

(Des)obediências pedagógicas: arte-educação, resistência e direitos humanos na escola

Pedagogies (Dis)obedient: art education, resistance, and human rights in school

(Des)obediencias pedagógicas: arte-educación, resistencia y derechos humanos en la escuela

Edgar de Barros Santos¹  

Marco Antonio Torres²  

Resumo

O artigo relata o projeto pedagógico "Dandaras", desenvolvido em 2015–2016 em uma escola pública de Minas Gerais, que articulou arte-educação, direitos humanos e práticas críticas para enfrentar racismo, machismo e LGBTQIA+fobia de forma interseccional. A partir de métodos inspirados em Brecht e Boal, são descritas oficinas, intervenções e produções artísticas que promoveram sensibilização, diálogo e mudança de atitudes entre estudantes, docentes e comunidade. O relato autoetnográfico analisa desafios institucionais, estratégias de resistência e contragolpes pedagógicos, aponta ganhos na formação de letramento sobre gênero, raça e sexualidade e defende a arte, a educação crítica e a interseccionalidade como recursos potencialmente promotores de alianças afetivas em uma cultura de direitos humanos na escola.

Palavras-chave: docência; autoetnografia; interseccionalidade; educação crítica; LGBTQIA+

Abstract

This article reports on the "Dandaras" pedagogical project, developed in 2015–2016 at a public school in Minas Gerais, Brazil, which integrated art education, human rights, and critical practices to address racism, sexism, and LGBTQIA+phobia through an intersectional approach. Drawing on methods inspired by Brecht and Boal, the article describes workshops, interventions, and artistic productions that fostered awareness, dialogue, and changes in attitudes among students, teachers, and the community. The autoethnographic account analyzes institutional challenges, resistance strategies, and pedagogical counterattacks, highlights advances in literacy regarding gender, race, and sexuality, and advocates for art, critical education, and intersectionality as resources with the potential to promote affective alliances within a human rights culture in schools.

Keywords: teaching practice; autoethnography; intersectionality; critical education; LGBTQIA+

Resumen

El artículo relata el proyecto pedagógico "Dandaras", desarrollado entre 2015 y 2016 en una escuela pública de Minas Gerais, Brasil, que articuló la educación artística, los derechos humanos y prácticas críticas para enfrentar el racismo, el machismo y la LGBTQIA+fobia de manera interseccional. A partir de métodos inspirados en Brecht y Boal, se describen talleres, intervenciones y producciones artísticas que promovieron la sensibilización, el diálogo y el cambio de actitudes entre estudiantes, docentes y la comunidad. El relato autoetnográfico analiza los desafíos institucionales, las estrategias de resistencia y los contragolpes pedagógicos, señala avances en la formación sobre género, raza y sexualidad, y defiende el arte, la educación crítica y la interseccionalidad como recursos potencialmente promotores de alianzas afectivas en una cultura de derechos humanos en la escuela.

Palabras clave: práctica docente; autoetnografía; interseccionalidad; educación crítica; LGBTQIA+

¹ Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana/MG – Brasil.

² Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana/MG – Brasil.

Introdução: sobre encontros profícuos entre trajetórias severinas

Ao longo da minha trajetória de vida enfrentei uma série de barreiras e desafios impostos pelas violências LGBTQIA+fóbicas com as quais meu corpo/ser gay/bicha/veado foi recepcionado, lido e tratado nos ambientes educacionais que frequentei. Em muitos momentos sofri agressões psicológicas e até mesmo, físicas. Entretanto, apesar das violências, ao retornar para a sala de aula como professor eu já possuía mais recursos intelectuais, vivências e referências outras que me fizeram estar atento às diversas estratégias de assujeitamento/sujeição (Butler, 2020a) que esses poderes gerenciavam: seus modos mais escrachados e/ou implícitos e dissimulados. Essa carga de vivências também acabou por nutrir uma atitude dissidente, crítica e aguerrida. Sendo assim, nas dinâmicas de poder e resistência (Foucault, 2021), acabei por me tornar um professor que sempre tentou manter um alinhamento entre o conteúdo que leciono e todas as marcas da diferença (suas reverberações violentas e excludentes) que observava significativas e pujantes na comunidade escolar. Foi a partir de uma observação crítica e afetiva, vendo minhas próprias dores enquanto sujeito/corpo gay/bicha/veado sendo reencenadas, ao passo que enfrentava as próprias tensões de uma prática docente gay/bicha/veada (afetiva e afetada), que trabalhei arduamente para transformar meu exercício docente em uma atitude de acolhimento às diferenças, fazendo frente às práticas excludentes.

Fruto dessas observações e saberes empíricos, desenvolvi em minha pesquisa de mestrado, e agora, no doutorado, aprofundo uma revisão crítica, sistemática (Tonello; Ferreira, 2024), autoetnográfica (Motta; Barros, 2015) e escreviente (Duarte; Nunes, 2020) dos modos pelos quais eu me tornei um determinado tipo de professor. Ou seja, analisando os modos de subjetivação (Foucault, 2021; Butler, 2020a) e as dinâmicas de poder e resistência que atravessam e governam a minha fabricação enquanto um corpo/sujeito gay/bicha/veado que leciona no ensino de base do sistema público brasileiro em escolas públicas do interior de Minas Gerais. Do mesmo modo, pretendo analisar algumas das práticas educacionais inclusivas que desenvolvi ao longo desses mais de dez anos de docência no ensino infantil, fundamental e médio. Práticas essas onde, em determinado momento, passei a abraçar as diferenças (e todas as tensões que as envolviam) como recurso pedagógico dotado de alta potencialidade transformadora (Miskolci, 2012).

No presente artigo exploraremos como a arte-educação, as metodologias pedagógicas críticas e a interseccionalidade foram mobilizadas como ferramentas de resistência e transformação, tendo como perspectiva teórico metodológica, combater a discriminação e promover os direitos humanos na escola. Essa análise faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, sobre gênero e sexualidade nos ambientes educacionais, coordenado pelo co-autor desse texto.

A escola, historicamente, foi um espaço de normatização dos sujeitos — um lugar onde a diferença era, quando muito, tolerada. Negros, indígenas, mulheres e pessoas LGBTQIA+ enfrentaram (e ainda enfrentam) barreiras para acessar esse espaço em condições de dignidade. Como aponta Miskolci (2012), “a gente aprende a ensinar como

se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você”. Felizmente, começamos a reavaliar essa lógica, e a educação tem se tornado, ainda que lentamente, um campo fértil para a transformação por meio do reconhecimento das diferenças. Aqui entendemos reconhecimento a partir de Judith Butler (2015), os modos que o sujeito é produzido diante de si mesmo, do outro e do coletivo, marcado pelas vozes que o habitam e pela reflexividade que consegue articular. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2003), que reconhece a educação, e a escola, como meio privilegiado para a promoção da dignidade, da justiça e da igualdade.

