia de uma escola exclusivamente conteudista e autoritária.

Além disso, a conclusão do professor reforça a visão de Libâneo sobre a importância de novas práticas escolares. Ao defender a integração de temas como gênero, sexualidade e saúde emocional ao planejamento pedagógico, o professor sugere um modelo de escola mais colaborativo e inclusivo, que dialoga com as vivências e demandas dos estudantes. Isso responde diretamente ao apelo de Libâneo por práticas inovadoras que superem os problemas históricos do sistema educacional público.

Na resposta do professor Z, ele reconhece que não aborda formalmente temas de gênero e sexualidade em seu planejamento, justificando que essa prática geralmente está mais presente no trabalho de professores que atuam com turmas do 9º ano ou do ensino médio. Ele reflete sobre as resistências que enfrenta, tanto por parte de pais quanto de outros profissionais, mencionando casos em que professores foram criticados ao tratar desses assuntos, sendo acusados de incentivar comportamentos específicos.

O professor demonstra acreditar que, embora essa situação possa mudar no futuro, é necessário primeiro que os próprios educadores adquiram conhecimento e compreensão sobre esses temas. Sem o preparo adequado, ele considera mais prudente evitar o tratamento desses assuntos com os alunos, para não gerar mal-entendidos ou reforçar preconceitos. Essa postura

evidencia a necessidade de formação continuada e de um diálogo mais amplo entre professores, pais e a escola.

Ou seja, embora reconheça a importância de abordar temas como gênero e sexualidade na educação, ele sente que ainda não está preparado para fazê-lo de forma segura e eficaz. Ele percebe que há resistência tanto por parte de pais quanto de outros professores, o que a leva a adotar uma postura cautelosa. Sua fala reflete a ideia de que, sem o devido estudo e compreensão sobre o assunto, há o risco de lidar com essas questões de maneira inadequada ou causar conflitos desnecessários. Ele sugere, portanto, que uma mudança nesse cenário depende de formação continuada dos educadores e de uma construção coletiva para superar as barreiras existentes.

Nisso, é possível relacionar a fala do professor com o que Libâneo (2012) que discute sobre as contradições enfrentadas pela escola pública. O professor reflete sobre a resistência de pais e outros educadores em trabalhar temas de gênero e sexualidade, evidenciando um conflito entre o que deveria ser ensinado na escola (aspectos pedagógicos) e as pressões socioculturais externas (como crenças familiares e ideológicas). Ele reconhece que a escola ainda enfrenta desafios para lidar com questões sociais e culturais, como a educação de qualidade e a formação para a cidadania crítica, que são temas centrais na discussão sobre a escola pública.

Libâneo fala sobre as contradições entre a quantidade e qualidade da educação e entre uma visão de escola focada no conhecimento e outra voltada para missões sociais. O professor, ao mencionar a falta de preparo e o receio de tratar esses temas sem a devida compreensão, sugere que o campo educacional ainda não alcançou um consenso sobre como abordar questões sociais e culturais de maneira eficaz, o que reflete uma das dificuldades que Libâneo destaca. Ele também aponta que, sem uma formação mais aprofundada, é difícil trabalhar com certos temas de maneira que não gere desconforto ou resistência, o que está alinhado com a ideia de que o campo educacional está longe de um consenso sobre os objetivos e funções da escola pública.

Podendo ser relacionada a fala do professor Z com o trecho de Libâneo (2012) que discute os problemas históricos da escola pública brasileira, especialmente em relação à sua abordagem tradicional e autoritária. O professor, ao expressar receio em trabalhar temas de gênero e sexualidade, reflete um modelo de escola que ainda se mantém, em parte, preso a práticas conservadoras e resistentes às mudanças sociais, como a inclusão desses temas no currículo. Ele menciona que, devido à falta de preparo e à resistência por parte de pais e outros educadores, evita abordar esses assuntos com os alunos, o que pode ser entendido como uma

continuidade de práticas pedagógicas tradicionais que, segundo Libâneo (2012), não são mais suficientes para lidar com as necessidades contemporâneas da educação.

Libâneo (2012) argumenta que o insucesso da escola pública está relacionado à sua base tradicional, focada em conteúdo e autoritarismo, o que leva à exclusão e à discriminação. A fala do professor pode ser vista como uma manifestação dessa realidade, na medida em que a escola, por não estar completamente preparada para lidar com questões sociais e culturais, acaba, de certa forma, “excluindo” ou não atendendo adequadamente certas demandas mais complexas dos alunos, como a discussão sobre identidade de gênero e saúde emocional.

Além disso, o trecho de Libâneo aponta para a necessidade de um novo modelo de escola, com práticas mais inclusivas e sensíveis às questões sociais. O professor, ao reconhecer a importância de estudar e entender esses temas antes de abordá-los com os alunos, sugere que a mudança para um modelo mais contemporâneo e inclusivo na escola pública depende, entre outras coisas, da formação continuada dos educadores, o que está diretamente relacionado à crítica de Libâneo sobre a falta de inovação no funcionamento das escolas.

