



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



LORENA BRAGANÇA SOARES DE OLIVEIRA

CORPOS DESEJANTES EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS LIBERTÁRIAS

OURO PRETO

2023



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



LORENA BRAGANÇA SOARES DE OLIVEIRA

CORPOS DESEJANTES EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS LIBERTÁRIAS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini

OURO PRETO

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

O48c Oliveira, Lorena Bragança Soares de.
Corpos desejantes em sala de aula [manuscrito]: perspectivas
libertárias. / Lorena Bragança Soares de Oliveira. - 2023.
32 f.

Orientadora: Profa. Ma. Neide das Graças de Souza Bortolini.
Produção Científica (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas .

1. Arte - Psicologia. 2. Adolescentes - Comportamento sexual. 3.
Educação. 4. Psicologia. I. Bortolini, Neide das Graças de Souza. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 7:159.9

Bibliotecário(a) Responsável: Paulo Vitor Oliveira - CRB6/2551



FOLHA DE APROVAÇÃO

Lorena Bragança Soares de Oliveira

CORPOS DESEJANTES EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS LIBERTÁRIAS

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

Aprovada em 02 de fevereiro de 2024

Membros da banca

Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marco Antônio Torres - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr.ª Elvina Maria Caetano Pereira - Universidade Federal de Ouro Preto

[Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini], orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 02/02/2024



Documento assinado eletronicamente por **Neide das Graças de Souza Bortolini**, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR, em 02/02/2024, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0662403** e o código CRC **ADC85EFC**.

Resumo

Este artigo é apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas e traz considerações acerca das experiências vividas nos programas de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Ouro Preto, advindos dos editais 43/2020 e 79/2022, com maior enfoque no segundo, que ocorreu na disciplina de Arte, em três turmas do sexto ano e uma do nono ano, na Escola Municipal Professora Haydée Antunes, no distrito de Cachoeira do Campo, em Ouro Preto. Com base em vivências entre os(as) estudantes nas escolas, surgem reflexões acerca das mudanças cognitivas e socioafetivas de adolescentes a partir de experiências lúdicas e teatrais. Ao proporcionar aos(às) discentes vivências que envolvem temas que os cercam, vinculados às questões de gênero e sexualidade, foram realizados jogos teatrais e experimentações artísticas que podem proporcionar a autorreflexão e o desenvolvimento psicossocial das individualidades, em processos coletivos de construção de conhecimentos de si mesmos(as). A partir de referenciais teóricos, são observados aspectos da sexualidade apontados pela psicanálise e pela teoria *queer*, em diálogos com as relações entre discentes e professoras de Arte. Enfim, são analisadas as práticas de uma pedagogia para a libertação, que se relacionam e potencializam o desenvolvimento socioafetivo e psicosssexual. É levado em consideração que a sociedade atual resulta da dominação patriarcal machista e racista, ao apontar novas necessidades e possibilidades de se educar que se diferem da lógica heteronormativa binária e sexista.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; sexualidade; psicologia; gêneros; educação, Artes.

Resumen

Este artículo se presenta como Trabajo de Finalización de la Licenciatura en Artes Escénicas y trae consideraciones sobre las experiencias vividas en los programas de Residencia Pedagógica de la Universidad Federal de Ouro Preto, a partir de las convocatorias 43/2020 y 79/2022, con principal enfoque en la segunda, que ocurrió en la disciplina Arte, en tres clases de sexto grado y una de noveno grado, en la Escuela Municipal Profesora Haydée Antunes, en el distrito de Cachoeira do Campo, en Ouro Preto. A partir de experiencias entre los estudiantes en la escuela y a partir de experiencias lúdicas y teatrales, surgen reflexiones sobre los cambios cognitivos y socioafectivos de los adolescentes. Al brindar a los estudiantes experiencias que involucran temas que los rodean, vinculados a cuestiones de género y sexualidad, se realizaron juegos teatrales y experimentos artísticos que pueden propiciar la autorreflexión y el desarrollo psicosocial de las individualidades, en procesos colectivos de construcción del conocimiento de sí mismos. A partir de referentes teóricos, se observan aspectos de la sexualidad señalados por el psicoanálisis y la teoría *queer*, en diálogo con las relaciones entre estudiantes y profesoras de Arte. Finalmente, se analizan las prácticas de una pedagogía para la liberación, que se relacionan y potencian el desarrollo socioafectivo y psicosexual. Se tiene en cuenta que la sociedad actual resulta de la dominación patriarcal sexista y racista, al señalar nuevas necesidades y posibilidades para la educación que se alejan de lógicas heteronormativas binarias y sexistas.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica; sexualidad; psicología; géneros; educación, Artes.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e tem por objetivo o desenvolvimento de experiências práticas de discentes de licenciatura nas instituições de ensino básico. Além disso, o programa proporciona a participação de professores, no exercício da profissão, na formação de licenciandos(as), possibilitando a troca de conhecimentos e perspectivas. Durante meu percurso acadêmico, tive a oportunidade de atuar como residente bolsista pelos editais 43/2020 e 79/2022, por seis meses no primeiro, e por dez meses no segundo. As experiências vividas nos programas, seja através dos compartilhamentos entre residentes, orientadores(as) e preceptores(as), ou da atuação dentro da sala de aula, proporcionaram a construção de uma identidade docente e de concepções acerca da arte-educação.

Este artigo trata das primeiras experiências decorridas dos programas de Residência Pedagógica, com maior enfoque no segundo edital, que ocorreram na Escola Municipal Professora Haydée Antunes¹, no distrito de Cachoeira do Campo, em Ouro Preto, na disciplina Arte, ministrada para turmas que são nomeadas por etnias indígenas: Xavantes, Makunas, Pataxós (sextos anos) e Tupinambás (nono ano)². Na intenção de desconstruir estereótipos e entender com os(as) estudantes as nomeações de suas turmas, foram desenvolvidas no primeiro bimestre letivo de 2022, atividades artísticas voltadas ao reconhecimento das matrizes indígenas historicamente apagadas em nosso país. A partir desses primeiros contatos e ações, surgiram indagações acerca dos aspectos socioafetivos e psicosssexuais dos(as) adolescentes.

Durante este percurso de imersão na formação como educadora, foram observados diversos comportamentos de estudantes e da comunidade escolar que envolvem convenções sobre sexualidade e gênero, além de manifestações dos(as) adolescentes acerca das relações socioafetivas. A partir dessas observações, criam-se relações com os apontamentos da psicanálise e da psicologia no que diz respeito aos aspectos psicosssexuais e cognitivos

¹ Neste artigo a Escola Municipal Professora Haydée Antunes será citada pela sigla EMPHA. Agradecemos a toda a equipe de educadores, em especial, à professora Márcia Ferreira Pinto, diretora da EMPHA, e à professora de Arte preceptora, Maria Catarina Frizzo, que possibilitaram a realização do PRP nessa escola.

² Nomes dados por pesquisadores a algumas etnias indígenas, os quais são comumente conhecidos no Brasil. Porém, algumas etnias possuem sua autodenominação e aquela como é identificada por outros povos originários, como os Xavantes que se autodenominam A'uwê e os Makunas que, entre algumas nomeações, possui a Yebamasã. Os Tupinambás e Pataxós se autodenominam dessa forma. Cf.: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal

buscando contraponto à estruturação da sociedade heteronormativa, binária e racista, que, por meio da repressão, traz a censura ao prazer e a dificuldade em lidar com sua dimensão. A partir de uma breve apreciação da construção histórica da concepção de infância e de uma escolarização moralista e disciplinar, propõe-se a problematização do controle de familiares e educadores no que se refere às curiosidades e experiências que perpassam a vida de crianças e adolescentes.

Assim, são analisadas, em diálogo com a Pedagogia do Oprimido (1987) de Paulo Freire, as práticas para uma pedagogia libertária, a partir da “Teoria *Queer*” (2001), e de “pedagogias contemporâneas” (2007) propostas pela pesquisadora Guacira Lopes Louro. Surgem, então, reflexões acerca de posicionamentos de educadores(as) em sala de aula, bem como das contribuições destes(as) no desenvolvimento de sujeitos e coletividades.

I. Programa Residência Pedagógica e o reconhecimento das matrizes indígenas

Em outubro de 2021 comecei a participar do Programa Residência Pedagógica³ no subprojeto de Artes, na Universidade Federal de Ouro Preto, que se iniciou em 2020 e foi um trabalho conjunto dos cursos de Artes Cênicas e de Música, de forma inteiramente remota devido à pandemia de COVID-19. O PRP é organizado em três módulos, sendo que atuei no terceiro módulo dessa primeira edição, com os docentes orientadores Ernesto Valença⁴ e Guilherme Paoliello⁵. Mediante a sugestão deles, aceita pelos residentes bolsistas, foi criado um livro⁶ contendo relatos das experiências e artigos sobre os assuntos discutidos durante o Programa. Como participação no livro, realizei e auxiliei no ajuste das transcrições dos respectivos Seminários Temáticos Abertos, que ocorreram no segundo módulo: Questões LGBTQIAP+⁷ e a Educação, e Relações Étnicas e Raciais na Escola.

³ Neste artigo será usada a sigla PRP para se referir ao Programa Residência Pedagógica.

⁴ Professor de Pedagogia do Teatro da UFOP. Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG (2014), possui Mestrado pela mesma instituição (2010) e graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo - ECA/USP (2002).

⁵ Professor do curso de Licenciatura em Música da UFOP. Tem graduação em música/composição e doutorado em Educação. Pesquisa música contemporânea latino-americana e relações entre linguagens artísticas na educação musical.