Discussão

Formação acadêmica, militância política, prática docente e trabalho artístico sempre se entrelaçaram na minha trajetória, compondo uma tessitura onde os saberes não se separam, mas se alimentam mutuamente. Foi nesse entrecruzamento que, em 2016, produzi como trabalho de conclusão da licenciatura em Artes Cênicas a monografia intitulada “Pensando a constituição do sujeito LGBT no contexto escolar: práticas pedagógicas de diversidade”. Nela, analisei um projeto desenvolvido na escola onde atuava, refletindo sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que reconhecessem e valorizassem a diversidade no espaço escolar. Embora essa monografia não tenha sido publicada, ela permanece como um marco importante na minha trajetória e, neste artigo proponho revisitar e elaborar essas memórias por meio da análise do projeto “Dandaras”. Nesse projeto, me aprofundi nas questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais através das artes, sob a lente dos direitos humanos — perspectiva que, como vimos anteriormente, é central para pensar a escola como espaço de proteção, transformação e resistência.

Segundo Moehlecke (2023), os direitos humanos constituem um conjunto complexo de marcos legais, transformações nas dinâmicas de poder da sociedade, disputas pela ausência ou presença do Estado na regulação de determinadas esferas da vida social e, sobretudo, expressam os elementos da busca por uma vida digna por parte de diferentes grupos e sujeitos historicamente marginalizados. Essa compreensão amplia o escopo da educação em direitos humanos, deslocando-a do campo meramente normativo para uma prática viva, situada e transformadora — uma prática que se constrói na intersecção entre saberes, afetos, lutas e experiências. Ou seja, a educação em direitos humanos não se limita à transmissão de normas e documentos legais. Ela se constrói na vivência cotidiana, na valorização da diferença e na promoção de práticas que desafiem estruturas de exclusão.

Segundo Carrara (2009) a naturalização das diferenças nos séculos XIX e XX resultou em restrições de acesso à cidadania para negros, indígenas, mulheres e pessoas LGBTQIA+. Por isso, é urgente formar pessoas sensibilizadas e capacitadas para enfrentar a LGBTfobia, o racismo e o machismo dentro do trinômio família-escola-sociedade. Nessa seara, vale pontuar que de acordo Moehlecke (2023), na perspectiva moderna do direito é

necessário que saíamos da posição passiva para uma posição ativa nas disputas sociais que garantem acesso à direitos. Tanto o Estado, quando seus agentes e a sociedade civil têm a responsabilidade de produzir as condições necessárias para que esses direitos se efetivem. Tomando essa premissa como basilar, o PNEDH vê na educação, e na escola, um lugar privilegiado para a efetivação dessa atitude ativa na promoção dos direitos humanos.

O projeto “Dandaras” nasceu dessa urgência: como uma proposta de reconhecimento das identidades e da promoção dos direitos humanos por meio do ensino das artes. Entendendo a diferença como saber e como potência pedagógica para a promoção de uma cultura escolar centrada nos direitos humanos.

Metodologias

No trabalho que será relatado a seguir, parti dos princípios citados anteriormente: os de reconhecimento da diferença como ferramenta de grande potencialidade pedagógica para escola. Atravessado por essa perspectiva não normativa – frente a uma cultura cis/heteronormativas, misógina e racista – e com o intuito de buscar metodologias que nos permitam, dentro da escola, contribuir para o fomento, sensibilização e aprendizado a através dos direitos humanos, o trabalho a seguir desenvolveu-se ao longo dos anos de 2015 e 2016 em uma escola no interior de Minas Gerais, na disciplina “Artes, Cultura e Educação Patrimonial” e com alunos do ensino fundamental.

Tive como referência inicial para desenvolvimento de minhas metodologias as teorias e práticas vivenciadas por Bertolt Brecht em seu teatro épico – teatro esse que, segundo Bornheim (1992) surge e se desenvolve numa forte relação política pedagógica que se propõe, de certa forma, a modificar os sujeitos entendendo-os como seres históricos. O que mais me interessou em Brecht foi o conceito de distanciamento que ele constrói em seu teatro. Bornheim (1992) cita três definições de Brecht para o conceito de distanciamento. A primeira definição explica que distanciar um acontecimento ou um caráter significa antes de tudo retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece óbvio, o conhecimento, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade. A segunda definição dá um passo a mais e define que a finalidade dessa técnica do efeito de distanciamento era emprestar ao espectador uma atitude crítica e de investigação em relação aos acontecimentos que deveriam ser apresentados. Para isso os meios eram os artísticos. A terceira definição diferencia a empatia do distanciamento. Segundo o teatrólogo, a empatia torna cotidiano o acontecimento especial; já o distanciamento, ao contrário, torna especial o cotidiano.

A técnica do distanciamento, surge como meio para alcançar um objetivo maior: o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o mundo — uma espécie de pedagogia do espectador. Essa abordagem fundamenta a criação de suas peças didáticas, óperas, o teatro épico e a sistematização do trabalho do ator. No entanto, como destaca Bornheim (1992), para Brecht o distanciamento é apenas uma técnica, um método provisório, que não deve ser encarado como definitivo ou acabado.

Como evidenciado por Deslandes (2010), dentro do processo de proposição de um projeto de intervenção sobre essa temática, devemos buscar a observação do cotidiano escolar de forma crítica e distanciada, para assim, desnaturalizá-lo. Ou, como diria Bornheim (1992) sobre o teatro distanciado brechtiano, “olhar os fatos por trás dos fatos”. Para Deslandes (2010), será somente na observação crítica da realidade social que poderemos intervir nesses processos.

Em resumo, foquei no conceito de distanciamento para desenvolver uma concepção própria de métodos que chamasse os sujeitos ao pensamento crítico enquanto espectadores e agentes dos fazeres artísticos. A ideia de um método vivo (Gatti, 2002) e o conceito de distanciamento crítico foram mobilizados para justificar as práticas que relatarei: uma arte com compromisso histórico/social, que incentiva o pensamento crítico através das linguagens artísticas, com foco nas questões levantadas pelo que chamamos de novos movimentos sociais (Facchini, 2020), almejando construir uma cultura dos direitos humanos na escola.

