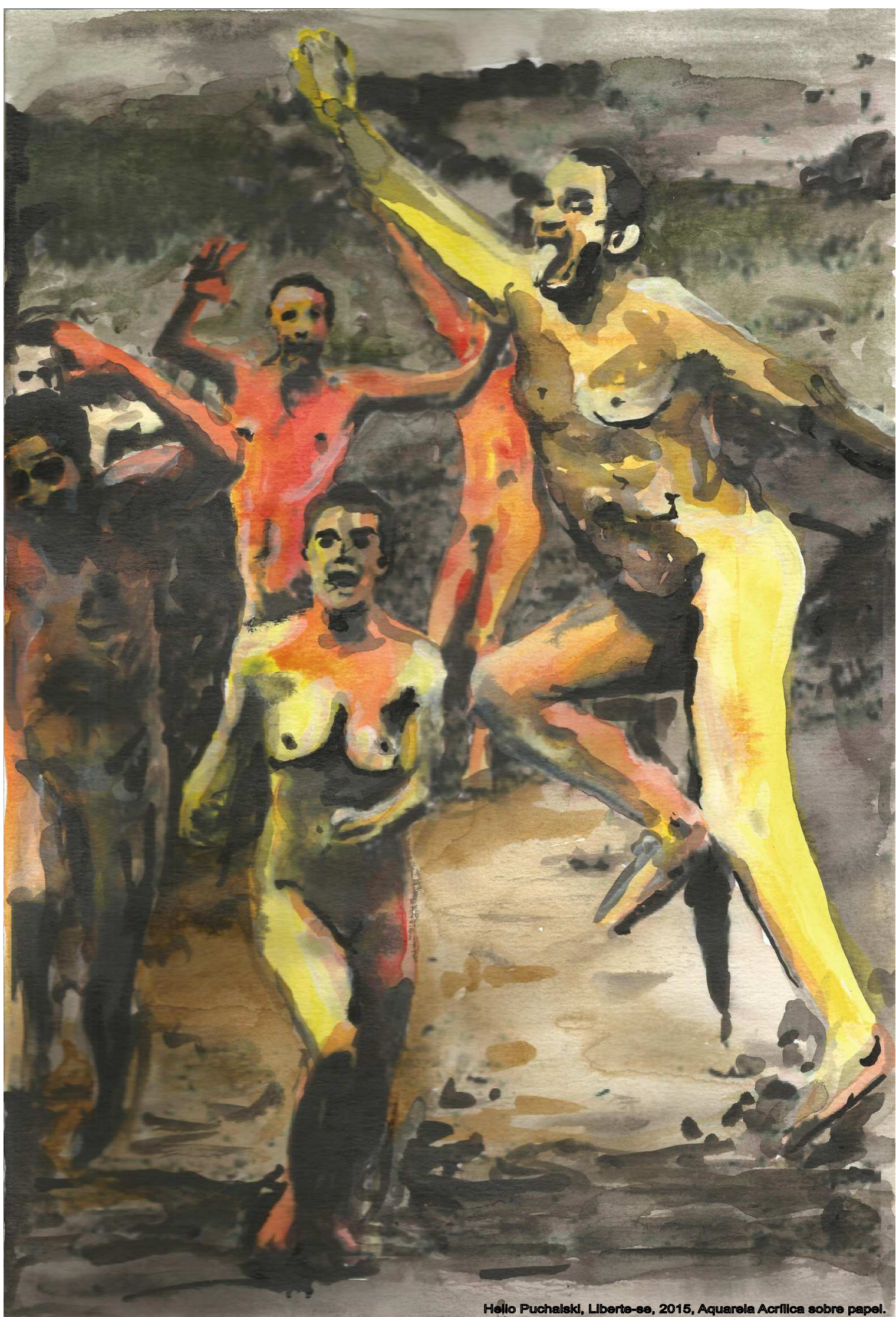




Helio Puchalski, Liberte-se, 2015, Aquarela Acrilica sobre papel.