Na quarta questão, foi perguntado ao professor de X se ele já havia trabalhado com os temas abordados e quais atividades havia desenvolvido. Em resposta, ele explicou que, ao longo do tempo, desenvolveu várias atividades voltadas a temas como meio ambiente, saúde, cidadania e, mais recentemente, tecnologia. Ele destacou um trabalho que envolveu o uso de videoarte, utilizando a tecnologia como ferramenta pedagógica.

Nesse projeto, os alunos foram incentivados a explorar o próprio bairro, investigando aspectos culturais, históricos e sociais. Eles produziram vídeos que mostravam monumentos locais, histórias de moradores antigos e a diversidade cultural presente no ambiente. Alguns entrevistaram familiares, como mães e avós, resgatando histórias que estavam guardadas. O professor considerou essa troca de conhecimentos muito enriquecedora, pois permitiu que os alunos valorizassem o lugar onde vivem e compreendessem questões como poluição e preservação do meio ambiente.

A atividade foi estruturada como uma pesquisa de campo, onde os alunos, divididos em equipes, usaram a tecnologia como suporte. Segundo o professor, o uso de celulares e redes sociais facilitou bastante o trabalho, já que esses dispositivos são parte do cotidiano dos estudantes. Ele mencionou que, apesar de nem todos terem participado plenamente, a maioria (cerca de 90%) conseguiu progredir e compreender os temas abordados ao longo do projeto.

A resposta reflete diretamente ao que diz Brasil (2018), que destaca a progressão do conhecimento por meio da ampliação das práticas de linguagem, da experiência estética e intercultural, além do desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. Ao propor a

atividade de videoarte, envolvendo o uso da tecnologia e a exploração do bairro, o professor proporcionou uma oportunidade para que os estudantes conectassem suas experiências individuais com os aspectos culturais, históricos e ambientais de seu entorno.

Essa prática também reforça a compreensão dos alunos sobre suas relações com o ambiente, com a cultura e com as tecnologias, conforme indicado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A atividade possibilitou que os alunos desenvolvessem uma perspectiva mais ampla sobre o local onde vivem, ampliando sua autonomia intelectual e promovendo o diálogo entre gerações e o resgate de histórias locais. Assim, o trabalho do professor reflete diretamente os objetivos propostos pela BNCC, ao consolidar aprendizagens e estimular o engajamento com temas sociais e culturais relevantes para os estudantes.

Como o professor Y já havia abordado a quarta questão em sua fala anterior, verifica-se agora a resposta do professor Z, que reforça a importância do respeito. Ele destaca que, muitas vezes, a escola enfrenta situações de falta de respeito em relação a questões de gênero e sexualidade, manifestadas em brincadeiras de mau gosto, tanto por parte dos alunos quanto, eventualmente, de outros funcionários. Segundo ele, essas atitudes podem refletir o que a pessoa pensa ou sente sobre o assunto, mas, independentemente disso, é essencial ensinar os alunos, desde o início, a respeitar as diferenças.

O professor enfatiza que todos somos diferentes e que é justamente essa diversidade que nos torna únicos e importantes. Ele acredita que o respeito deve ser trabalhado independentemente de aspectos como cor, crenças ou posicionamentos. Para ilustrar, compartilhou a experiência de um aluno do sexto ano que, no ano passado, se declarou gay para os professores, dizendo: “Professora, eu sou gay.” Apesar de ter apenas 12 anos, o aluno demonstrava clareza sobre sua identidade e não tinha vergonha de quem era. No entanto, os colegas ainda tinham dificuldade em aceitar e respeitar sua posição, o que exigiu um trabalho intenso do professor na sala de aula.

Além disso, ele observou que o apoio familiar é crucial nesse processo. No caso desse aluno, criado pela avó, havia uma abertura maior para que ele pudesse se expressar livremente. Por outro lado, o professor lamenta que muitos alunos chegam à escola sem limites claros ou acompanhamento dos pais. Para ele, esse descaso faz com que os estudantes pensem que podem agir e falar como quiserem, desrespeitando colegas e professores. Por isso, ele reforça que a escola precisa assumir um papel central na educação para o respeito, apesar dos desafios que isso impõe.

A fala do professor Z reflete um cenário muito comum nas escolas públicas: a dificuldade em lidar com questões de respeito e diversidade, especialmente quando envolvem

temas como gênero e sexualidade. Esse relato deixa claro como as vivências dos professores mostram que, além de lidar com o conteúdo curricular, eles precisam se adaptar para atuar como mediadores em situações que demandam empatia, acolhimento e sensibilidade.