⁶ A construção da docência: a residência pedagógica em Artes na Universidade Federal de Ouro Preto (2020-2022) / Ernesto Valença...[et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022.

⁷ A sigla indica grupos de diferentes orientações sexuais e múltiplas identidades de gêneros: lésbicas, gays, bissexuais, trans, *queer*, intersexuais, assexuais e pansexuais; o sinal de mais abrange outros grupos.

Na primeira reunião do terceiro módulo do PRP, com o preceptor Giovany de Oliveira⁸, professor de Arte na Escola Estadual José Leandro⁹, ele nos apresentou o conceito de *Sankofa*, que refere-se a um adinkra (símbolo) originário do povo africano *Akan*, e significa que nunca é tarde para voltar e aprender com aquilo que ficou para trás. Ao citar o conceito, Giovany fez alusões à educação, ao se pensar na importância de retomar os saberes e observar erros do passado para ressignificar o presente. Nas reuniões remotas da preceptoria fizemos variados exercícios de escrita nos quais ele, através de perguntas, nos fazia avaliar semanalmente como estava nosso “eu docente”.

Em 2022, novamente me tornei bolsista no PRP. Dessa vez no subprojeto Artes Cênicas, que se iniciou em novembro e se encerrará em abril de 2024, coordenado pela professora Neide das Graças de Souza Bortolini¹⁰.

A Residência está sendo realizada na Escola Municipal Professora Haydée Antunes (mais conhecida como CAIC)¹¹. A preceptora deste campo de estágio, Maria Catarina Frizzo¹², é professora do componente curricular Arte, do Ensino Fundamental - Anos Finais, ou seja, do sexto ao nono anos. Junto à minha colega residente, Ana Cláudia Cristo Miguel¹³, desenvolvemos aulas em quatro turmas — três de sexto ano e uma de nono ano — uma vez por semana, tendo cada aula a duração de cinquenta minutos. A partir de um planejamento criado por nós, residentes da escola CAIC¹⁴, juntamente com a professora Maria Catarina e a coordenadora Neide das Graças, iniciamos o ano letivo de 2023 trabalhando no primeiro bimestre com os(as) alunos(as) acerca da cultura indígena brasileira e seus atravessamentos. Realizamos algumas atividades e jogos, usando como referência o livro *Quebrando Preconceitos, subsídios para o ensino da cultura e história*

⁸ Licenciado em Artes Cênicas e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFOP.

⁹ A escola fica localizada no distrito de Santa Rita de Ouro Preto-MG e atende ao Ensino Fundamental e Médio.

¹⁰ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Literatura Brasileira: literatura infantil. Doutorado em Artes na Universidade Federal de Minas Gerais. Áreas de pesquisa: interfaces nos campos da literatura, teatro, imagem e educação. Professora Associada na Universidade Federal de Ouro Preto no Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, no Departamento de Artes Cênicas: Licenciatura. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas com o projeto de pesquisa Imagens no vazio, escrita e teatralidades.

¹¹ Inicialmente, a estrutura da escola Prof. Haydée Antunes foi criada como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), para que os mais jovens pudessem passar mais tempo na escola. Foi um programa educacional brasileiro criado pelo governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Os edifícios dos diferentes CAICs, arquitetonicamente falando, são iguais em todo o Brasil.

¹² Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atua como professora de Arte na rede pública municipal de ensino da cidade de Ouro Preto - MG na Escola Municipal Professora Haydée Antunes.

¹³ Graduando em Artes Cênicas - Licenciatura. Graduada em Artes Cênicas / Bacharelado em Interpretação pela Universidade Federal de Ouro Preto UFOP (2019). Formada no curso de Qualificação Profissional em Teatro na Escola Técnica de Teatro, Dança e Música FAFI em Vitória/ES (2010-2012).

¹⁴ Estudantes de licenciatura em Artes Cênicas que realizaram a residência na escola Professora Haydée Antunes: Alice Cristal Gabetto Martinez Pinho, Ana Cláudia Cristo Miguel, Julia Ribeiro Machado, Laura Sarcedo, Lorena Bragança Soares de Oliveira e Pedro Henrique Bezerra Lopes.

dos povos indígenas, das autoras Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo¹⁵.

A escolha dessa temática foi em função dos nomes das turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais serem de etnias indígenas, tendo em vista que não havia sido feito nenhum estudo com os(as) discentes sobre essas etnias. Partindo dessa lacuna na formação, entendemos a suprema importância do debate mais aprofundado nas escolas para que sejam rompidos os estereótipos em relação aos povos originários indígenas, assim como aos negros, que construíram e constituem o Brasil, e sofreram forte repressão e apagamento cultural ao longo dos séculos. De acordo com a lei Nº 11.645/2008,¹⁶ é obrigatório que sejam incluídas nos conteúdos programáticos dos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, as histórias e a cultura desses povos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Além desta temática principal, fizemos algumas atividades em torno do carnaval, do dia da mulher e do dia dos povos indígenas, pois achamos importante entender os significados dessas datas que fazem parte da cultura brasileira, além de entender à própria demanda da escola para as professoras da disciplina Arte, o que também ocorreu por ocasião da festa junina, em especial para as danças e a decoração.

Em fevereiro de 2023, fomos conhecer os(as) alunos(as) das nossas turmas, que estarão conosco até o final do ano. Realizamos um jogo de apresentação, em que cada um fala seu nome e faz uma mímica do que gosta de fazer, além da brincadeira de roda Yapo¹⁷, em que cantamos uma música fazendo sons percussivos com o corpo, gerando uma coreografia. Iniciamos o assunto que desejávamos trabalhar desde o primeiro dia, chamando a atenção para os nomes das turmas ao pedir que trouxessem de casa as visões que os familiares têm sobre os povos indígenas. Também solicitamos que fizessem uma pesquisa das particularidades da etnia indígena que nomeia sua respectiva turma.

Observamos as dificuldades dos(as) alunos(as) de fazerem o “para casa”, pois alguns não lembraram, outros haviam faltado e não sabiam, outros alegaram que não conseguiram,

¹⁵ Cf.: http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/arquivos/Quebrando_preconceitos.pdf

¹⁶ Cf.: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

¹⁷ “Grupo Musical Palavra Cantada” (1994); São Paulo; Brasil. Fonte: <https://youtu.be/AtDjQblhK8> (2012).

mas alguns fizeram. Como estávamos na semana que antecede o carnaval, decidimos tratar um pouco deste assunto, que também faz parte da cultura brasileira, considerando o contexto pós-pandêmico e a demanda escolar. Ana Cláudia propôs a confecção de um *Swing Poi*, um tipo de malabares, tratando um pouco do que seria o malabarismo. Realizamos essa oficina com as turmas de sexto e nono anos e os alunos ficaram animados com o objeto, inclusive porque alguns alunos do nono ano já haviam praticado algum tipo de malabarismo e atividade circense.

Na sequência das aulas, pedimos para que os(as) discentes escrevessem em uma folha o que gostariam de aprender na disciplina de Arte, para podermos levar para casa e estudarmos a possibilidade de trazer as propostas que fossem de interesse deles(as). Dentre as respostas, as que mais apareceram foram desenho, pintura e dança, então fomos adaptando as sugestões deles ao tema proposto e às exigências que vinham da escola. Após essa atividade, discutimos acerca dos termos índio/indígena e tribo/etnia/povo, como sugere o livro *Quebrando Preconceitos* (2014): que se comece a dar aula sobre o tema a partir da desconstrução desses termos que estão sendo redefinidos e de estereótipos. A palavra índio não contempla toda a diversidade e complexidade desses povos, uma vez que surge a partir de um equívoco dos colonizadores, que chegaram ao território e pensavam estar na Índia, por esta razão está sendo preferível o uso da palavra indígena, que denomina a pessoa que é originária daquele local que habita, mas ainda referindo-se a Índia. Vale lembrar, então, que cada povo possui sua autodenominação. Já o termo tribo refere-se a uma organização social nômade, o que não abarca os sistemas políticos desses povos e etnias (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.12).

Para retomarmos as atividades do planejamento, em março pedimos as respostas sobre os povos indígenas, então preparamos um jogo para ser realizado em sala de aula com os(as) estudantes. Fizemos uma pesquisa de características particulares das etnias que nomeiam as turmas em que damos aula. Então, separamos, em média, oito características de cada povo indígena, escrevendo-as em metades de papéis A4 que foram pregados em um mapa do Brasil. O jogo consistia em os alunos identificarem, em grupo, dentre as características disponibilizadas, quais eram do povo que eles pesquisaram e em qual região do Brasil há sua maior concentração populacional, dando enfoque à diversidade de costumes presentes entre as diferentes etnias. Os(As) estudantes ficaram empolgados(as) em participar da proposta, criando discussões entre eles para definir quais características escolheriam e onde seriam afixadas.