Foi nessa perspectiva do distanciamento, com o objetivo de estranhamento do cotidiano para alcançarmos uma reflexão crítica, abordando de forma transversal as questões de raça, sexualidade e gênero através de diversas linguagens artísticas que nos serviram de método. Algumas dessas atividades foram previamente planejadas e previstas dentro de sequências didáticas. Entretanto, muitas outras são iminentes do processo de desenvolvimento e percepção das demandas que surgiram ao decorrer das atividades: o método vivo (Gatti, 2002).

Dito isso, passemos ao relato.

Dandaras: relações étnico-raciais e de gênero na escola

Como anteriormente mencionado por Deslandes (2010), as propostas de intervenção pedagógica surgem de um olhar crítico e sensível em relação às questões dos direitos humanos que se traduzem no cotidiano escolar em casos de racismo, LGBTQIA+fobia, machismo, capacitismo e demais discriminações e barreiras ao acesso pleno à educação. No meu caso, o olhar crítico propiciado pelas minhas investigações, pelas minhas vivências artísticas, militância nos movimentos sociais e demais experiências, me fez observar nas escolas onde iniciei minha trajetória enquanto docente, desde os primeiros momentos em sala de aula, como um lugar pouco afeito às diferenças e distante de uma ideia educacional pautada nos direitos humanos.

Naquela escola não era diferente. Os alunos e alunas xingavam-se constantemente usando termos racistas, LGBTQIA+fóbicos e machistas. As meninas xingavam os meninos de “mulherzinha”, como se ser mulher ou ter elementos do que se poderia atribuir aos papéis de gênero femininos fosse algo desprezível. O xingamento “viado” era a palavra mais mencionada nesses atritos e brincadeiras insidiosas e, quando não, deliberadamente praticavam exclusão e ataques contra aqueles que diziam ser “boiola” ou “maria macho”.

Os próprios alunos negros não se reconheciam como tais e praticavam racismo com seus colegas dentro de uma lógica que hoje entendemos como colorismo (Góes,

2022). Mesmo aqueles de pele preta mais retinta, se embasbacaram quando disse “Vocês, como pessoas pretas...” tomando a palavra “preto/preta” como aquela que carregava uma cadeia de signos do xingamento racista que conviviam. Aliás, a maioria das crianças onde lecionei eram negras, e nenhuma criança ou pessoa negra era representada nos murais e imagens humanas pintadas nas paredes das escolas. Quando eu levava sonoridades africanas, ameríndias e indígenas para nossas atividades, mais que depressa os comentários da cosmovisão “chuta que é macumba” emergiam. Certa vez, tive que me explicar para a coordenação de outra escola, levando a letra traduzida de uma canção em iorubá para reunião, pois segundo ela, deveríamos evitar conflitos com os funcionários, professores e pais evangélicos.

Frequentemente os meninos faziam brincadeiras que investiam sobre o corpo das meninas, sem nenhum consentimento. Quando não, disputas entre as próprias eram formas de chamar à atenção dos meninos. Vez ou outra, relatavam a segunda jornada em casa, fazendo trabalhos de cuidados como o asseio do ambiente, das roupas e o preparo da comida, bem como o cuidado com os demais irmãos mesmo que isso significasse não se dedicar aos estudos. No período menstrual, desapareciam das atividades extracurriculares como as ofertadas pela Educação Integral.

Todas as situações mencionadas anteriormente criavam situações que cerceavam minha docência, bem como o tempo e energia gastos em resolver (superficialmente) os conflitos. O tempo de aula e recursos perdidos, incalculáveis. Dar aula era perder, diariamente, pelo menos quarenta por cento da hora/aula tentando dar encaminhamentos para esses desgastes sem de fato atacar a raiz dos problemas.

Aquelas situações me desgastavam, desgastavam os alunos e desgastavam meus colegas de trabalho. Entretanto, os demais pareciam que já estavam anestesiados quanto à situação e simplesmente seguiam a rotina, dia após dia como se aquela situação já fizesse parte da paisagem, da imagem, do retrato do que era o cotidiano daquela escola. Como disse Rubem Alves (1992), seus olhares e ouvidos de adultos já estavam acostumados a serem limpa-trilhos, apenas removendo os obstáculos imediatos do caminho, na pressa das obrigações de um cotidiano atabalhado pelos excessos de demandas, burocratizações e automatismos. Deste modo, havia a necessidade de pensar os processos de reconhecimento da diferença não apenas diante do coletivo e do outro, mas no modo como cada sujeito se colocava diante de si mesmo (Butler, 2015).

Segundo Deslandes (2010), a constatação de uma situação-problema se faz necessária para traduzir de forma concreta o problema existente e, dessa forma, convencer os outros atores quanto a necessidade da intervenção. Sendo eu um estudante de arte, vindo de anos de práticas artísticas, militante e bicha afetiva, afetada, eu não via aquela rotina com a mesma naturalidade que os demais. Então, me sentei e redigi um documento propondo o projeto “Dandaras”, onde trabalharia as questões gênero e relações étnico-raciais ao longo de todo o resto do ano letivo. Fiz a leitura do mesmo em uma reunião pedagógica com a coordenação e as demais professoras e apresentei a situação-problema. A equipe prontamente me apoiou. Entretanto, sugeriram que eu trabalhasse a questão durante o mês da consciência negra. Expliquei que, como dito no volume “Temas

Transversais” dos PCNs (1998) e na lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) as questões das relações étnico-raciais, da sexualidade e do gênero deveriam ser prioritariamente trabalhadas de forma transversal e não tematizadas apenas em um momento exclusivo do ano letivo.

E aqui tivemos o nosso primeiro momento de resistência à mudança: enfrentar a prática da tematização desses assuntos dentro de uma agenda que isola essas questões como temática para determinada data do cronograma de ensino. O que nos leva a outro enfrentamento: confrontar a ideia da lógica das datas comemorativas como norte para as práticas educacionais nos currículos da educação artística. Embora essas duas questões quanto a datas comemorativas me pareçam estar superadas nos currículos, na vivência escolar vi o oposto acontecer. Ao decorrer do projeto, sempre foi um desconforto ter que recorrentemente entrar em desgastes com a equipe como um todo, defendendo minhas poucas horas/aula com os alunos das demandas das datas comemorativas. Nesse cenário, as estratégias adotadas por mim foram as de em alguns momentos deliberadamente me negar a trabalhar em equipe, em outros momentos revezar-me com meus colegas no atendimento à essas demandas e/ou assimilar essas datas e demandas como parte do projeto.