A partir dessa vivência, percebemos a importância dos temas transversais na educação. Assuntos como respeito, diversidade e convivência não podem ser tratados como secundários ou “extras” no planejamento pedagógico. Eles são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes, capazes de viver em sociedade de maneira ética e empática. Trabalhar essas temáticas de forma integrada ajuda a criar um ambiente mais saudável, onde os alunos entendam que a diferença não é uma barreira, mas um valor que enriquece a convivência.

Ao mesmo tempo, o relato aponta para um desafio significativo: o despreparo de alguns alunos, muitas vezes fruto de contextos familiares em que falta diálogo ou limites. Nesse sentido, a escola se torna o espaço central para a construção de valores: um deles sendo o respeito para com as diferenças. No entanto, os professores, sozinhos, não conseguem dar conta dessa demanda sem o suporte de formações continuadas e de políticas educacionais que incentivem a inclusão desses temas nos currículos de forma planejada e estruturada.

Portanto, a vivência relatada não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade de perceber como os temas transversais são essenciais para transformar a escola em um espaço mais acolhedor e inclusivo. Isso exige um esforço coletivo, envolvendo professores, gestores e políticas públicas que reconheçam o papel central da escola na promoção da cidadania e do respeito mútuo.

Continuando, na quinta e última questão apresentada aos professores, procurou-se entender como os estudantes se relacionaram com os temas discutidos. Foram perguntados: “Como foi a relação dos estudantes com esses temas? Houve resistência da parte deles? Se sim, como se deu essa resistência e por quê? Se não, por quê?”.

O professor X traz uma reflexão muito importante sobre o papel do professor na abordagem de temas sensíveis como gênero e sexualidade. Ele observa que quando o trabalho é feito de maneira individual, os alunos se sentem mais à vontade para expressar suas opiniões, o que possibilita um entendimento mais profundo sobre o assunto. Ao permitir que eles reflitam e compartilhem seus pensamentos de forma mais pessoal, ele consegue direcionar melhor a conversa e levar os alunos a compreenderem mais sobre o tema. Isso também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que eles construam suas próprias ideias e sejam mais receptivos a essas questões.

No entanto, ele percebe uma dificuldade quando o trabalho é coletivo. Nesse caso, muitos alunos se retraem, não se sentem à vontade para se expressar, apesar de pensarem muito

sobre o tema. Isso é um reflexo da complexidade do processo de entendimento e aceitação de temas transversais, que muitas vezes envolvem valores e crenças que vêm de fora da escola, como os ensinamentos recebidos em casa e na comunidade. O exemplo que ele traz sobre a dificuldade dos alunos em compreender a diversidade ao redor da escola é um bom indicador de como as influências externas impactam o modo como eles veem a diferença. Para ele, é fundamental dedicar tempo a esse processo reflexivo, permitindo que os alunos se sintam preparados para discutir e aceitar melhor esses assuntos com o tempo.

Outro ponto relevante que o professor destaca é a importância de trabalhar com os alunos de acordo com suas necessidades. Cada estudante tem uma demanda diferente, seja em relação a questões ambientais, de saúde ou de identidade. Essa percepção das necessidades individuais é essencial para que o aprendizado seja mais significativo e eficaz. Ao perceber o que cada aluno precisa, o professor consegue abordar temas que são diretamente relacionados à sua realidade e aos seus questionamentos, criando um ambiente de ensino mais inclusivo e atencioso às diferentes vivências e desafios dos estudantes.

Assim, a fala do professor X reforça a importância de uma abordagem sensível e personalizada na educação, em que o professor, além de ensinar conteúdos, deve atuar como mediador e facilitador do pensamento crítico, respeitando o tempo e o espaço de cada aluno para refletir e entender os temas discutidos.

Já o professor Y comenta que, embora não perceba uma resistência explícita em relação aos temas de gênero e sexualidade, há uma postura de deboche entre os alunos. Ele aponta que, quando esses temas são discutidos, frequentemente surgem brincadeiras que normalizam zombarias e desrespeito aos colegas. E destaca que, nesses momentos, é necessário interromper a aula e abordar a questão diretamente, explicando que atitudes de desrespeito hoje podem se voltar contra eles mesmos ou contra pessoas próximas no futuro. Ele ressalta a importância de ensinar que o que não queremos para nós, não devemos fazer ao outro. Entretanto, ele reconhece a dificuldade de trabalhar o respeito de forma ampla, especialmente porque os alunos muitas vezes agem de forma diferente em grupo e isolados. Em grupo, as atitudes de tirar sarro e zombar são mais comuns, enquanto individualmente, os alunos parecem refletir mais.

Dentro de sala, o professor relata que busca constantemente reforçar a questão do respeito e abordar temas como diversidade étnica, orientação sexual e identidade de gênero. Ele acredita que o papel do educador é não deixar passar essas situações, seja em sala de aula, nos corredores da escola ou até mesmo fora do ambiente escolar. Para ele, o diálogo é a principal ferramenta: chamar os alunos para uma conversa, sem se igualar a atitudes agressivas, mas promovendo entendimento e reflexão. Ele enfatiza a importância de respeitar não apenas as

diferentes religiões, mas também as diversas orientações e expressões humanas, para que todos possam viver em comunhão, respeitando o espaço e a existência do outro.