Com a aproximação do dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, trabalhamos todo o mês com essa importante temática, mediante a realização de atividades voltadas para os movimentos de resistência feminina, dando ênfase ao seu contexto de luta histórica frente à violência, e aos diferentes conflitos, que envolvem classe, raça, gênero e sexualidade. Não concordamos que as artes estejam no lugar de realização cultural em datas comemorativas como imposição, o que ocorre em diversas escolas, mas, entendemos a importância que a disciplina Arte pode ter ao se colocar como linguagem possível para diversos debates que são necessários na sociedade contemporânea. Com isso, durante três semanas trabalhamos com essa temática, resultando na montagem de um móvel coletivo de imagens que denominamos Mulheres Incríveis, em referência ao livro *Mulheres Incríveis: artistas e atletas, piratas e punks, militantes e outras revolucionárias que moldaram a história do mundo*, escrito por Kate Schatz (2016). Pedimos para que cada um levasse uma imagem de uma mulher considerada incrível, dizendo o porquê da escolha. Conversamos nas aulas sobre a história do Dia Internacional da Mulher e a importância das lutas e das mulheres na sociedade, a partir das diversas mulheres que surgiram nessa pesquisa: mães, familiares, mulheres indígenas, algumas mulheres importantes historicamente na luta antirracista e contra a LGBTfobia. Houve até uma aluna que levou a própria foto, uma vez que ela teria passado por situações como depressão e abandono do pai, e que, portanto, sua mãe a considera uma guerreira por ter superado esses desafios. Além disso, gravamos em áudio os depoimentos dos(as) alunos(as) sobre as imagens de mulheres que trouxeram. Percebemos a importância desse trabalho a partir do resultado dos móveis fotográficos, que surgiu em cada turma, do envolvimento dos(as) alunos(as) em fazê-los, bem como dos depoimentos sobre as mulheres incríveis.

Em abril contamos com a presença do ativista indígena Danilo Campos, da etnia Borum Kren¹⁸, para conversar com os(as) alunos(as) sobre esse povo ressurgente na região de Ouro Preto. Reunimos as quatro turmas de Artes no anfiteatro da escola. Ele fez uma palestra com a exposição de objetos pessoais como cocar, flechas, bolsa, entre outros artefatos feitos por ele, além dos instrumentos tradicionalmente utilizados para fazer fogo, tais como madeira seca e palha. Danilo, sempre com uma postura dialógica, falou dos termos índio, indígena, da cultura dos diferentes povos, principalmente da etnia da região — Borum Kren — que faz parte do grupo de indígenas do tronco linguístico Macro-jê, que foram nomeados Botocudos, e que transitaram por toda a Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais, às margens das bacias do

¹⁸ Danilo foi reconhecido como liderança indígena Borum Kren por meio da Resolução 01/2022 de 13 de maio de 2022 pelo Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR/OP).

Rio das Velhas e do Rio Doce, onde se encontram hoje os seguintes municípios: Santa Bárbara, Catas Altas, Barão de Cocais, Mariana, Ouro Preto e Itabirito. O ativista tratou ainda da opressão histórica que esses povos sofreram, de como eles tem sido reprimidos no passado e no presente, de forma que vivem dissipados pelas cidades com fortes marcas do apagamento étnico em virtude das matanças, principalmente na região de Minas Gerais, com atividade de mineração, o que levou muitas famílias indígenas a perderem suas terras e seus hábitos de sobrevivência. Trabalhamos então premissas para o reconhecimento indígena, tal como o viés etnográfico, “pelo sangue de seus ancestrais” nas palavras de Danilo. O palestrante fez questão dos(as) alunos(as) terem essa ideia internalizada, já que, segundo ele, na própria escola existem várias pessoas com ancestralidade indígena, notadamente evidenciada pelas feições características. Ele foi quebrando vários estereótipos e discutindo a partir das muitas dúvidas que surgiram. Explicou a diferença entre indígenas aldeados e as tantas etnias que vivem em cidades, acompanhando as mudanças históricas das sociedades. Contou a história do fogo e mostrou como é possível fazê-lo com o atrito de madeiras secas específicas recolhidas das matas. Os(As) alunos(as) ficaram ansiosos para vê-lo fazendo o fogo e queriam fazer também, além de pedirem que ele atirasse a flecha, mas isso não era viável devido ao local em que estávamos. Danilo comentou sobre os campeonatos de arco e flecha indígenas, dos quais só participam aqueles que confeccionaram a própria flecha, demonstrando o cuidado com o conceito de caça, frente às sucessivas mudanças de modos de viver e de se alimentar. Ao final, falou da importância do Dia do “Índio”, recentemente alterado para Dia dos Povos Indígenas – 19 de abril – ao destacar a necessidade de explicitar a diversidade dos povos originários, desconstruindo a imagem estereotipada do “índio”. Diferenciou os diversos modos de vida indígena: aldeados, nas cidades, ressurgentes e, ainda, aqueles que não possuem consciência do sangue indígena, como muitos(as) estudantes observados por Danilo. Foram utilizados os três primeiros horários de aula com as turmas, então houve tempo de se aprofundar a discussão sobre a temática nessas quase duas horas de conversa e demonstrações.

Como forma de concluirmos e mostrarmos os trabalhos realizados ao longo desse ciclo das aulas referentes aos povos originários, conversamos com os(as) estudantes do sexto ao nono ano sobre a possibilidade de realizarmos uma mostra de suas atividades, juntamente com as demais turmas e residentes do Ensino Fundamental - Séries Finais. Tivemos o apoio do cacique da etnia ressurgente Borum Kren. Danilo cedeu alguns de seus artefatos para

serem expostos e nos ensinou os grafismos¹⁹ de sua etnia, onde os símbolos em forma de X significam luta, em zigue-zague simbolizam união, e barras representam a continuidade de tempo. Além disso, Danilo estava presente no primeiro dia da exposição e mostrou, para os(as) alunos(as) do Nono Ano Tupinambás, como se faz a flauta que era utilizada nos rituais tradicionais de sua etnia. Após ser finalizada, os(as) estudantes a experimentaram junto a outros instrumentos, como o chocalho e a maracá.

A exposição montada na EMPHA, que recebeu o nome “Povos originários: territórios, memórias e identidade indígenas”, foi realizada pelos(as) residentes da Escola Haydée Antunes, juntamente com a professora Maria Catarina e alguns estudantes do nono ano — Tupinambás — no auditório da escola, permanecendo aberta à visita da comunidade escolar dos dias 3 a 7 de julho. Foi essencial a participação dos(as) estudantes, que se dedicaram a realizar o trabalho com êxito e debatiam juntos para resolver os conflitos que surgiam. Essa parceria entre a instituição escolar e o representante da etnia Borum Kren é de grande importância para a visibilidade desse povo que está em processo de ressurgência, assim, Danilo viu a necessidade de ampliar o alcance da exposição. Desse modo, juntamente com a licencianda Ana Cláudia, conseguiu viabilizar a utilização da Casa de Cultura Negra de Ouro Preto²⁰, que é administrada pelos diretores de Promoção de Igualdade Racial, Kedison Guimarães e o próprio Danilo.

Os(As) estudantes da escola que realizaram a produção da exposição, juntamente com (os)as residentes do PRP, participaram da montagem dessa mostra artística na Casa de Cultura Negra, no dia 10 de julho, e ainda, com mais alguns alunos(as), da abertura, no dia 11 de julho. A exposição esteve aberta para visita até o dia 11 de agosto de 2023. Não foi possível levar todos(as) discentes, devido às limitações do transporte e à falta de apoio da Secretaria de Educação e Prefeitura de Ouro Preto. Tanto na escola, quanto na Casa de Cultura Negra, a exposição conta com as atividades realizadas com todos(as) discentes que durante as aulas de Arte confeccionaram filtros dos sonhos, móveis com dizeres, fotografias, além de grafismos indígenas pintados em papel kraft com tinta natural, à disposição para

¹⁹ Segundo Danilo, grafismos são símbolos estéticos que fazem parte das culturas dos povos originários. Normalmente são pintados nos corpos com tinta natural, podendo ser feita de carvão, urucum, entre outros materiais. Os significados das pinturas e as formas de se pintar podem mudar de uma etnia para a outra.

²⁰ “A Casa de Cultura Negra, localizada no bairro Alto da Cruz, foi uma iniciativa propulsionada pela Secretaria de Cultura e Turismo de Ouro Preto e abriga eventos, palestras e atividades que colocam em evidência a participação da comunidade negra da cidade. A casa é uma conquista dos movimentos negros ouro-pretanos, em especial do Fórum da Igualdade Racial, que lutaram pela conquista de um espaço para realizarem todas essas atividades voltadas para a comunidade.” Cf.: <https://ouropreto.mg.gov.br/noticia/2783>

participação ativa dos(as) visitantes. Foram reaproveitados dois quadros com mapa do Brasil, dispostos em mesa, com sinalizadores da localização de algumas etnias indígenas. Também foi feito um rápido documentário audiovisual, além dos depoimentos escritos sobre as intervenções de Danilo na escola. Fora isso, foram expostos artefatos que fazem parte da cultura da etnia Borum Kren, tais como: arco, flechas, cocares e alguns instrumentos musicais.

Esse processo de ensino-aprendizagem no PRP tem sido de grande relevância para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, pois, além de aprender, assim como os(as) discentes, acerca da cultura dos povos originários, estou vivenciando na prática a atuação da docência. Estar no espaço escolar exige muito mais do que educar. É enfrentar desafios com discentes e seus(suas) familiares entre as diferentes condições socioafetivas e cognitivas, além de diversas questões que surgem diariamente, envolvendo possibilidades e limites da educação. Ao se ter essa vivência intensa, durante a formação acadêmica em Licenciatura em Artes Cênicas, os(as) residentes conseguem ter uma melhor noção dos desafios que poderão enfrentar na vida profissional, bem como os prazeres de estar em uma sala de aula em sua vida educacional. Pensando nisso, ao longo de todo esse processo observei e anotei questões recorrentes relacionadas a sexualidade e gênero de estudantes adolescentes nesse convívio durante o PRP.