O projeto teve início no meio do ano de 2016 ao experimentarmos atividades desenvolvidas por Augusto Boal (2009) em seu Teatro do Oprimido. Elas me auxiliaram no entendimento sobre opressões, na busca da conscientização dos alunos perante suas realidades. Nesse sentido, pretendi utilizar das práticas listadas no livro “Jogos para atores e não-atores” (Boal, 2002) de forma aberta à modificação dos próprios exercícios. Ou seja, sem tentar uma reprodução deles, tomando-os apenas como base para nossas vivências.

Começamos com uma oficina para entendermos a diferença entre vítima e oprimido. Em um momento o/a aluno/a deixava ser carregado/a, sem resistência, em um estado corporal de passividade que Boal (2009) vai entender como próprio da postura de vítima. Em outro momento o aluno/a deveria fazer de tudo para não ser carregado/a, mesmo que acabasse sendo. Para Boal (2009), essa atitude configuraria o oprimido: o que, apesar das imposições, tem consciência e por isso se incomoda e luta.

Em seguida, fizemos diversos jogos com base em uma segunda técnica do Teatro do Oprimido: o teatro-imagem. Foram eles: jogo no estilo “estátua” onde os alunos deveriam relacionar suas imagens com as dos outros participantes; jogo no estilo estátua, onde um aluno molda o corpo do outro explorando as diversas possibilidades de expressão; imagem de transição: jogo no estilo estátua onde o aluno deve moldar uma cena que representasse uma das problemáticas da diferença (relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade)³. No segundo momento os alunos deveriam mostrar como seria o mundo ideal, sem os problemas levantados pela primeira cena/imagem. Em um terceiro momento, deveriam fazer a “imagem de transição”, onde explorariam possibilidades de solução para o problema elencado.

³ Antes de iniciarmos esse processo aconteceram rodas de conversa e pesquisas na internet sobre essas relações e suas problemáticas: racismo, misoginia e LGBTQIA+fobia.

Através desse exercício os alunos exploram suas percepções sobre os assuntos, expondo preconceitos e vendo seus pontos de vista de forma distanciada ao analisar as imagens/cenas que produziram. Depois de criar e recriar essas imagens elaboraram-se cenas de expressão corporal utilizando cartazes, narração e sons que expressassem os conteúdos trabalhados a partir do exercício. As cenas foram apresentadas aos demais alunos e funcionários da escola.

Da mesma forma que meus colegas de trabalho, muitos estudantes também não estavam sensibilizados o suficiente para entender a urgência dessas questões. O riso, a brincadeira como forma de fazer rir, era uma constante nessas interações violentas bem como o elemento que sempre utilizavam para justificar, endossar e minorizar a violência que praticavam. Inspirado pelas análises de Bergson (2001) sobre a função do riso como diferenciação, correção e punição social – ou seja, como exercício de poder (Foucault, 2021) – vi nesse elemento um ponto por onde poderíamos começar a construção dessa sensibilização, desse distanciamento para o estranhamento necessário. Abrindo espaços para a crítica a essa forma insidiosa e recreativa de punição por onde também se exerce o racismo, a LGBTQIA+fobia e o machismo, entre outras formas de discriminação.

Então, dei início à etapa que chamei de “sensibilização” com a seguinte sequência pedagógica:

“Você já avaliou seu riso hoje?": em oficina, disponibilizei para as/os estudantes entre o sexto e o nono ano, uma série de revistas e livros que seriam descartados. Foram convidados a selecionar e recortar imagens que os faziam rir, que achavam cômicas ou que poderiam de alguma forma “tirar sarro” livremente. Eles riram muito fazendo a atividade. Depois pedi para que cada um explicasse os motivos de terem selecionado suas imagens. Na sequência analisamos quais identidades, sujeitos, culturas e demais elementos estavam presentes nessas imagens e o que isso nos dizia sobre o riso como forma de racismo, LGBTQIA+fobia e machismo. Os risos durante a atividade foram aos poucos mingando ao passo que refletíamos como em determinados momentos o cômico pode ser usado para discriminar. Ao final, tiveram como comando fabricarem cartazes a partir de nossos diálogos e as imagens que selecionaram.

Sentindo na pele: Em conversa com a coordenação, soube que aquela comunidade tinha altos índices de violência doméstica. O que explicava, em parte, o comportamento machista que observava nas interações entre meninos e meninas. Então, propus, na sequência, a atividade que chamei de “sentindo na pele”. Os meninos mostravam como costumavam paquerar as meninas e em seguida as meninas mostravam seu ponto de vista reproduzindo o comportamento masculino. Ao final, em roda de conversa discutimos os papéis de gênero na sociedade e as violências que emergiam da cultura machista e das masculinidades tóxicas.

Dandara Avisa: Após assistir aos filmes documentários "Lixo extraordinário" (Walker, 2011) sobre o trabalho social desenvolvido pelo artista Viki Muniz, "A cor do trabalho" (Olavo, 2014) que fala sobre as relações de trabalho e racismo no Brasil, ao vídeo "Negras em Marcha" de Luana Hansen (2015), e ouvir as músicas "Não foi Cabral" da Mc Carol (s.d) e "Canto das três raças" Clara Nunes (2020), construímos um mural com a face

de uma mulher negra inspirando-nos em Dandara. O mural foi feito através de materiais reutilizados e com inspiração na estética do Viki Muniz (Walker, 2011).

A coordenação da escola pediu que o mural “Dandara Avisa” fosse exposto na “Festa da Família” e que acrescentássemos frases que descreviam, de forma romantizada, o que seria uma família. Então, decidi colocar ao lado dessas frases os dados sobre a violência doméstica no Brasil. O mural com as contradições entre o ideal de família a realidade dos dados sobre a violência foi exposto na festa. Convidei as mães e pais presentes para lerem no microfone os dados e frases dispostos nos cartazes.

Figura 1 - Estranhamento, diagnóstico e situação-problema



Fonte: acervo pessoal.

As reações quanto aos cartazes sobre as funções do riso na sociedade, a reação dos meninos e meninas ao inverterem os papéis de gênero e as interações com a mural “Dandara avisa”, foram das mais diversas. Discentes, docentes e demais funcionários, bem como a comunidade, reagiam surpresos, espantados e reflexivos sobre as questões levantadas. Dessa forma, essas atividades não serviram apenas como técnicas de estranhamento, da crítica, de sensibilização e do próprio processo de ensino-aprendizagem em direitos humanos através das artes. Mas, também, como forma de diagnóstico e apresentação da situação-problema para a comunidade escolar (Deslandes, 2010).