As reflexões dos professores dialogam diretamente com a perspectiva trazida por Libâneo (1990, p. 222), que define o planejamento escolar como um processo de racionalização e coordenação das ações docentes, sempre em articulação com o contexto social. Isso reforça que a dinâmica escolar não está isolada, mas atravessada por influências econômicas, políticas e culturais que moldam as relações sociais.

A fala do professor X destaca como as influências externas, como valores e crenças familiares e comunitárias, impactam a aceitação de temas como gênero e sexualidade dentro da escola. Essa conexão evidencia que, conforme apontado por Libâneo, os conteúdos e métodos escolares não são neutros, mas carregados de implicações sociais e políticas. A preocupação do professor em criar um ambiente de reflexão individual e em atender às necessidades específicas dos alunos reforça a importância de um planejamento escolar atento às realidades dos estudantes, permitindo que eles compreendam as questões abordadas em sua complexidade.

Já o professor Y complementa essa visão ao abordar o desafio de lidar com o deboche e a falta de respeito dentro da sala de aula, que reflete as tensões e desigualdades da sociedade. Sua ênfase na necessidade de diálogo e intervenção direta diante dessas situações demonstra o papel ativo do professor em mediar os conflitos e promover a construção de valores éticos e democráticos, um elemento que Libâneo identifica como essencial para resistir aos interesses dominantes.

Assim, ambos os professores reafirmam que a prática pedagógica deve ser planejada de forma consciente, reconhecendo a escola como um espaço de construção de saberes que vai além da transmissão de conteúdos. Essa abordagem reflexiva, como sugere Libâneo, possibilita transformar o ambiente escolar em um local de resistência e promoção da igualdade, conectando o trabalho docente às demandas sociais contemporâneas.

Já o professor Z observa que, entre os alunos, não há exatamente resistência ao tratar de temas como gênero e sexualidade, mas sim uma tendência a acharem tudo engraçado, o que reflete a imaturidade da idade. Quando esses assuntos são abordados, eles frequentemente começam a rir, encarando como piada algo que, para quem é alvo de desrespeito, é uma experiência dolorosa. Ele compartilha um exemplo de um aluno que, no início do ano anterior, era alvo constante de apelidos ofensivos, como “gayzinho”. No entanto, com o tempo, percebeu-se uma mudança: os colegas passaram a respeitá-lo mais, e as brincadeiras diminuíram. O professor atribui essa transformação, em parte, ao posicionamento do próprio aluno, que, apesar de ter apenas 11 anos, não demonstrava vergonha e conseguia se impor.

Ainda assim, ele reconhece a dificuldade de trabalhar o tema, tanto para os alunos quanto para os professores. Ele acredita que muitos educadores não se sentem preparados para abordar assuntos tão delicados e complexos. Ao pesquisar o tema recentemente, refletiu sobre como, mesmo já tendo estudado bastante, ainda sente que sabe pouco.

Outro desafio que ele identifica é a confusão que os alunos têm em relação à sexualidade e identidade de gênero, frequentemente associando essas questões unicamente ao ato sexual. Ele percebe que muitos estudantes ainda estão em processo de descobrir e definir sua sexualidade, influenciados pelas mudanças hormonais da idade. Para ele, essa falta de clareza, tanto entre alunos quanto educadores, torna a orientação sobre o tema na escola ainda mais difícil.

Logo, a fala do professor Z ilustra bem os desafios que Libâneo (1990) aponta em relação à elaboração e execução do plano de aula como um processo dinâmico, que requer planejamento detalhado e revisão contínua. Ao lidar com temas como gênero e sexualidade, o professor destaca a complexidade de adaptar as aulas para atender tanto às necessidades dos alunos quanto às suas próprias limitações enquanto educadora. Isso reflete a importância de um plano de aula que considere o contexto real e as particularidades dos estudantes, como a imaturidade própria da idade e as mudanças hormonais que influenciam a compreensão desses temas.

Libâneo ressalta que o ensino acontece em uma sequência de fases – desde a preparação e apresentação dos objetivos até a consolidação e avaliação. O professor menciona como, ao longo do tempo, houve um progresso no comportamento dos alunos, que passaram a respeitar mais o colega anteriormente alvo de desrespeito. Essa mudança gradual indica que o desenvolvimento das aulas sobre temas sensíveis também ocorre em etapas e exige constante adaptação por parte do professor, que precisa repensar estratégias para abordar o tema com sensibilidade e eficácia.