II. Corpos desejanter

No mês de junho, a EMPHA se mobilizou para a preparação de sua Festa Junina, que ocorreu no dia 3 de julho de 2023. Nos anos anteriores os(as) discentes do sexto ano haviam dançado quadrilha, porém neste ano o professor de Educação Física, que normalmente ensaia com eles(as), não havia preparado danças. Então, como os(as) próprios(as) estudantes nos questionaram se dançariam, preparamos uma quadrilha para ensaiar com os sextos anos, turmas Xavantes, Makunas e Pataxós.

A quadrilha possuía passos típicos da dança, como caracol, balancê e o túnel, e sugerimos colocarmos trechos de músicas que eles(as) escolhessem, alternados com as músicas tradicionais de quadrilha. Inicialmente perguntamos quem estava interessado(a) em participar. Entre aqueles(as) que não quiseram, alguns falavam que tinham vergonha e, apesar de participarem do ensaio, foram desistindo ao longo do processo. Alguns não viriam no dia ou disseram não gostar dessa atividade; outros alegaram não poderem participar por

questões religiosas, uma vez que a festa teria uma base religiosa católica, ao se comemorar o dia de São João, São Pedro e Santo Antônio, muito presentes nas tradições. Assim, por ser uma comemoração de santos do catolicismo, a festa não é sempre bem recebida por famílias evangélicas. Essas celebrações foram se misturando às diversidades culturais e se tornando típicas do país, sendo praticadas e reproduzidas por diversos grupos e de diferentes formas. Porém, não há como negar que sua origem se vincula às religiosidades católicas, presente na construção da identidade cultural do país por meio da colonização, ou seja, imposição e apagamento de outras culturas.

Prosseguindo com os ensaios, no primeiro dia perguntamos quais músicas eles(as) gostariam de colocar na dança e a maioria escolheu o funk. Uma aluna não gostou da sugestão dos colegas, por ter preconceitos com esse gênero musical, alegando que ele só possui letras depreciativas e de cunho sexual para as mulheres dançarem expondo seus corpos. Conversei com a aluna sobre as considerações levantadas, dando ênfase à pluralidade de canções que há em cada gênero musical e as significações que podemos encontrar em suas danças. A complexidade desse assunto se encontra no fato de que muitos funks são como a estudante os descreveu. No entanto, ao fazermos um breve retorno histórico, vemos que o funk é um gênero musical que surge da população negra e marginalizada no Brasil, atraindo, então, diversos preconceitos que não são vistos em outros grupos musicais, também sexistas ou machistas. Sugerir que a aluna trouxesse uma música no próximo ensaio para mostrarmos aos colegas e incluímos na dança.

Continuando o ensaio, pedimos para que formassem duplas, como é de costume nas danças de Festa Junina, sem a obrigação de juntar meninos e meninas, como acontecia nos anos anteriores, segundo o que fora relatado. Algumas alunas disseram se sentir mais confortáveis ao dançarem com uma amiga. Também foi formado um trio de meninos, porque não havia outra pessoa para dançar com um deles. A possibilidade de quebrar a tradição heteronormativa de pares logo causou burburinhos, uma vez que a professora de Arte, e preceptora do PRP, Catarina foi notificada pela direção que alguns familiares, responsáveis pelos(as) estudantes, não estavam satisfeitos, especificamente, com o trio de meninos. Devido à conotação sexual depositada na quadrilha, carregada de preconceitos, o indício de alguma performance homoafetiva causou medo e incômodo. Para detectar a fonte do preconceito, dentro ou fora da escola, foi redigido uma autorização para que os(as) responsáveis assinassem, permitindo a seus(suas) dependentes participarem, seguida do texto: “A quadrilha vai ser diferente dos moldes tradicionais, uma vez que é uma brincadeira cultural, será uma dança coletiva. Não terá a necessidade de duplas definidas, para facilitar o

processo de memorização coreográfico, visto que foram disponibilizados somente quatro encontros de ensaio. A coreografia foi realizada no caráter construtivo a partir das referências musicais apresentadas pelos(as) estudantes.” Com isso, os empecilhos iniciais se dissolveram e realizamos a “Quadrilha Coletiva” no dia 3 de julho, na festa junina da escola, sem pares, uma vez que todos(as) entraram em fileiras contrapostas e seguimos dançando juntos(as). Em alguns momentos da coreografia, pares não tão convencionais foram formados, aleatoriamente, como no túnel e no momento de se cumprimentarem.

Ao longo desse processo de docência na escola EMPHA, com adolescentes de onze a dezesseis anos, nos deparamos com diversos empecilhos diante das estruturas familiares, institucionais e sociais, surgindo reflexões feitas a partir da percepção de que os comportamentos dos(as) estudantes, em sua maioria, estão voltados para as questões de sexualidade e gênero. Entre os meninos, comumente se ouvem afirmações homofóbicas com a intenção de ofender ou fazer os colegas rirem. Ao se falar alguma palavra que soa, de algum modo, com algum cunho sexual, como, por exemplo “duro” ou “grosso”, rapidamente são feitas associações fálicas, e por isso eles(as) riem e fazem piadas entre si.

As meninas, em sua maioria, demonstram se preocupar mais com a estética e são mais retraídas nas falas e movimentações em sala de aula e, também, demonstram já compreender assuntos referentes às práticas sexuais. Outra dificuldade encontrada, que fora recorrente nas aulas, trata-se de quando são solicitados(as) a se movimentarem corporalmente, como por exemplo, nos exercícios de aquecimento corporal que antecederam os ensaios da quadrilha, ou jogos teatrais. Há um receio de se colocar o corpo em evidência. Percebe-se uma grande inibição, principalmente de movimentos centrados nos quadris ou nas regiões dos órgãos sexuais. As conversas também já denotam que possuem desejos diversos, sejam sexuais ou amorosos, ou que estão curiosos(as), ansiosos(as) por vivências dessa dimensão. Uma adolescente, certo dia, me perguntou se haveria problema no fato dela, com quatorze anos, gostar de um menino de dezenove. Respondi que não poderia julgar os sentimentos dela, mas que eles estão em momentos diferentes da vida e isso poderia significar ele querer fazer coisas que ela não quer, ou vice-versa. Ainda, ao decorrer do diálogo, alertei para que ela continuasse se comunicando com seus familiares acerca dos seus sentimentos e acontecimentos, como ela mostrou já fazer. Também há relatos de que algumas meninas do sexto ano já vivenciam relações sexuais desprotegidas, entre outras situações, que indicam abuso ou violência doméstica.

Considerando a sexualidade uma condição em que as pessoas buscam prazer ou satisfação, suas manifestações vão bem além de atos sexuais propriamente ditos, sendo que

existem muitas formas de sua expressão ou repressão. Na infância, segundo a psicanálise e algumas vertentes da psicologia, a sexualidade se desenvolve de diversas formas. Maria Tereza da Cunha Coutinho e Mércia Moreira, no livro *Psicologia da Educação* (1997), apresentam a importância do desenvolvimento psicosssexual na infância, a partir dos estágios apontados por Sigmund Freud, em sua relação direta com a libido, com o desenvolvimento socioafetivo, ou seja, com as pulsões de vida ou de morte que geram tantos sentimentos e emoções por suas realizações ou frustrações. As autoras demonstram que, segundo Freud, uma pulsão é a representação de conteúdos do inconsciente que chega à consciência. As pulsões possuem diferentes fontes de motivação a partir da satisfação dos conteúdos e buscam as descargas de suas tensões:

Para a criança recém-nascida que está com fome, por exemplo, o objeto capaz de satisfazer a sua fome é, provavelmente, o leite materno. É a ingestão do leite e não o sugar o seio que satisfaz a fome da criança. Portanto, em termos instintivos, a sucção tem por finalidade a obtenção do alimento, e este é que satisfaz o estado de necessidade orgânica caracterizado pela fome. Mas, ao mesmo tempo, ocorre também um processo paralelo de natureza sexual: a excitação dos lábios e da língua, através do peito, produz uma satisfação que não é redutível à saciedade alimentar, apesar de encontrar nela o seu apoio. Assim, o objeto do instinto, nesse caso, é o alimento, enquanto o objeto da pulsão sexual é o seio materno, por todas as estimulações prazerosas que ele produz (COUTINHO; MOREIRA, 1997, p.134).

Sendo assim, a pulsão sexual é algo que surge logo após o nascimento e é diferente das atividades instintivas. Então, considera-se que o ser humano é regido pelo “princípio do prazer” (COUTINHO; MOREIRA, 1997, p.135). Desse modo, a busca de prazer segue por diferentes zonas erógenas do corpo e formas de se relacionar com outro indivíduo, como se observa nos cinco estágios psicosssexuais da infância, apontados pela psicanálise: fase oral, fase anal, estágio fálico, estágio de latência e fase genital.

Em cada fase há o descobrimento de uma zona erógena no corpo que causa a satisfação da pulsão sexual, como exemplo, na fase oral, em que a criança sente prazer na região da boca ao se amamentar; na fase anal, que a criança sente prazer na região do ânus ao evacuar suas fezes. No estágio fálico, surgem as primeiras percepções da criança acerca dos órgãos genitais e sua curiosidade pelas diferenciações, ao passo que no estágio de latência, tais vivências ficam adormecidas, entendida como uma transição de uma fase a outra, já que não há uma nova descoberta de uma zona de prazer, portanto, o foco se volta à socialização. Só então na fase genital, a partir da adolescência, a energia libidinal, oriunda das pulsões, centra-se nos genitais, sendo uma importante etapa do desenvolvimento socioafetivo, já que agora surge a necessidade do outro para se sentir prazer, mantendo-se vivas as outras zonas de estímulos prazerosos.