As atividades mencionadas anteriormente se inseriram como a tentativa de busca por uma sensibilização necessária para darmos os passos seguintes: elencarmos as categorias dos sujeitos, seus discursos e suas problemáticas como saberes dentro de um processo de aprendizado que, de alguma forma, pudesse contribuir para a promoção dos direitos humanos.

(Des)obediências pedagógicas: o contragolpe.

A coordenação, em contexto geral, parecia apoiar as minhas práticas e se mostrava, a priori, aberta para a recepção das atividades que eu propunha. Porém, certa vez fui recepcionado na escola com o recado de que deveria passar na secretaria para pegar um material que tinham comprado especificamente para as aulas de Arte. Chegando lá, recebi em mãos uma quantidade grande de panos de prato de tecido cru, massinha de biscoito e telas para pintura. A missão era dar oficinas de pintura em pano de prato e de modelagem de bonequinhas com *biscoito* exclusivamente para as meninas. Foi um pedido com tom de comando que não me deixava espaço para negação. Eu recolhi o material e o levei para o armário da sala que usava para ministrar as aulas/oficinas.

Apesar daquele parecer um afronte a todo o debate que eu já vinha fazendo na sala de aula, vi naquele comando uma oportunidade de contragolpe. Semanas atrás, em uma das oficinas da educação integral, as meninas tinham sido incumbidas de fabricar salgados utilizando a cozinha da escola. A dinâmica, em si, de ocupar a cozinha e de interagir com as mulheres que lá trabalhavam, bem como de lidar com os alimentos poderia ter sido uma ótima ideia. E, em certa medida, o foi. Entretanto, enquanto as meninas cozinhavam, os meninos foram levados para a quadra e assim que os salgados estavam prontos, as meninas serviram a mesa para os meninos e ambos se sentaram para comer. Não preciso nem dizer com quem ficou a tarefa de limpar a bagunça depois.

Na mesma época, em comemoração ao “Dia da Consciência Negra”, organizaram um desfile com o intuito inicial de valorizar a beleza negra. Mais que depressa, montou-se um salão de beleza com esforços múltiplos para alisar o cabelo das meninas para o desfile. As meninas que resistiam eram interpeladas com comentários racistas sobre seus cabelos, enquanto as que se sentavam nas cadeiras, envoltas a secadores e chapinhas tinham seus cabelos puxados de um lado para o outro. Frases como “Vai desfilar com esse cabelo todo pro alto?” ecoavam entre os zunidos dos motores.

Em outra ocasião, na sala dos professores, uma das professoras mostrou sua nova capinha de celular dizendo que agora ela estava com um celular “bem de bixa”, “bem boiola”. Eu retuquei dizendo que, apesar de ser uma bicha, não usava capinha daquele modelo e que a afirmação dela não fazia sentido. Eu o disse com sorriso nos lábios, em tom de brincadeira. Entretanto, outra professora se indignou com o fato de eu ter me dito bicha e prontamente exclamou “Também não vamos escrotizar, né? Tudo bem cada um ter suas preferências, mas aqui não é lugar para essa exposição toda”. Nessa situação, a primeiro momento, o que me chocou foi o fato dessa indignação ter vindo de uma pessoa que dizia absurdos sobre sua intimidade no ambiente de trabalho, sem o menor pudor.

Entretanto, para ela, soava obsceno eu me reconhecer, me afirmar, de forma empoderada como bicha naquele espaço, contradizendo e revertendo a lógica da moral homofóbica daquela situação. Minha ética bicha feriu os ouvidos daquela colega que não se detinha em falar de suas desventuras sexuais naquele mesmo espaço. O processo de reconhecimento pode ser aqui compreendido como mobilizador de micropolíticas nas relações de poder e resistência. Todavia, ainda que o sujeito tenha certa reflexividade sobre si, como menciono, existe uma zona opaca, onde o que digo em relação a mim se mescla e se perde naquilo que o outro e o coletivo me informou. A isto podemos chamar de opacidade no processo de reconhecimento (Butler, 2015).

Pois bem, ao receber aqueles materiais em mãos, decidi que iríamos sim realizar pinturas em pano de prato e modelar bonequinhas em biscuits. Entretanto, ao nosso sabor. Todas essas atividades fariam parte do projeto que vinha desenvolvendo e seriam realizadas por meninas e meninos igualmente.

Panos de prato feministas: Dos panos de prato que recebi em mãos para que fossem pintados pelas meninas, com o intuito que presenteassem suas mães no Natal, fizemos uma versão feminista. Levei as e os estudantes para o laboratório de informática e por conta própria selecionaram frases feministas que seriam pintadas nos panos. Juntei-me a alunas que faziam aulas de pintura daquela técnica, que eram oferecidas no salão paroquial da comunidade. Elas me ensinaram as técnicas e juntos repassamos para os demais. Todos aprenderam a tirar o decalque, lidar com as tintas e demais materiais, técnicas de sombreamento e acabamento em flores. Envolvemos nossas frases feministas com flores, em temas e cores diversas. Sob a ótica crítica feminista e em uma atmosfera de ajuda mútua, denúncia e acolhimento, diálogos sobre sororidade entre aquelas e aqueles adolescentes e sobre suas mães, vizinhas, avós surgiam envoltos às lembranças das violências que já tinham presenciado em suas famílias. Selecionaram e pintaram nos panos frases como “Se ele teve a coragem de te bater, você deve ter a coragem de denunciá-lo. Ligue 180”, “Seja você a mulher da sua vida” e “Lugar de mulher é onde ela quiser”.

Namoradeiras: Da modelagem de biscuit, inspiramo-nos nas tradicionais “namoradeiras mineiras”, figuras do artesanato popular que representam mulheres apoiadas em janelas (Silveira, 2019). Para essa modelagem, também tivemos como referência as obras de Frida Kahlo, cuja estética valoriza a identidade feminina e indígena (Herrera, 2002). Ou seja, as/os estudantes deveriam trazer a estética e as características das mulheres que conviviam, das suas irmãs, tias, primas, mães e avós, das mulheres negras, indígenas, latinas e caribenhas. Uma das alunas, que tinha feito aulas de modelagem com o biscuit, construiu um modelo que adoramos e, então, todos nos inspiramos na estética que ela tinha criado para sua namorada, pois traduzia muito bem todas as referências que tínhamos evocado. Também misturamos a técnica do biscuit com a da construção de bonecas de arames e papelão que vinha trabalhando com as crianças do terceiro ao quarto ano dos anos iniciais. Desenvolvemos outros estilos. Entretanto, tivemos como inspiração as namoradeiras construídas pelos alunos e alunas dos anos finais.