Para além disso, a reflexão do professor sobre sua própria dificuldade em trabalhar esses assuntos, mesmo após leituras e pesquisas, reforça a necessidade de um planejamento detalhado e de um registro escrito, como Libâneo sugere, que permita ao professor avaliar e aprimorar sua prática ao longo do tempo. A falta de clareza dos alunos sobre conceitos de sexualidade e identidade de gênero demonstra a relevância de revisar e atualizar os planos para que as aulas contemplem as demandas reais e favoreçam um processo de ensino progressivo e contínuo.

Já abordando a relação entre esses pontos e a comunidade LGBTQIA+ e a cultura *Ballroom*, trago inicialmente a concepção de que todos nascem cisgêneros e heterossexuais, uma ideia que reforça a intolerância e gera desamparo para a população LGBTQIA+. Essa

concepção está intimamente relacionada com as respostas dos professores, que frequentemente mencionam a resistência e a falta de preparo para lidar com questões de gênero e sexualidade no contexto educacional. Muitos professores destacam a dificuldade de abordar esses temas de maneira adequada, muitas vezes devido a crenças e valores familiares e sociais profundamente enraizados, que ainda dominam a compreensão dessas questões. Essa resistência, muitas vezes, reflete a ideia de que identidade de gênero e sexualidade são fixas e normativas, desconsiderando a complexidade e diversidade dessas questões.

O estudo de Correia (s.d., apud Simões & Facchini, 2009) sobre os espaços representativos da comunidade *Ballroom* em centros urbanos, como a Castro Street e a Christopher Street, pode ser conectado com a fala do professor X. Ele ressaltou a importância de trabalhar temas relacionados à identidade de gênero e diversidade para transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e reflexivo. Ao construir esses espaços urbanos, a comunidade *Ballroom* não só criou refúgios, mas também pontos de resistência política e social. De maneira semelhante, no contexto escolar, essa resistência, quando confrontada com a realidade da diversidade, pode transformar o espaço educacional. Os professores, como mediadores, têm o papel de promover o respeito e a inclusão, combatendo a exclusão e o desrespeito relacionados à identidade de gênero e sexualidade.

Assim, a resistência dos alunos e a falta de preparo dos educadores, mencionadas nas respostas dos professores, podem ser compreendidas à luz da construção de espaços de resistência e afirmação da comunidade LGBTQIA+, que, historicamente, precisou buscar refúgio e visibilidade em locais urbanos como a Castro Street e a Christopher Street. Isso também dialoga com a necessidade de adaptação dos educadores, criando ambientes escolares mais inclusivos e conscientes das realidades sociais contemporâneas. Em outras palavras, a escola pública deve se tornar um espaço de resistência, cidadania e respeito à diversidade. As respostas dos professores se relacionam também partindo da ideia de marginalização e resistência, destacada por Correia (s.d., apud Simões & Facchini, 2009), que trata da ocupação de territórios urbanos pela comunidade LGBTQIA+ como uma forma de afirmação e resistência. Esse conceito pode ser relacionado com a resposta do professor Z, que discutiu a importância do respeito para com as diferenças e a dificuldade que muitos alunos enfrentam em aceitar questões relacionadas a gênero e sexualidade.

O professor Z mencionou um exemplo de um aluno que, embora inicialmente alvo de zombarias e desrespeito, foi gradualmente respeitado pelos colegas, o que indica um processo de mudança nas atitudes e no reconhecimento do outro. Esse exemplo pode ser interpretado como uma micro-revolução dentro da escola, que, assim como a comunidade LGBTQIA+ nos

centros urbanos, busca espaço para a afirmação de identidade e a desmarginalização de corpos não heteronormativos.

Além disso, a fala do professor X também reflete a ideia de resistência, ao destacar a importância de trabalhar com os alunos individualmente e proporcionar um ambiente de reflexão. Ele mencionou que, quando se trata de temas como gênero e sexualidade, muitos alunos ainda se retraem, mas também observa que, no trabalho individual, os estudantes se sentem mais à vontade para expressar suas opiniões. Isso pode ser visto como uma tentativa de ocupar o espaço da sala de aula, tal como a comunidade LGBTQIA+ ocupou espaços urbanos, para desafiar normas e abrir espaço para a discussão sobre identidade e liberdade sexual. A sala de aula, assim como os espaços como Castro Street e Christopher Street, se torna um território onde as discussões sobre a diversidade de gênero podem ocorrer de forma mais autêntica, sem as pressões do grupo.

Essas falas dos professores indicam que a escola, como a comunidade LGBTQIA+, também pode ser um espaço de resistência e desmarginalização, onde os alunos têm a oportunidade de repensar seus valores e atitudes em relação à diversidade e respeito, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Eu acredito que quando Pereira e Viana (2019) falam sobre o *voguing*, oferecem uma perspectiva importante para relacionar com as falas dos professores, especialmente no que diz respeito à criação de um espaço de identidade e resistência dentro da cultura *Ballroom*. O *voguing*, como uma prática que não é apenas uma reprodução de imagens ou movimentos da mídia, mas sim uma expressão genuína de identidade e criatividade local, pode ser comparado ao processo pedagógico que os professores estão criando em sala de aula.