An abstract painting with a warm, textured background. Several figures are depicted in a dynamic, expressive style. A central figure is a man with a beard and long hair, wearing a red garment, with his arms raised. To his right, a woman with dark hair and a white garment is visible. Below the central figure, another man is shown from the chest up, looking forward. The overall color palette is dominated by yellows, oranges, and reds, with dark, shadowy areas. The style is reminiscent of mid-20th-century modernism.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

HELIO PUCHALSKI

**A/R/TOGRAFIA E ENUNCIÇÕES *QUEER*:
HIBRIDIZAÇÕES ENTRE ARTE, GÊNERO E SEXUALIDADE NAS
NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES DE ARTE**

**CURITIBA
2015**

HELIO PUCHALSKI

**A/R/TOGRAFIA E ENUNCIÇÕES *QUEER*:
HIBRIDIZAÇÕES ENTRE ARTE, GÊNERO E SEXUALIDADE NAS
NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César.

**CURITIBA
2015**

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Puchalski, Helio

A/r/tografia e enunciações Queer: hibridizações entre arte, gênero e sexualidade nas narrativas de professoras/es de arte. / Helio Puchalski.
– Curitiba, 2015.
128 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – escola – gênero.
2. Arte e educação – prática de ensino – narrativas. 3. Arte – estudo e ensino – teoria Queer. I. Título.

CDD 370.15

PARECER



Defesa de Dissertação de Helio Puchalski para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César, Prof. Dr. Paulo Roberto de Oliveira Reis, Prof.^a Dr.^a Juslaine de Fátima Abreu Nogueira, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "A/R/TOGRAFIA E ENUNCIÇÕES QUEER: HIBRIDIZAÇÕES ENTRE ARTE, GÊNERO E SEXUALIDADE NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES DE ARTES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Rita de Assis César		Aprovado
Prof. Dr. Paulo Roberto de Oliveira Reis		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Juslaine de Fátima Abreu Nogueira		Aprovado