Oratórios: notei um interesse muito grande, principalmente dos meninos, em trabalhos de construção que envolviam miniaturas e maquetes. Então, propus construirmos maquetes que, inspirados nos oratórios mineiros, representassem os movimentos LGBTQIA+, Negro e Feminista. Foram fabricados dois oratórios: um interseccionando as questões de gênero e raça, tendo como inspiração a crítica feminista racializada e as referências do nosso projeto geral “Dandaras: relações étnico-raciais e de gênero na escola”; e um segundo inspirado nas questões gênero e sexualidade, com foco nas questões do movimento LGBTQIA+. Novamente voltamos para as pesquisas na internet, selecionamos referências estéticas, frases e dados nos quais os alunos se debruçaram durante as oficinas.

Figura 2 - Artes plásticas



Fonte: acervo pessoal.

Além dessas atividades manuais que surgiram como contragolpe à proposta machista que tinha recebido e às violências machistas, racistas e homofóbicas anteriormente mencionadas, ao longo do ano letivo realizamos uma série de outras atividades com produtos artísticos distintos, que foram expostos e apresentados no que eu terminei por intitular de “Mostra de Artes e Direitos Humanos”. Foram elas:

Seminários: Os alunos foram divididos e orientados em grupos de pesquisa que deveriam apresentar trabalhos sobre os movimentos sociais (Negro, LGBT, Feminista) e os Direitos Humanos trazendo dados e pautas desses movimentos para serem discutidos.

Sarau “Gritaram-me Negra”: Construímos um sarau onde fizemos a leitura dramática do poema “Gritaram-me Negra” da artista Victoria da Santa Cruz (Geledés, 2021) e da Carta Aberta do povo Guarani-kaiová (BBC Brasil, 2012), mesclando com percussão e canto coral das músicas “Negras em Marcha” (2015) e “Canto das três raças” (Nunes, 2020). Também apresentamos uma coreografia de dança mesclando as músicas “Canto das três raças” (Nunes, 2020) e “Ilê, Pérola Negra” (Mercury, s.d). A coreografia foi criada a partir de movimentos das danças de orixás e as danças circulares indígenas.

Boi Bumbá: assistimos ao documentário que contava a história dos Bois do Maranhão feito pelo programa “Expedições” da TV Brasil (2016), onde observa-se as origens e ligação da fábula com a resistência das culturas afro-indígenas brasileiras. Construímos nosso boi e vivenciamos uma improvisação teatral criada pelas/os alunos/as a partir do que entenderam da lenda do Boi Bumbá e suas relações étnico-raciais.

Não foi Cabral: em oficinas de som e ritmo, construímos uma percussão de latas que acompanhou um trio de alunas cantando a música “Não foi Cabral” da Mc Carol (s.d). Em um segundo momento, a partir de oficinas de áudio visual, as/os alunos produziram um videoclipe para a música.

Bom dia, todas as cores: através da declamação do conto de Ruth Rocha (2010) “Bom dia, todas as cores!”, discutimos e construímos instalações que trabalhavam a diversidade das características humanas e as diferentes identidades afetivas. Enquanto o conto era declamado, os alunos dos anos iniciais foram convidados a melar um dos dedos em tinta guache e a moldar em uma folha de papel cartão uma árvore com diferentes cores. No centro das árvores colaram suas próprias fotos e, dessa forma atravessamos as questões levantadas pelo camaleão, personagem na história da Ruth Rocha (2010), com a multiplicidade das características humanas. Enfeitamos e colamos esses retratos pela escola com o título “A diversidade nos torna iguais”.

Instalação “Árvore da diversidade”: cada aluno escolheu sua cor favorita de fita adesiva para enfeitar um galho de árvore seco. Nesses galhos, agora coloridos, colocamos flores com as fotos de cada um dos/das aluno/as que participaram das atividades. Nessa árvore, colamos imagens com as representações das diversas formas de famílias. Na parede onde foi exposta, colamos o título “Família é:”.

Artesanatos: fabricamos cordões com inspiração no artesanato indígena, fizemos aplicações de lã e tecidos em telas retratando as lendas folclóricas, e fabricamos bonecas feitas de garrafa, arame e lã inspiradas nas abayomis (Geledés, 2018).

Figura 3 - Artes Plásticas e Cênicas



Fonte: acervo pessoal.

Além da mostra desses trabalhos ter sido aberta para comunidade e ter acontecido no mesmo dia da reunião de pais para a entrega das notas finais, as alunas e alunos puderam levar seus trabalhos para casa, estendendo assim, o alcance dessas propostas.

Figura 4 - Mostra Artes e Direitos Humanos



Fonte: acervo pessoal.

Na semana final do ano letivo, e com o intuito de mais uma vez interagir com a comunidade, criamos a intervenção artística "Um passarinho me contou". Nessa atividade final os alunos aprenderam a como construir o pássaro usando a técnica do origami. Construímos os pássaros e os alunos e alunas foram convidados a escrever frases, palavras, mensagens de enfrentamento ao racismo, machismo, LGBTfobia, de incentivo ao respeito e à liberdade. Depois, deixamos esses pássaros pelos espaços da escola e da comunidade: nas caixas de correio, muros, carros, praças etc.

5 Intervenção



Fonte: acervo pessoal.

Resultados e Reflexões

Ao longo da minha trajetória como educador, percebi que a interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade não é apenas um conceito analítico, mas uma potente ferramenta de coalizão, na educação crítica e na luta por justiça social (Collins, 2021). Ela se tornou, para mim, uma política de alianças possíveis e de *aqueerlombamentos* — um modo de agregar sujeitos diversos, com dores distintas causadas pelo racismo, pela LGBTQIA+fobia e pelo machismo. No encontro entre trajetórias severinas, nas fissuras de nossas dores, em nossas feridas coloniais (Jesus, 2022), a interseccionalidade passou a ser uma estratégia pedagógica fundamental para organizar nossas dores, mobilizando os sujeitos em torno dos direitos humanos. Minha escrita e análise partem da vivência de um nordestino que, ainda criança, migrou para o Sudeste, fincando raízes nas veredas de Minas. Dela trago imagens, vozes e fantasmas ainda por decifrar, com suas opacidades próprias. Contudo, nomear-me bicha/veado perante o coletivo é um ato de confronto com o que me habita.