Percebe-se que, assim como a fala dos professores de X e Y sobre a criação de um ambiente de reflexão individual e respeito à diversidade, a prática do *voguing* permite uma individualização e afirmação das identidades. A resistência que o *voguing* representa, tanto dentro da comunidade *Ballroom* quanto fora dela, é uma forma de contestação às normas sociais e culturais opressivas, criando algo único que dialoga com sua vivência e seu contexto.

Quando o professor Y fala sobre como a reflexão individual dos alunos permite uma melhor compreensão dos temas de gênero e sexualidade, consegue-se identificar que essa ideia se relaciona diretamente ao processo de construção das performances de *voguing*, onde cada movimento e pose não é apenas uma imitação, mas uma criação carregada de significados pessoais e sociais. Essa prática de resistência é algo que os professores também buscam criar, ao abordar esses temas, desafiando as visões tradicionais e criando um ambiente inclusivo e reflexivo.

Em síntese, assim como os movimentos de *voguing* não são simples imitações, mas formas de expressão cultural e identitária, vejo que o trabalho pedagógico dos professores também busca criar um espaço em que a diversidade de gênero e sexualidade não seja apenas ensinada, mas vivenciada de maneira transformadora, desafiando os padrões normativos e promovendo a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, reconhece-se o quanto ela foi transformadora, tanto no aspecto acadêmico quanto no âmbito pessoal. Investigar a cultura *Ballroom* e os temas transversais relacionados a gênero e sexualidade no contexto educacional em Manaus permitiu compreender, com maior profundidade, as tensões, os desafios e as potencialidades que envolvem essas discussões no campo pedagógico.

Essa experiência de pesquisa transcendeu objetivos que vão além do espaço acadêmico. Foi um processo que exigiu sensibilidade para ouvir e compreender realidades diversas, muitas vezes invisibilizadas nas práticas escolares tradicionais. Percebe-se que, ao pensar em introduzir as vivências da cultura *Ballroom* como um elemento pedagógico, toca-se não apenas os corpos, mas também as histórias, os sentimentos e as identidades de alunos e educadores. Esse diálogo permitiu questionar, repensar e expandir entendimentos acerca do papel da educação como promotora de inclusão e respeito.

Em campo, identificou-se que os professores enfrentam barreiras institucionais e culturais, mas também demonstram abertura e criatividade ao serem desafiados por práticas que instigam reflexões profundas. Essa troca foi enriquecedora e colaborou para o amadurecimento pessoal dentro da pesquisa e do contexto profissional. Compreendeu-se que as respostas nem sempre são imediatas ou absolutas, mas que o diálogo e a construção coletiva são caminhos fundamentais para avanços reais.

Os resultados obtidos com a pesquisa mostraram-se extremamente enriquecedores, tanto para a escola quanto para os entrevistados, além de contribuírem significativamente para a unidade acadêmica de Escola Superior de Artes e Turismo. A análise das falas dos professores e a reflexão sobre a prática pedagógica relacionada aos temas de gênero, sexualidade e cultura *Ballroom* permitiram uma melhor compreensão das dinâmicas educacionais e da importância da inclusão desses temas no currículo escolar. De acordo com os objetivos da pesquisa, foi possível observar que as propostas pedagógicas não apenas foram bem acolhidas pelos entrevistados, mas também demonstraram um impacto positivo na prática educativa da escola. A pesquisa contribuiu, assim, para o fortalecimento de um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo, alinhado aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmando que os objetivos da pesquisa foram amplamente alcançados, beneficiando a escola, os professores e a comunidade acadêmica.

Pessoalmente, a pesquisa também foi um exercício de autoconhecimento e crescimento. Hoje, é possível compreender com mais clareza os saberes que conectam arte, educação e

cidadania, e percebe-se como a importância desta pesquisa se expande ao transitar entre os contextos artístico e pedagógico. Essa jornada tornou ainda mais clara o papel que a dança transmite, especialmente a que faz parte da cultura *Ballroom*, evidenciando que pode ser uma poderosa ferramenta de expressão e resistência dentro do ambiente escolar, além de algo que fortalece os vínculos entre teoria e prática.