A partir do desenvolvimento dos estágios psicosexuais, novas formas de satisfação do prazer corpóreo vão surgindo, para além dos instintos primários, como se alimentar e se reproduzir. Na fase adulta continuamos vivendo a sexualidade, que se modifica a partir das pulsões, com ou sem práticas sexuais, porém, esse termo ainda está relacionado à cópula, ou união sexual, a partir da união de sexos, centrada na prática heterossexual. Quando se pergunta a alguém sobre sua sexualidade, esperando que se responda homossexual, heterossexual, bissexual, pansexual, assexual, etc., a resposta geralmente refere-se às suas possíveis relações amorosas e eróticas, porém o prazer ou o desejo se realiza em diferentes práticas e, também, em outras diversas formas de relações afetivas.

Com influência da religião cristã, em grande parte no ocidente, o sexo ficou socialmente associado ao pecado, criando-se a premissa de que ele só poderia ser praticado após o casamento, com o intuito de reprodução. Isso acarreta um enorme tabu e preconceito em relação à sexualidade: o prazer passa a ser reprimido. Ao recorrer aos estudos da pesquisadora Ana Maria Clark Peres, em *O infantil na Literatura: uma questão de estilo* (1999), tem-se um panorama acerca da linha do tempo da concepção de infância, demonstrando como essa proibição do prazer foi sendo instaurada. É mostrado que no período medieval não havia uma concepção explícita de infância. Após a criança não ser mais dependente dos cuidados da mãe (ou de alguma figura parental), ela começa a viver entre os adultos, já trabalhando e se vestindo como eles. Com isso, não havia arte, brincadeiras ou roupas especificamente criadas para elas. O acesso à leitura e à escrita era limitado aos meninos que iriam herdar posições em intuições religiosas, monárquicas ou militares. No final da Idade Média, na Europa, surge o termo infância e acreditava-se que até certa idade a criança não conseguia se expressar e entender as coisas, por isso adultos falavam livremente de sexo na presença delas (PERES, 1999, p.25). Com a definição do termo infância, distinguindo-se da fase adulta, na Idade Moderna, a escola vai surgindo com os moralistas religiosos e com objetivos disciplinares, a partir de rigorosos tratamentos psicológicos e físicos. A autora cita o historiador Philippe Ariès, que assim se refere ao processo de escolarização: “...Começou um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas), que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” (ARIÈS, 1960, p.11).

Fica evidente que para a igreja e para os costumes cristãos, há uma constante preocupação com a construção moral e psicológica da criança, do século XV ao século XVII. Elas passam a ser vistas associadas à pureza e à inocência, que precisam ser preservadas e

cuidadas. Então inicia-se uma forte censura aos conteúdos e experiências sexuais, atreladas ao pecado e à culpa, através dos castigos. Peres conclui que “no século XVII, dois aspectos começam a se destacar, pois, com relação à infância: inocência a ser resguardada e ignorância a ser abolida” (PERES, 1999, p.26).

O médico e psiquiatra Jurandir Freire Costa, lembrado pela autora, afirma que, no Brasil, a excessiva preocupação ao resguardo da pureza infantil é reafirmada historicamente por médicos higienistas que se preocupavam em incitar, no núcleo familiar, o interesse pela saúde. Através deles são impostas morais repressoras, como a inibição à masturbação, prática dita ser prejudicial não só à saúde física e moral, mas, também, à intelectual. A partir da noção de inocência na infância, no século XVIII, surge um novo juízo acerca da educação: o objetivo de preparar a criança para a vida adulta e se manter as tradições, logo, a instituição escolar vai sendo organizada por faixas etárias, o que se segue ao longo dos séculos até a atualidade, na maioria das escolas.

O sexo, considerado tabu, a partir de interesses religiosos e econômicos serviu para a doutrinação e controle social, de forma que em torno da sexualidade surgiram diversos preconceitos e desinformações que perduram na atualidade. Uma pesquisa publicada em 2023 pelo jornal digital O Globo, aponta que “sem qualquer limite de responsáveis, 56% das crianças e adolescentes brasileiros usam a internet” (ALFANO, 2023)²¹. Com o aumento do acesso à internet, os jovens estão cada vez mais adentrando esses espaços de informação e discussões para procurar respostas para suas dúvidas, inclusive sexuais. Principalmente aquelas que não forem respondidas no espaço familiar, escolar, e em outros que aquele indivíduo frequenta.

O psicanalista brasileiro Christian Dunker²², em um dos vídeos de seu canal de transmissão do YouTube, fala sobre a sexualidade na infância e a importância que ela possui na formação cognitiva da criança, sendo um lugar não só de prazer, mas de entender nossa “entrada simbólica no mundo e de interpretação do nosso lugar existencial” (DUNKER, 2021)²³. O tabu referente ao prazer sexual gera mais curiosidades, então as crianças, ao se depararem com a censura dos adultos, ficam sem respostas para determinadas sensações e questionamentos acerca dos desejos e experiências afetivo sexuais. Assim, quando

²¹ Os dados foram retirados da notícia escrita por Bruno Alfano, publicada dia 3 de maio de 2023, no jornal virtual O GLOBO, do Rio de Janeiro, Brasil. Acesso em 23 de julho de 2023: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/05/sem-qualquer-limite-de-responsaveis-56percent-de-criancas-e-adolescentes-brasileiros-usam-internet-diz-pesquisa.ghtml>.

²² Christian Ingo Lenz Dunker é um psicanalista brasileiro, professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Possui um canal de transmissão na plataforma YouTube, onde posta vídeos informativos sobre diversos assuntos, com base na psicanálise.

²³ Acesso em 23 de julho de 2023: [Sexualidade na infância | Christian Dunker | Falando n'Isso 331](#)

responsáveis pela criança, sejam familiares ou docentes, reprimem seus questionamentos ligados às sexualidades, estão impedindo-as de se desenvolver, inibindo as possibilidades de construir com esse jovem em formação, espaços seguros de confiança acerca de suas experiências, de forma que não fiquem vulneráveis às violências. Acompanhar a criança no seu processo não significa apenas falar sobre sexo, é necessário abrir-se a escutá-la e ajudá-la a entender seus questionamentos de forma natural, apontado para cuidados que são necessários, sem interiorizar sentimentos de culpa e respeitando sua intimidade. Dunker segue dizendo que essa inibição pode gerar na criança dificuldades cognitivas e o desinteresse em aprender, que tanto tem ocorrido. Além disso, junto à falta de comunicação vem o sentimento de ter que lidar com as situações sozinha, já que não houve espaço para que ela refletisse sobre sexualidade. Em caso de assédios e violência familiar a criança fica sem aparatos e suporte, ou seja, permanece calada (DUNKER, 2021)²⁴.

Tendo acesso ilimitado a todo e qualquer tipo de conteúdo, não há como saber a que informações estão tendo acesso e de quais fontes. A escola surge como um importante espaço de acolhimento e discussão acerca dos assuntos que perpassam a vida desses estudantes, porém não é o que ocorre na maioria das instituições. Pouco se discute sobre a sexualidade em sala de aula.

III. Perspectivas Libertárias

Retomando a *Psicologia da Educação* (1997), Coutinho e Moreira apontam os três construtos da mente humana segundo a psicanálise: Id, Ego e Superego. O Id refere-se aos impulsos irracionais e primitivos do ser humano, ligados aos instintos de sobrevivência, como a pulsão do prazer, não admitindo frustrações, pela busca da satisfação imediata. O Ego permanece entre o inconsciente e o consciente, responsável por adaptar os impulsos do Id à realidade, ao mesmo tempo em que aumenta o grau de tolerância para que o indivíduo não se frustre com a não satisfação dos instintos, além de manter o equilíbrio entre os interesses do Id e do Superego. Já o Superego é todo o pensamento que vem da cultura, ou seja, suas restrições e seus ideais. Ele controla as ações do sujeito, assim como os(as) adultos(as) fazem com seus(suas) dependentes, sendo então o reflexo de como se deu o desenvolvimento socioafetivo, psicosssexual e cognitivo na infância (COUTINHO; MOREIRA, 1997, p. 139 e 140).

²⁴ Idem.

Devido aos aspectos históricos discutidos, como a doutrinação conservadora cristã, a educação foi sendo vivenciada de formas autoritárias, como ocorre em grande parte das relações entre responsáveis e seus(suas) dependentes, e entre professores(as) e discentes. Essa situação recorrente faz com que a criança se iniba e não compartilhe certas experiências, o que influencia seu Superego, fazendo com que este seja frágil ou rigoroso. A falta de incentivo à construção de uma reflexão acerca de seus desejos e frustrações resulta também em um Ego passivo e submisso, que possui dificuldades em manter o equilíbrio entre as forças instintivas do Id e o Superego, se submetendo às normas sociais ou aos seus instintos mais primitivos, sem um pensamento crítico. A escola, como espaço de socialização democrática, deveria ser um lugar de escuta e diálogo, favorecendo o desenvolvimento de um Ego racional, aquele que busca conciliar as vontades do Id e do Superego com as exigências da realidade:

Assim, é fundamental que a escola seja capaz de educar a partir da conscientização do aluno quanto à importância de um relacionamento flexível e democrático, no qual direitos e deveres possam ser conciliados, contribuindo, dessa maneira, para o crescimento e fortalecimento de um Ego crítico e saudável, que não se subordine ao irracional controle do Id e do Superego, de modo que os lados racional e emocional disponham, cada vez mais, de um maior controle sobre a personalidade (COUTINHO; MOREIRA, 1997, p. 157).