Minha prática se construiu no encontro entre a militância e a atitude engajada, somadas à postura de professor pesquisador (Fagundes, 2016). Busquei enxergar no território, nos afetos e no cotidiano — sempre observados de forma crítica e estranhada, mas afetiva — os insumos para uma pedagogia situada a partir do corpo-território (Coradin,

Oliveira, 2024) das comunidades educativas onde atuei. Creio que essa perspectiva vem me permitindo desenvolver um método vivo, afetivo e afetado, que conecta currículo, cotidiano, sujeitos e território de forma orgânica e significativa.

A arte, nesse contexto, revelou-se um espaço potente para a realização das propostas contidas nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), especialmente no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Foi nesse ponto que a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) se tornou um pilar da minha prática. Ela determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país, e eu a compreendi não como uma obrigação burocrática, mas como uma oportunidade de reparação histórica e valorização das identidades silenciadas. Essas normativas foram fonte e inspiração profícuas que me deram insumos, materialidade, embasamento e certa segurança jurídica.

Das várias percepções que tive ao longo do projeto que relatei, destacaria a mudança na gramática e na postura dos diferentes agentes da comunidade escolar. As e os estudantes começaram a incorporar o letramento sobre gênero, raça e sexualidade em suas falas. Por exemplo, questionavam posicionamentos machistas, homofóbicos e racistas entre si, trazendo exemplos e reflexões espontâneas. Era visível o impacto da prática pedagógica no cotidiano escolar. Professores/as e demais funcionários/as também passaram por um processo de educação e envolvimento espontâneo. Os *feedbacks* positivos que recebi de pais, alunos e colegas sobre a potência das minhas práticas e o engajamento e entusiasmo dos estudantes foram inúmeros. Lembro-me de quando a direção e coordenação me disseram que era perceptível a mudança na atitude dos alunos e que a escola precisava de mim no seu quadro efetivo. Também recorro de quando uma ex-aluna, me parou na rua e entre elogios, me disse algo que me tocou profundamente: “Eu jamais vou esquecer o que é o preconceito.”

Esse reconhecimento culminou no convite para apresentar minhas práticas de sucesso a outras/os docentes no encontro da Educação em Tempo Integral da Secretaria Regional de Educação. Foi um momento de validação, mas também de reafirmação da importância da formação contínua e extracurricular para as pessoas que trabalham na educação.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2003) também foi uma referência essencial. Ao alinhar minha atuação com os princípios do PNEDH — como a valorização da diversidade, a formação ética e o compromisso com a transformação social — pude vivenciar uma pedagogia que não apenas ensina conteúdos, mas forma sujeitos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, acredito que os pequenos gestos carregam grandes significados. Talvez resida aí a grande pequena questão: enxergar nos atos cotidianos as oportunidades de virada nas dinâmicas de poder e resistência. São nesses momentos que a transformação acontece.

Como todo trabalho, é possível apontar o que funcionou e o que poderia ter sido melhor. As atividades propostas talvez pudessem ter sido integradas a um planejamento

maior, envolvendo o Plano Político Pedagógico da escola. Um processo mais apurado, com estratégias de monitoramento, coleta de dados e avaliação dos resultados — como sugere Deslandes (2010) — teria potencializado ainda mais os impactos. Embora essas etapas tenham ocorrido informalmente, não foram oficializadas nem articuladas dentro da escrita e desenvolvimento do projeto. Talvez isso se deva ao fato de que esse trabalho nasceu de forma intuitiva, movido pelo desejo de transformar, nas dinâmicas e urgências do, por vezes, atabalhado cotidiano escolar.

Considerações Finais

Ao concluir este trabalho, reafirmamos a centralidade de uma prática pedagógica crítica, interseccional e comprometida com a transformação social. A experiência aqui relatada se inscreve na confluência entre os ideais da pedagogia teatral crítica brechtiana (Bornheim, 1992) — que propõe o estranhamento como ferramenta de ruptura — e a concepção metodológica de Gatti (2002), que valoriza o método como construção situada e dialógica. Soma-se a isso a contribuição de Deslandes (2010), que enfatiza a importância do olhar crítico na formulação de intervenções pedagógicas capazes de desestabilizar dinâmicas escolares excludentes que foram naturalizadas.

Foi justamente com esse foco que desenvolvi as atividades descritas ao longo do trabalho. Ao colocar em evidência os discursos dos próprios sujeitos — aqueles que historicamente foram categorizados como abjetos (Butler, 2020b), mas que, por meio dos movimentos sociais, passaram a se reconhecer como sujeitos de direitos — pude vislumbrar a possibilidade de ressignificar a escola como espaço de produção de saberes não subordinados à lógica da desigualdade. A escuta e observação ativa, crítica, estranhada e afetiva das narrativas e experiências desses sujeitos, corpos e territórios, tornou-se um eixo estruturante da minha prática docente. Desde modo, podemos dizer que as micropolíticas podem gerar deslocamentos do sujeito, do outro e do coletivo, pois ao produzir reconhecimento, desloca relações de poder e resistência, faz da desobediência, a danosa norma, uma estratégia de afirmação de direitos.

A escola, nesse contexto, deixa de ser um instrumento de reprodução de preconceitos e passa a configurar-se como espaço de contragolpe simbólico. Um terreno fértil — como a terra preta indígena — onde germinam práticas pedagógicas libertadoras, que reconhecem a diversidade como potência e não como ameaça. Na minha trajetória como educador e como bicha, compreendi que é na convivência com a diferença que se promove o respeito, a empatia e a valorização do outro. A escola pode, sim, ser um lugar de transformação, desde que esteja aberta ao diálogo com os saberes que emergem das margens. Como afirma Miskolci (2012), “a diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora.” Essa afirmação encontra ressonância direta na minha experiência, onde a diversidade não foi apenas tolerada, mas celebrada como fundamento ético e epistemológico da ação educativa.