Ao entrar neste contexto pedagógico ao lado dos conhecimentos adquiridos, é notável como a pesquisa aqui desenvolvida contribui para tornar outros sujeitos mais preparados para o espaço escolar inclusivo e crítico. Minha presença, enquanto artista e pesquisadora, ganha novas camadas de significado, e sou grata por ter percorrido este caminho que me desafia e me realiza na mesma medida. Que essa jornada continue, com a certeza de que a educação é um espaço vivo, onde transformamos e, ao mesmo tempo, somos transformados.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. L. **Arte na educação: uma abordagem crítica**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.
- BARBOZZA, J. **Dança e vida: reflexões sobre corpo e expressão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na contemporaneidade**. São Paulo: Annablume, 2006.
- BENTO, B. **Transexualidade e direito ao corpo**. São Paulo: Annablume, 2009.
- BENTO, B. **Performances de gênero e suas implicações**. São Paulo: Annablume, 2012.
- BRANDÃO, F. et al. **Voguing e cultura ballroom no Brasil: hibridização e identidade**. Revista Brasileira de Artes, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 3-8, 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de out. 2024.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- COLOMBERO, R. **A história da dança urbana**. São Paulo: Editora Dança, 2011. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_09.pdf. Acesso em: 16 de jul. 2024.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização do trabalho pedagógico: planejamento escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **A educação brasileira e seus desafios**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MAGALHÃES, F. M. **Diário de campo na pesquisa qualitativa: experiências e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- MARQUES, I. **O ensino da dança nas escolas brasileiras**. São Paulo: Edusp, 1997. Disponível em: <https://www.formacaocaleidos.com.br/files/Danca-no-Contexto---Isabel-Marques-.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2024.
- MARQUES, I. **Dança e educação: perspectivas pedagógicas**. São Paulo: Edusp, 2001.

MARTINS, J. **A representação cultural no vogueing**. Revista de Estudos Culturais, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 26-35, 2023.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 17 de jul. 2024.

OLIVEIRA, R. **Hip hop e cultura urbana**. São Paulo: Editora Hip Hop, 2007.

PEREIRA, T.; RIBEIRO, L. **A estética da cultura ballroom**. Revista de Sociologia, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 4-5, 2020.

PEREIRA, T.; VIANA, R. **A dança como resistência: o documentário Paris is Burning**. Revista de Estudos Culturais, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 380-385, 2019. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/1901/pdf>. Acesso em: 16 de jul. 2024.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Boitempo, 2009.

RENGEL, L. P.; SCHAFFNER, C. P.; OLIVEIRA, E. **Dança, corpo e contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174965/4/eBook_Danca_Corpo_e_Contemporaneidade-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 16 de jul. 2024.

RODRIGUES, A. **Temas contemporâneos transversais na educação**. Curitiba: Juruá, 2021.

RUBENS, A. **Cultura ballroom: origem, resistência e expansão**. Revista Estudos LGBTQ+, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 296-299, 2023.

SANTOS, F. **Transformações na dança urbana no Brasil**. Revista de Educação Física, Brasília, v. 20, n. 3, p. 16-18, 2014.

SILVA, M. **Vogueing e ballroom: análises críticas**. Revista de Artes e Educação Física, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 61-63, 2019.

TOIGO, E. **Educação física e dança: desafios e possibilidades**. Revista Educação Física na Escola, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 4-7, 2014.

VIANNA, K. **A dança como expressão do ser**. São Paulo: Summus, 2005.

WOSIEN, M. G. **A dança sagrada: deuses, mitos e ciclos**. São Paulo: Triom, 2002.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, “**CULTURA BALLROOM: GÊNERO, SEXUALIDADE E OS TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO**”, que está sendo desenvolvida por **RAIANA PINHEIRO DA SILVA**, na Graduação em Licenciatura em Dança da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, telefone: (92) 991789775, e-mail: rpbs.dan20@uea.edu.br, sob a orientação do Prof. Getúlio Henrique Rocha Lima, telefone: (92) 984117667, e-mail: ghlima@uea.edu.br.

Objetivo do estudo:

Pesquisar processos pedagógicos baseados nos temas transversais, que colaboram para enfrentamento de estigmas e preconceitos no trajeto educacional de estudantes do ensino fundamental.

Justificativa:

A pesquisa parte de uma gama de questionamentos que envolvem a curiosidade em saber sobre como se dar atualmente o desenvolvimento de temas transversais da BNCC em algumas disciplinas no ensino médio de escolas públicas. É realmente possível, por meio dos temas transversais, discutir em sala de aula questões sobre gênero e sexualidade? Caso sim, de que forma? Essas discussões auxiliam os alunos numa questão nociva para que possam respeitar uns aos outros quanto a sexualidade e gênero de cada um?

Sabendo que a BNCC pode possibilitar um suporte nesse aspecto educacional, também trago minha vivência enquanto pessoa trans, visando não só indagar, mas também constar na pesquisa de qual forma é possível atuar nas escolas pensando no cenário que pode ser de extremo preconceito, e nisso baseado no contexto de uma cultura chamada BALLROOM pensei em pesquisar de forma a mesma pode ir e de encontro a isto no meio educacional.

Essa cultura não só abrange uma cena artística como também se trata de vivências com diferentes corpos, gêneros e sexualidades, e são estes pontos que percebi que seria possível levar às escolas ao mesmo tempo que posso trazer delas as possibilidades de lidar melhor com a educação nesse sentido.