Esse desenvolvimento se fortalece através do compartilhamento de experiências, discussões, envolvimento em grupo, solução de conflitos, a partir da percepção das alteridades, entre outras ações que são trabalhadas, em especial, ao longo da disciplina Arte. As metodologias que subvertem padrões autoritários já se encontram presentes no espaço de narrativas, possibilitando aos(às) estudantes a desmecanização dos corpos na proposição dos jogos teatrais e das atividades artísticas. Infelizmente, há escolas que permanecem sendo um lugar apenas disciplinar ao se pretender manter o(a) aluno(a) quatro horas sentado(a), recebendo informações que nem sempre condizem com sua realidade, tendo apenas vinte minutos para se movimentar e conversar no recreio, ainda limitado às regras da escola, onde assuntos relacionados a sexo continuam sendo proibidos.

Ao se tratar das questões de gênero e sexualidade, alguns(as) professores(as) reconhecem a importância de se falar sobre o assunto, porém não sabem o que dizer ou como abordar tais questões, seja por despreparo, ou por medo de reações adversas dos(as) responsáveis e familiares que, por vezes, se pronunciam contra essas perspectivas educacionais. Há professores(as) que também são contrários à necessidade dessas discussões, por temer induzir os(as) estudantes a terem condutas sexuais divergentes da cis-heteronormatividade. De fato a discussão de gênero e sexualidade é algo que foge à norma,

ou à rotina escolar, porque é uma discussão que foi censurada e vem sendo silenciada nas sociedades estruturadas a partir do patriarcado, em decorrência da colonização.

No texto *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*, Walter D. Mignolo (2017) mostra como a colonização ocidental é um projeto arquitetado pela “matriz colonial de poder” que se mantém, até hoje, nessa lógica que justificou a invasão de territórios e a escravização, como demonstra esse trecho:

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (MIGNOLO, 2017, p.2).

A colonização dada pela conquista violenta de novos territórios, atrelada ao capitalismo, sistema econômico que objetiva a acumulação de riquezas por parte de uns poucos, em detrimento de muitos, resulta na desigualdade e injustiça social. Isso se associou ao pensamento de globalização, criando uma falsa ideia de união dos países, a partir da lógica dos colonizadores, que mantém o poder econômico pelo massacre de muitos povos, suas identidades e culturas. A globalização, admirada através de palavras como desenvolvimento e modernização, serve à expansão econômica, política e cultural de países, ditos desenvolvidos, mas que se mantém através da repressão. Mignolo aponta como se dá essas formas de controle:

Na sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. [...] O que sustenta as quatro “cabeças”, ou âmbitos inter-relacionados de administração e controle (a ordem mundial), são as duas “pernas”, ou seja, o fundamento racial e patriarcal do conhecimento (a enunciação na qual a ordem mundial é legitimada) (MIGNOLO, 2017, p.5).

A sociedade ocidental contemporânea se estrutura, então, sob a ótica da cis-heteronormatividade, aquilo que define como normal a relação sexual entre indivíduos de gêneros opostos, impondo-lhes papéis específicos, dentro da lógica binária, em que as únicas existências possíveis são pessoas cisgêneras, aquelas que se identificam com gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Essa dicotomia parte do pressuposto de que o gênero do indivíduo é inerente a seu sistema genital, ou seja, quem nasce com pênis é homem e quem nasce com vulva é mulher. Tais preceitos são fundados por homens cisgêneros brancos e héteros, que impondo essas e outras normas, vieram dominando todas as instâncias sociais: a cultura, a

educação e a política. Com isso, houve o apagamento da possibilidade de existência de pessoas transgêneras, que não se identificam com os gêneros que lhe foram atribuídos, sendo que muitas delas, inclusive, não se conformam estritamente com masculino ou feminino, se distanciando desse binarismo. O termo gênero surge da necessidade de se discutir as normalidades que foram impostas, como é conceituado no *Guia Prático para Educadores e Educadoras* do Instituto de Pesquisas Avançadas da Universidade de São Paulo (2022):

Gênero é um conceito que identifica as diferenças de papéis sociais, funções, posturas e comportamentos esperados de todas as pessoas, determinadas pela cultura em que vivemos. As definições normativas de gênero são socialmente construídas e, como tal, específicas de cada formação social que, por sua vez, sofrem também impacto de alterações econômicas, sociais e culturais. O termo gênero surgiu como forma de desatrelar os conceitos de masculinidade e feminilidade do determinismo biológico gerado pelo termo “sexo” ou pela noção de “diferença sexual” (ROSSINI, SAIDEL, CALIÓ, 2022, p.8).

Guacira Lopes Louro, em *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), disserta acerca da importância histórica da luta feminista branca e como ela se preocupou com uma reformulação teórica, sendo da pauta de diversos movimentos minoritários. Por conseguinte, Louro evidencia a construção social na qual se encontram os gêneros:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p.21).

Ao desestabilizar o princípio biológico normalizante de que homens cisgênero e mulheres cisgênera foram feitos distintos e, assim servem à reprodução, a pesquisadora chama a atenção para importância do âmbito discursivo, no qual se constitui a cis-heteronormatividade, então é nele que devemos desestruturá-la. A partir dos textos que compõem essa linha de pensamento, entende-se a necessidade de se criar “pedagogias contemporâneas” (2007), com metodologias capazes de ensinar a partir das diferenças e da pluralidade de existências. A autora aponta que a diferença é construída discursivamente, assim como a norma, portanto algo que deve ser discutido, principalmente no espaço escolar, considerando-o um lugar de desenvolvimento cognitivo e socioemocional das pessoas.

Na entrevista que Guacira concedeu ao programa “Nós da Educação”, em 2007, com o tema gênero e sexualidade na escola, ela cita a importância de “trazer as discussões do recreio para a sala de aula”. Além disso, fala de como o tema sexo normalmente só é abordado nas aulas de ciências e focando em ensinar os sistemas reprodutores humanos, que

são rodeados de tabus e preconceitos, não se aprofundando nas formas de ser e de se relacionar. A autora encerra seu texto sobre pedagogias contemporâneas dizendo:

As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e receber afeto, de amar e ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio (LOURO, 2007, p.7).

As crianças já discutem esses assuntos e, muitas vezes, sentem-se reprimidas em discuti-los em sala de aula com professores(as). Em certa ocasião, em uma das turmas do sexto ano da EMPHA, uma aluna estava escrevendo uma lista nomeada “casais gays e lésbicos da sala”, então, com a minha entrada na sala ela tentou esconder o que estava escrevendo, com medo de uma provável repreensão. Pensando nessa urgência de se tratar do tema sexualidade e gênero, que surge a partir dos(as) estudantes, nesse mesmo dia, na turma citada do sexto ano, propus o jogo Bola, do recurso educativo *Coolkit: jogos para não-violência e igualdade de gênero* (ROJÃO, et al, 2011, p.21). Desse modo, escrevi no quadro: Homem é/ Mulher é; e com uma bola de papel improvisada, que era jogada para os(as) adolescentes, ia alternando as respostas, de forma que se respondia um adjetivo para homem e outro para mulher. A dinâmica acabou se tornando uma briga discursiva sobre os gêneros, em que as mulheres queriam falar adjetivos ruins dos homens e vice-versa. Após termos uma lista dos adjetivos, discutimos algumas palavras que foram colocadas, surgindo discussões pertinentes. Foi colocado, por exemplo, que mulher é feminista e homem é machista; então uma aluna perguntou o que era feminista e questionei se alguém da turma saberia responder. Uma outra estudante respondeu que ela associa o feminismo às mulheres que andam nuas pela rua. Fui desenvolvendo as temáticas acerca das reconhecidas lutas feministas, incluindo suas diferenças raciais e de classe. Adentrei no assunto com os(as) alunos(as) apontando o apagamento histórico das mulheres, principalmente mulheres negras e indígenas, ao longo dos séculos, como por exemplo a quase ausência feminina nos cargos de liderança política. Reiterando a afirmação de Louro, sobre a importância de que:

[...] tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito (LOURO, 1997, p.17).

A referida aluna, então, continuou seus questionamentos e perguntou se alguma mulher já ocupou o cargo de presidente do Brasil, assim, ao responder a ela, expliquei o processo de *impeachment* que ocorreu com a presidenta Dilma Rousseff, ou seja, um golpe

de estado, construído por acusações falsas de “pedaladas fiscais”²⁵. Ela, então, conclui: “Mas se o Lula e Bolsonaro também roubaram, porque eles não saíram?”. Ao final da aula, outra estudante veio me falar que “tem algumas mulheres que agem de certa forma, pois estão machucadas, já sofreram violência por parte de algum homem”. A partir dessas discussões e relatos das próprias alunas, constata-se a importância de se tratar de sexualidade e gênero em sala de aula, onde as crianças vão se abrindo em relação às suas indagações. Para finalizar o jogo da Bola, do *Coolkit* (2011, p.21), aponto para a fluidez dos adjetivos entre os pares opostos, que não é inerente a um gênero ou outro. Além disso já há novas identidades que não se reduzem a essa binariedade.