O projeto “Dandaras” demonstrou que a arte-educação pode promover o pensamento crítico e sensibilizar a comunidade escolar para as urgências dos direitos

humanos. As atividades desenvolvidas não apenas enfrentaram as violências cotidianas, mas também serviram como diagnóstico e mobilização para uma cultura escolar mais justa e inclusiva. Importa destacar que a adoção da arte como método não implicou em sua desvalorização. Ao contrário, todos os elementos desse processo foram pensados dentro de uma dialética entre o sujeito e o social, o indivíduo e o objeto. A arte, nesse sentido, foi compreendida como manifestação histórica e social, capaz de provocar deslocamentos, promover reflexões e ampliar horizontes de sentido e afetos.

Defendemos que para transformar o cenário educacional, é imprescindível garantir às populações historicamente marginalizadas o acesso ao conhecimento sobre os movimentos sociais e suas lutas pelos direitos humanos, bem como valorizar suas diferenças como conteúdo curricular legítimo. Retomar a história de luta e resistência desses grupos é um passo fundamental para construir representações identitárias mais positivas, humanas e reconhecidas como dotadas de direitos. Para tanto, defendemos uma educação que possibilite aos sujeitos a visibilidade e o reconhecimento de suas próprias identidades como saber — saber que transforma, que emancipa e que resiste.

Essas atividades se inscreveram, e validam-se, como parte da minha busca, pesquisa e ânsia por metodologias que me ajudassem a trabalhar o currículo da disciplina Artes de forma mais aproximada às questões político/culturais, bem como de um exercício de acerto de contas com o meu próprio passado como estudante afeminado que sofreu uma série de violações. Reafirmando a arte-educação enquanto necessidade educacional/social, ao mesmo tempo que tecia, enquanto sujeito histórico, possibilidades de ensino-aprendizado amorosas, afetivas e afetadas como contragolpe. Através de uma, e não somente para uma, cultura dos Direitos Humanos na escola.

Referências

- ALVES, Rubens. **A festa de Maria**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre o significado do cômico. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BORNHEIM, Gerd. **Brecht**: a estética teatral. São Paulo: Ática, 1992.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pnedh_brasil.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sef/arquivos/pdf/temas.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano CXLV, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BBC BRASIL. **Indígenas Guarani-Kaiowá divulgam carta coletiva e causam comoção nas redes sociais.** BBC News Brasil, 24 out. 2012. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/10/121024_indigenas_carta_coletiva_jc. Acesso em: 08 out. 2025.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder:** teorias de sujeição. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2020b.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. 1. ed. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: ROHDEN, Fabíola; BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila (coord.). **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 13-15. Disponível em: https://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORADIN, Cristiane; OLIVEIRA, Simone Santos. Contribuições do conceito de corpo-território e dos feminismos comunitários para Territórios Saudáveis e Sustentáveis. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 138, p. 100-114, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/gycPvWrCCttmphpXxvgKRyb/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

DESLANDES, Keila; FIALHO, Nira. **Diversidade no ambiente escolar:** instrumentos para criação de projetos de intervenção. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 2010. (Série Cadernos da Diversidade; v. 6).

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FACCHINI, Regina; CARMO, Íris Nery do; LIMA, Stephanie Pereira. Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e230408, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.230408>. Acesso em: 30 set. 2025.

FAGUNDES, Tatiana B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281–298, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 1.ed. Brasília: Editora Plano, 2002.

GELEDÉS — Instituto da Mulher Negra. **Bonecas Abayomi**: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. Geledés, 15 maio 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 8 out. 2025.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. **Me gritaron negra**: a poeta Victoria Santa Cruz. São Paulo: Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 8 out. 2025.

GÓES, Juliana Moraes de. Reflexões sobre pigmentocracia e colorismo no Brasil. **REVES – Revista Relações Sociais**, v. 5, n. 4, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/download/14741/7497/67703>. Acesso em: 30 set. 2025.

HERRERA, Hayden. **Frida: a biografia de Frida Kahlo**. 1. ed. São Paulo: Globo, 2002.

JESUS, Alexandro Silva de. **Notas sobre a atualidade da ferida colonial**. São Paulo: Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial, 2022. Disponível em: https://www.fewb.org.br/material_relacoes_raciais/Nota_%20sobre_a_atualidade_da_ferida_colonial_Ebook.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

LUANA HANSEN OFICIAL. Negras em Marcha – Luana Hansen (part. Leci Brandão). **YouTube**, 29 nov. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p6kRqzpoo3k&list=RDp6kRqzpoo3k&start_radio=1. Acesso em: 8 out. 2025.

CAROL, mc. Não foi Cabral. **Letras.mus.br**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-carol/nao-foi-cabral/>. Acesso em: 08 out. 2025.

MERCURY, Daniela. Ilê Pérola Negra. Composição de Guiguio. **Letras.mus.br**, s.d. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/daniela-mercury/423964/>. Acesso em: 8 out. 2025.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. (Série Cadernos da Diversidade, 6).

MOEHLECKE, Sabrina. Por uma cultura de educação em direitos humanos. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINI, Paula; AVANCI, Juliana Quinteiro; NJAINE, Karin (org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023. p. 17-41. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0003>. Acesso em: 23 set. 2025.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de. Resenha: *Handbook of Autoethnography*. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1337-1340, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311XRE020615>. Acesso em: 8 out. 2025.

NUNES, Clara. Canto das três raças. Composição de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro. **Letras.mus.br**, 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/clara-nunes/83169/>. Acesso em: 8 out. 2025.

OLAVO, Antônio (Direção). **A cor do trabalho**. Brasil: Videografias, 2014. Documentário (52 min).

ROCHA, Ruth. **Bom dia, todas as cores!** 22. ed. São Paulo: Salamandra, 2010.

SILVEIRA, Ana Cristina. **Namoradeiras contemporâneas**: o transcender da janela. São João Del-Rei: Universidade Federal de São João Del-Rei, 2019. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pipaus/Namoradeiras%20Contemporaneas_%20O%20transcender%20da%20janela.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

TONELLO, Jean Marcos Detofeno; FERREIRA, Jacques Lima. Revisão sistemática qualitativa em educação: características e etapas. **Roteiro**, [S. l.], v. 49, p. e32630, 2024. DOI: 10.18593/r.v49.32630. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/32630>. Acesso em: 30 set. 2025.

TV BRASIL. **Expedições apresenta o Bumba-Meu-Boi do Maranhão**. [S.l.]. YouTube, 7 mar. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5G8gYfk-bBg>. Acesso em: 08 out. 2025.

WALKER, Lucy (Direção). **Lixo extraordinário**. Produção: João Jardim, Karen Harley. Reino Unido/Brasil: Almega Projects, 2011. Documentário (99 min).