Levando em consideração também a área das artes, onde é mais comum essas discussões, o que acaba nos responsabilizando de alguma forma a trazer esse estudo extremamente importante para compor o conhecimento na Universidade do Estado do Amazonas, se tornando não uma receita, mas um caminho que possamos traçar da forma mais

acessível com todos, seja na educação, na vida acadêmica ou em nossas próprias vivências sociais.

Benefícios:

Os benefícios diretos se relacionam justamente com o que já é obrigatório a ser trabalhado de acordo com os temas transversais da BNCC. Nesse sentido evidencia de que forma podemos discutir gênero e sexualidade respeitando quaisquer manifestações dos estudantes nesse cenário na cidade de Manaus.

Os benefícios indiretos surgem a partir dos dados coletados no campo que podem contribuir com reflexões a respeito dos desafios e perspectivas dos professores que educam com relação aos estudantes no ensino médio de uma escola pública.

Riscos:

O principal risco é a identidade do participante ser revelada, entretanto, garanto o sigilo dos nomes utilizando identificações correspondentes à temática proposta no estudo, sendo criadas no processo da pesquisa. Para garantir que a identidade não seja revelada, comprometo-me a mostrar as informações coletadas e utilizadas na pesquisa para todos os participantes.

Procedimentos:

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada. As informações concedidas serão registradas em um gravador de voz e em um diário de campo, a fim de assinalar observações e possibilitar aprofundamento de reflexões, proporcionando clareza no registro das atividades da pesquisa e no processo da construção do trabalho. Os dados coletados e a documentação indireta, concernente de documentos de fontes secundárias, assim como a bibliografia consultada, serão configuradas seguindo as etapas: Fazer a leitura do material coletado na entrevista; Criar uma categorização a partir das necessidades discutidas na pesquisa; Identificar possíveis respostas encontradas; Sistematizar informações a partir dos objetivos específicos da pesquisa e Uso das informações pertinentes para a elaboração do trabalho final.

Acompanhamento e Assistência:

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores, para esclarecimento e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos relacionados ao final desse termo. Você receberá assistência integral, imediata e gratuita pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Após consentir sua participação, o (a) Sr. (a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, independente do motivo.

Sigilo:

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou orientador (a). Você não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos. Ressaltamos que pretendemos elaborar publicações sobre os resultados alcançados na pesquisa para serem apresentadas e discutidas em eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Indenização e ressarcimento:

É garantida indenização em casos de danos, comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa, por meio de decisão judicial ou extrajudicial. Não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação. O participante da presente pesquisa não receberá ressarcimento de despesas (por exemplo: transporte, alimentação, diárias, entre outros), mas terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvida:

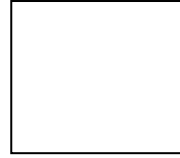
Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo ou qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores Getúlio Henrique Rocha Lima (orientador), Avenida Constantino Nery, 2533, apto 403 A, Residencial Maria da Fé – Bairro São Geraldo, Manaus/AM, telefone (92) 984117667 ou através do e-mail: ghlima@uea.edu.br. Raiana Pinheiro da Silva, Rua Davi Trados 08 – Tancredo Neves, Manaus/AM, telefone (92) 991789775; e-mail: rpds.dan21@uea.edu.br. Ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEA, que fica localizado na Universidade do Estado do Amazonas à Av. Carvalho Leal, 1777 - Escola de Ciências da Saúde, 3º andar, Cachoeirinha – CEP 69065-001, Manaus-AM. Telefone: (92) 99225-6612 e e-mail: cep.uea@gmail.com. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Ciência e de acordo do participante:

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pelo(a) pesquisador(a), eu _____, RG: _____, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento **em duas vias** originais de

mesmo teor, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a mim. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um bom período, e após esse tempo serão destruídos.

Manaus, ____/____/____



Assinatura do sujeito da pesquisa

Impressão do dedo polegar.
Caso não possa assinar

Ciência e de acordo do pesquisador responsável:

Asseguro ter cumprido as exigências complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante. Declaro que assinei 2 vias deste termo, ficando com 1 via em meu poder.

Assinatura do responsável pelo projeto

APÊNDICES

ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADO

1. No planejamento de seu componente curricular, você considera os Temas Contemporâneos Transversais?
Se o entrevistado responder sim, pergunte onde ele insere no planejamento e como ele desenvolve/aborda os temas.
Se o entrevistado responder não, pergunte o porquê?
2. Você considera Gênero e Sexualidade como Temas Contemporâneos Transversais a serem considerados em planejamentos de componentes curriculares na escola de educação básica?
3. Aqui na escola vocês consideram esses Temas? E no planejamento pedagógico vocês discutem Gênero e Sexualidade?
4. Você já trabalhou com esses temas? Quais atividades você desenvolveu? É possível relatar?
5. Como foi a relação dos estudantes com esses temas? Houve resistência da parte deles?
Se sim, como se deu essa resistência e por quê? Se não, por quê?