Para a turma do nono ano, desenvolvi um planejamento de aulas em que consegui desenvolver duas ações²⁶. Utilizei como referência em meu planejamento a “pedagogia e currículo *queer*” (LOURO, 2001, p.550) que Guacira aponta em seu artigo *Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação*, publicado pela Revista Estudos Feministas. A autora inicia seu texto problematizando o controle e a regulação que é dada à sexualidade, contrapondo às suas diversas formas de se manifestar, que vêm sendo cada vez mais expressas. A construção da heteronormatividade também se encontra no espaço discursivo e por ser algo que vem sendo padronizado há um longo tempo, é visto por muitas pessoas como algo natural. Então, a construção da diferença pode ocorrer por meio do debate de ideias, ao se entender como as convenções vêm sendo estabelecidas, para assim desestruturá-las, pois muitas delas não são feitas a partir de comprovações verídicas, mas a partir de valores de um determinado grupo excludente. A autora, então, faz a utilização do termo *Queer*, uma palavra em inglês que significa *estranho*, mas que dá origem a toda uma abordagem das questões de gênero. Inicialmente a palavra foi usada de forma pejorativa para designar pessoas homossexuais, sendo apropriada pelos próprios grupos marginalizados e posteriormente por estudiosos(as) para identificar as formas de expressão que diferem dos binarismos impostos pela heteronormatividade, dando ênfase ao lugar de transição no qual muitas pessoas se reconhecem:

Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não

²⁵ “Um apelido dado a um tipo de manobra contábil realizado (*sic*) pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais.” Cf.: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/12/quem-inventou-a-pedalada-fiscal-origem-do-termo-ajuda-a-entender-golpe-contradilma>

²⁶ Considerando o segundo bimestre letivo de 2023, desenvolvi duas atividades até o momento, pois tive que interromper o planejamento de aulas voltado para igualdade de gênero, devido ao período de recesso escolar, enquanto pesquisei o tema deste TCC.

escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001, p. 546).

A condição da sociedade ocidental, ao se pensar sob uma ótica cisgênera, heterossexual, masculina e branca, naturalizada, impõe comportamentos sistematicamente reproduzidos ou normalizados através de diversos meios, seja pela linguagem, pela ciência e, mais recentemente, pelas mídias digitais que reiteram essas representatividades, deixando pouco espaço para as diferenças. É necessário analisar as estratégias de reprodução para se tornar evidente a cis-heteronormatividade e a sua disputa de narrativa. Uma pedagogia *queer* refere-se a uma ideia instável de gênero e sexualidade, e a todo conhecimento e construção que isso envolve, como aponta Guacira:

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2001, p. 550).

Não há uma fórmula pronta para se ensinar a partir de um currículo *queer*. Ao contrário disso, a proposta é se trabalhar com as incertezas, as desconstruções de pensamentos e formulações, é questionar as naturalizações e aceitar as incompletudes de certezas que são dadas, “perturbando até mesmo o mais caro binarismo do campo educacional, aquele que opõe o conhecimento à ignorância” (LOURO, 2001, p. 551).

Pensando na importância de analisar a história, para se entender o presente, propus na primeira aula do planejamento que os(as) estudantes expressassem em um papel, através de desenho, música, poesia ou o que eles(as) quisessem, como foi sua infância, dando os seguintes estímulos: Você foi criado(a) por quem? Brincava de quê? Com que pessoas? O que amava fazer? O que era proibido(a) de fazer? O que ouvia muito? E na parte de trás do papel, pedi para escreverem o que acham que a sociedade, a família e a escola esperam dele(as) (ROJÃO, *et al*, 2011, p.55)²⁷. O objetivo era desconstruir possíveis convenções impostas que os afetam. No segundo exercício, a maioria escreveu não saber dizer o que a

²⁷ A atividade foi pensada a partir do jogo 8. O que esperar?, do *Coolkit: jogos para não-violência e igualdade de gênero* (2011).

sociedade espera, e em relação à família e à escola, muitos(as) responderam que querem que sejam alguém na vida, comumente estabelecendo o desejo de que estudem e se profissionalizem em algo que lhes traga um bom retorno financeiro, se diferenciando de sua família. Apesar de terem algumas coisas em comum, cada resposta continha suas subjetividades e histórias de vida. Escrevi abaixo dos exercícios de cada um(a) meu agradecimento por compartilharem comigo suas vivências e o que mais achava pertinente. Na primeira pergunta, uma aluna se expôs quanto à sexualidade, uma vez que ela relata ter tido uma infância solitária e que valoriza as poucas e verdadeiras amizades que fizera ao longo de sua vida. Ela continua dizendo:

Durante toda minha vida me foi ensinado que várias coisas eram erradas. Durante a pandemia eu me redescobri e percebi que quase todas as minhas amigas foram na verdade pequenas paixões que eu tinha por todas elas. E hoje, eu entendo e aceito que nasci assim e não vejo problema nisso. (Relato de estudante durante atividade realizada na EMPHA. 2023)

Uma outra aluna relatou brincar muito sozinha, pois apesar de ter irmãos e chamá-los para brincar, eles não queriam, e ela não entendia o porquê. Depois, segundo ela, entendeu que das brincadeiras dela eles não podiam participar porque eram de menina, e vice-versa. A partir dessa convenção, na segunda aula do planejamento, propus uma variação do jogo Bola (2011, p. 21)²⁸ ao escrever no quadro coisas de mulher/ coisas de homem, e fui jogando a bola perguntando alternadamente para eles responderem a primeira coisa que lhes viesse à cabeça. Para mulher surgiu: maquiagem, roupas femininas, órgão genital feminino, amamentação, siririca e depilação. Para homem: boné, basquete, roupa, estilo, barbearia, futebol, e grau de moto. Os(As) próprios(as) estudantes iam se questionando quanto à determinação dessas coisas a um gênero ou outro. Depois fui analisando as palavras de forma a passar pelos assuntos de masturbação, principalmente da feminina. Foi tratado sobre o direito de um homem poder querer e fazer depilação, usar maquiagem e ir ao salão de beleza. Surgiu o debate sobre a transgeneridade e a existência de pessoas não-binárias, desmistificando que as únicas existências possíveis sejam de homens ou mulheres cisgênero. Apontei para o que me levou a propor o jogo e os questionei sobre o que seria brincadeira de meninas e de meninos, ficando reservado às mulheres brincar de boneca e “casinha” e aos homens jogar futebol, soltar pipa e andar de bicicleta. Conversamos sobre como, mais uma vez, atividades ao ar livre e ligadas aos esportes foram relacionadas à masculinidade e atividades domésticas relacionadas à feminilidade. Essas brincadeiras elencadas mostram a

²⁸ *Coolkit: jogos para não-violência e igualdade de gênero* (2011)

reprodução do machismo e do patriarcado na infância, já se ensinando às meninas como elas devem se comportar no futuro e deixando que os meninos sejam mais livres ou independentes para certas atividades, ainda assim, possuindo conformidades de papéis de gêneros.

Paulo Freire, na sua *Pedagogia do Oprimido* (1987), disserta acerca do modelo “bancário” de educação que se reproduz tantas vezes, em que existe a figura do(a) professor(a) detentor(a) de todo o conhecimento, que deposita sobre o(a) estudante o que é determinado que ele(a) aprenda. Uma educação formulada por uma classe dominante da sociedade ocidental, à base do capitalismo, ou seja, os objetivos, em grande parte, possuem intenções mercadológicas, para formar pessoas aptas a trabalhar e participar mais efetivamente desse sistema. Essa educação dominadora possibilita a reprodução das convenções opressoras e cria indivíduos mecanizados, sem instigá-los a buscarem conhecimento de acordo com suas necessidades. Há diversas formas de opressão, sendo que um sujeito pode ser, em determinadas circunstâncias, o opressor ou o oprimido, a depender dos seus marcadores sociais que se interseccionam, como raça, etnia, classe social, gênero e sexualidade. Paulo Freire segue dizendo da dependência existente entre o opressor e o oprimido, devido à imposição por meio do medo, da violência e da autoridade, portanto o oprimido encontra-se neste lugar e, muitas vezes, não lhe é garantido, ou demonstrado outras possibilidades de viver. Além de que o pensamento já não lhe é mais independente, pois possui a influência do opressor, o que causa o sentimento de culpa no oprimido ao pensar em libertação. Uma pedagogia que tenha por objetivos levar os(as) estudantes a pensarem criticamente, não pode, então, se utilizar dos mesmos métodos de dominação, mantendo-se em um lugar de superioridade do(a) educador(a) sobre os(as) educandos(as) — ambos têm participação em toda a construção desse processo. O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* (1987) diz:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido (FIORI, 1987, p.5).

A aplicação da pedagogia proposta por Paulo Freire encontra complicações ao nos depararmos com certas estruturas educacionais. Na atualidade, no Brasil, há previamente a Base Nacional Comum Curricular, documento que define os parâmetros básicos obrigatórios a todo currículo de rede pública e privada, entre outras diretrizes. Além disso, há as solicitações e limitações que surgem das instituições de ensino e dos familiares, como a necessidade de impor uma educação autoritária e o impedimento de se abordar certos assuntos, que comumente surgem dos(as) estudantes. No entanto é possível, na posição de educadores(as) em uma sala de aula, criar metodologias pensando-se em uma educação libertária, que se manifeste de forma mútua, a partir de uma relação de educadora-estudantes, o que seria, como afirma Marina Marcondes Machado, “Fazer surgir antiestructuras” (2012). A autora se utiliza do termo “antiestructura”, proposto por Victor Turner, para pensar em uma “abordagem em espiral” na disciplina de Arte, que envolve as diferentes linguagens artísticas. Segundo Turner, em *Processo Ritual*, as “pessoas podem ser muito criativas em sua libertação dos controles estruturais, ou podem ser consideradas perigosas do ponto de vista da manutenção da lei e da ordem.” (TURNER, 1974, p. 5). Para que haja mudança das estruturas impostas, que aprisionam as pessoas em seu modo de ser e estar no mundo, é necessário ser criativo, por isso a arte pode ser transformadora, se utilizada como forma de expressão para modificar a realidade. Machado salienta:

Minha hipótese inicial propõe o resgate daquilo que nomeamos “criatividade” e “espontaneidade” na vida infantil, para poder transpor este modo de vida para o fazer artístico, nas relações entre arte contemporânea e cotidianidade. Penso ser este um dos caminhos para liminaridades e novos papéis (MACHADO, 2021, p. 4).

Assim como o psicanalista Sigmund Freud, que em seu texto *O poeta e o fantasiar* (1908), traz uma reflexão acerca da produção artística: “O poeta faz algo semelhante à criança que brinca; ele cria um mundo de fantasia, que leva a sério, ou seja, um mundo formado por grande mobilização afetiva, na medida em que se distingue rigidamente da realidade” (FREUD, 1908 apud DUARTE, 2012, p. 269). Para Freud, o artista, ao criar sua obra, faz como a criança que brinca, cria um mundo de fantasia que lhe faz entender o mundo por sua perspectiva. Portanto, à medida em que as artes possibilitam diferentes experimentações de espaços, objetos, sensações e movimentos, são uma potente ferramenta para o aprendizado a partir de sua própria expressão. À medida em que arte é a expressão das subjetividades humanas, suas diversas formas de linguagens, as teatralidades, as corporalidades, as espacialidades e as musicalidades, possibilitam experimentações e a criação de novas trajetórias, dando espaço à discussão de múltiplos assuntos e a subversão das ordens instituídas que geram violência e desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio do prazer é próprio das pessoas desde a infância, tão logo seja possível observar os desejos por afetos corporais. Porém, por muito tempo, o prazer foi reprimido e condenado, submetido às regras e normatizações que não contemplam a diversidade, ou seja, a instituição dos comportamentos sexuais foi usado para a manutenção da matriz colonial do poder: o da civilização branca européia e do cristianismo, entre outras religiosidades. A lógica colonizadora é estruturada a partir da dominação de povos por meio do apagamento de suas identidades e culturas e imposição de normas autoritárias pela violência, gerando uma relação de dependência e opressão que prejudica o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e de toda uma sociedade. Isso é reproduzido nas relações familiares e nas instituições de ensino através de uma educação alienadora, baseada em abuso de poder e convenções pouco razoáveis. A educação familiar ou escolar, quando feita de forma autoritária, comumente instaura costumes e normas desiguais entre crianças e adolescentes, colocando-as em uma posição passiva em relação às construções socioafetiva e cognitivas, ao determinar rígidos modos de ser e agir. Esse modelo educacional contribui para o desenvolvimento de egos fragilizados, que não se manifestam de forma crítica mediante à pluralidade dos desejos e contra as tradições seculares que determinam as violências.

A discussão para uma educação com perspectivas libertárias deve partir das curiosidades que cercam esses(as) educandos(as), abrindo espaço para que eles(as) se (re)conheçam, para que assim, sintam prazer em viver e estudar. Observando as realidades sociais criticamente, serão capazes de modificá-las. Os(As) estudantes ouvidos que aparecem na interlocução desta pesquisa se encontram no início do estágio genital do desenvolvimento psicosexual, conforme proposto pela psicanálise, então precisam ser orientados(as) em suas vivências de forma a perceberem a diversidade sexual e de gênero. Há relatos de práticas sexuais desde o sexto ano, além de buscarem saber sobre o assunto por curiosidade ou envolvimento afetivos. Portanto, ao se reprimir às manifestações de suas experiências, ao censurar os assuntos a elas relacionados, gera-se desinformação e impede-se a possibilidade de serem auxiliados(as) para práticas afetivas e sexuais seguras, que preservem sua saúde e integridade física, mental e emocional. Discutir sexualidade na escola evita marginalizações e demonstra que tal dimensão é intrínseca à humanidade em busca de satisfação. É preciso haver projetos educacionais de forma a se evitar a violência de gênero, entre outros abusos

sexuais, que são recorrentes na infância e na adolescência, causados por desinformação na família e na escola.

Não é simples se desvencilhar de uma disciplina escolar que segue um padrão colonialista, que está sendo repetido há gerações. Cabe aos(às) docentes um trabalho contínuo de desconstrução de sua profissão, que inicialmente foi criada para disciplinar, e a partir de um paradigma educacional construtivista, exercer participação efetiva no desenvolvimento das potencialidades das pessoas. Por mais que as instituições de ensino possuam seus currículos básicos obrigatórios, é possível inová-los de forma mais participativa com os(as) estudantes, ao incentivá-los à pesquisa, a trazer experiências a serem compartilhadas e colocadas em discussão em sala de aula. A disciplina de Arte é um importante subsídio para se pensar um currículo flexível, visto que as atividades propostas em suas aulas, além de movimentar os corpos dos(as) adolescentes, inclusive fora da sala, os faz externalizar suas subjetividades. Ao se criar uma relação comunicativa de educador(a)-educando(a), a educação pode se tornar um espaço seguro para expressão de suas satisfações e frustrações, contribuindo para seu desenvolvimento socioafetivo e cognitivo.

Com o pressuposto de subverter as metodologias cisheteronormativas, faz-se necessário distanciar-se e criticar o pensamento binário no qual a sociedade é formada, que busca determinar o que é bom ou mal, bonito ou feio, legal ou chato, homem ou mulher, sempre submetendo uma coisa a outra. Pela construção dessa lógica de classificação, o indivíduo contemporâneo se constrói à base de comparações e julgamentos, limitando-se a curtas definições, que não refletem a complexidade da consciência humana. Logo, também é urgente que educadores(as) atentem-se às representatividades que levam para a sala de aula, buscando evidenciar histórias que foram silenciadas.

À medida em que as crianças se reconhecem em outras pessoas, sobretudo naquelas às quais admiram, cria-se um sentimento de confiança e pertencimento ao mundo em sua pluralidade de expressões humanas. É imprescindível para as práticas libertárias que o(a) docente, também, se reconheça em seu meio social e cultural, sem intenções de determinar como o indivíduo deve agir, mas estar disposto(a) a cooperar na reflexão acerca de suas ações pessoais ou coletivas. Além disso, é inadiável discutir acerca das diferenças, pois assim como a norma, as diferenças se constituem discursivamente e devem ser explicitadas, a fim de transformar memórias coletivas e, nesse contexto, a educação pode ser uma perspectiva libertária. Educar, então, implica em evitar julgamentos rígidos, ao abrir-se para a escuta das vivências de estudantes, respeitando suas particularidades e circunstâncias sociais, utilizando-

se de subsídios para a construção de pensamentos críticos, ao buscar novas realidades mais justas e satisfatórias de prazeres compartilhados.

REFERÊNCIAS

- 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”. [S. l.], 11 mar. 2008.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**; 1ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. 110p. ISBN 978-85-7740-152-9.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação**: ênfase na abordagem construtiva – 5. ed. – Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1997. 151p. ISBN 9788572084185.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 256 p. ISBN 8577534189.
- FREUD, Sigmund. O poeta e o fantasiar. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Filo/Estética), p. 267-276.
- Gênero e sexualidade na escola - Guacira Lopes Louro - Nós da Educação | Completo, 2020. (53min). Publicado pelo canal Linguajando. Disponível em: <https://youtu.be/J1ZKt1ynJ3Q>. Acesso em: 31 de maio 2023.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 184p. ISBN 8532618626.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**: Dossiê: Educação, Gênero e Sexualidade, São Paulo, v. 19, n. 56, ed. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2023.
- LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer – uma política pós-identitária para educação**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis. Vol. 9, n. 2 (2001), p. 541-553.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Fazer surgir antiestruturas: Abordagem em espiral para pensar um currículo em arte**. São Paulo: Revista e-curriculum, v.8 n.1, 2012.
- MIGNOLIO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Rev. Bras. Ci. Soc. [online]. 2017, vol.32, n94, Publicado: 22 de junho de 2017. INSS 1806-9053. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 18 de abr. 2023.
- PERES, Ana Maria Clark. **O infantil na literatura**: uma questão de estilo. Belo Horizonte: Miguilim, 1999. 188p.

ROJÃO, Graça, *et al.* **Coolkit: jogos para não-violência e igualdade de gênero**; Covilhã: Coolabora, 2011. 98p. ISBN 978-989-97709-2-8.

ROSSINI, Rosa Ester; SAIDEL, Rochelle G.; CALIÓ, Sonia Alves. **Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência**: guia prático para educadores e educadoras 3ª ed. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587773278>. Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/970. Acesso em 20 jun. 2023.

SCHATZ , Kate; STAHL, Miriam Klein; DE FARIA, Jules. **Mulheres Incríveis**: Artistas e atletas, piratas e punks, militantes e outras revolucionárias que moldaram a história do mundo. 1. ed. São Paulo: Astral Cultural, 2017. 389 p. ISBN 9788582465486.

Sexualidade na Infância | Christian Dunker | Falando nIsso 331, 2021. (18min). Publicado pelo canal Falando nIsso. Disponível em: https://youtu.be/UIL5_FaM_Tk. Acesso em: 12 jun. 2023.

TURNER, Victor. **O processo ritual: Estrutura e Anti-estrutura**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974. 248p.