Curitiba, 30 de setembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

RESUMO

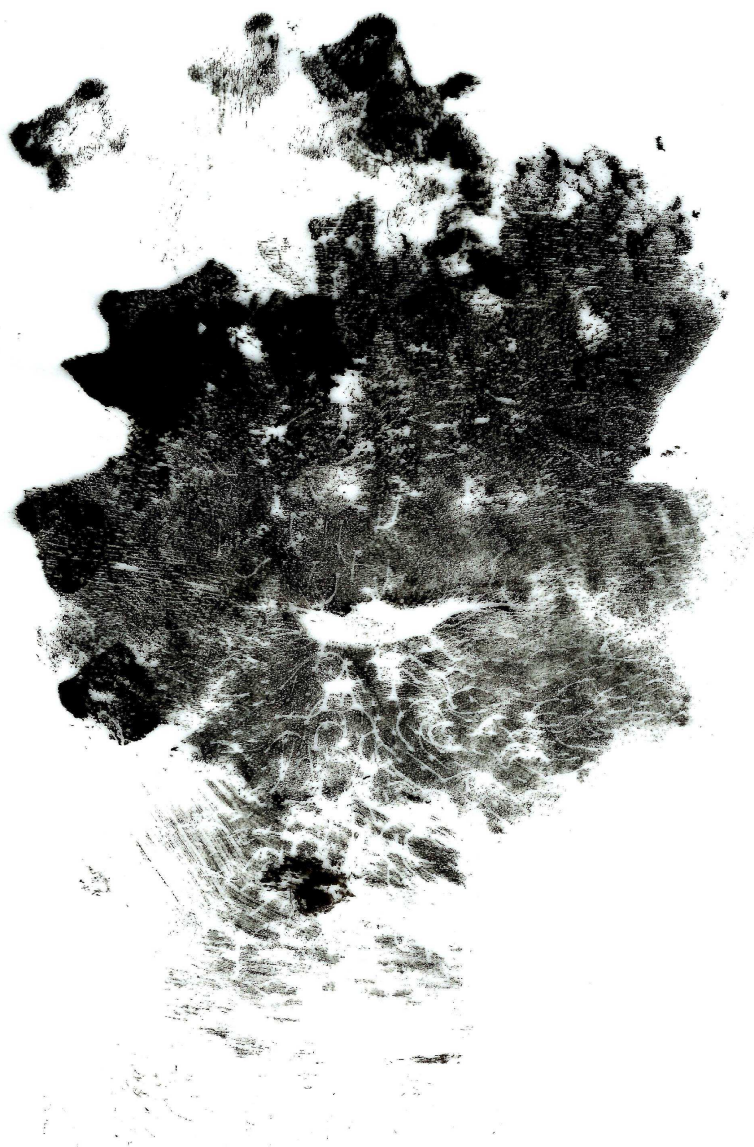
A presente pesquisa diz respeito às problematizações sobre as redes de saber-poder-verdade constitutivas das narrativas das professoras e professores de arte. O tema central da dissertação constitui-se em uma interrogação sobre as formulações comuns referentes a essas/es profissionais nas escolas, isto é, “professora criativa” e “professor gay” na disciplina de arte. As categorias desenhadas a partir da análise das entrevistas foram: Arte; ensino de arte e educação; gênero; sexualidade e práticas erótico-afetivas. As narrativas obtidas a partir das entrevistas permeiam toda dissertação que será composta por três partes, as quais são tomadas como escrituras-suportes. Desse modo, o caráter metodológico, a produção e as escolhas dos elementos que conferem sustentabilidade teórica, analítica e artística à investigação estão ligados à Teoria *Queer*, arte e à *a/r/tografia*. Para dar amaras teóricas valho-me dos conceitos de gênero e heteronormatividade e dos aportes foucaultianos sobre a noção dos jogos de verdade e da sexualidade enquanto uma forma de poder sobre a vida. Por fim, na última escritura-suporte, em seus subitens, ensaio sobre arte contemporânea e o *queer* que também faz parte desse caleidoscópio de possibilidades, apresento um conjunto de artistas e produções artísticas para pensar quais são os elementos ou categorias a serem considerados como significantes de uma visualidade *queer*. Relato os caminhos *a/r/tográficos* percorridos na dissertação e desenvolvo as considerações que se abrem para novos (des)encontros.

Palavras-chave: *a/r/tografia*; arte; *queer*; gênero; sexualidade; narrativas

ABSTRACT

This research concerns the issues found on networks of knowledge-power-truth constituents on the narratives of art teachers. The central theme of the dissertation consists in an interrogation on common formulations related to these professionals in schools, that is, "creative teacher" and "gay teacher" in the discipline of art. The categories drawn from the analysis of the interviews were Art; teaching art and education; gender; sexuality and erotic-affective practices. The narratives obtained from the interviews permeate the entire dissertation, which will consist of three parts that are taken as support scriptures. Thus, the methodological character, the production and the choices of the elements, which give theoretical sustainability, analytical and artistic to the investigations are linked to the queer theory, art and a/r/tography. To give theoretical links I use the concepts of gender, heteronormativity and Foucault contributions on the notion of truth games and sexuality as a form of power over life. Finally, the last support-writing in its sub-items, essay on contemporary art and queer which is also part of this kaleidoscope of possibilities, I present a set of artists and artistic productions to think what are the elements or categories to be considered significant of a queer visuality. Reporting the paths to a/r/tographic covered in the dissertation and developing the considerations that open for new (dis)meetings.

Keywords: a/r/tography; queer; art; gender; sexuality; narratives



Helio Puchalski, *Impressões Corporais I*, 2015, Acrílica sobre papel vegetal.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Porque deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?

Michel Foucault

SUMÁRIO

ESCRITURA – SUPORTE: UMA INTRODUÇÃO	10
A PESQUISA DIANTE DO SUPORTE	11
1. ESCRITURA-SUPORTE METODOLÓGICA/O	21
1.1 A/R/TOGRAFIA E TEORIA <i>QUEER</i> : UMA METODOLOGIA NA PESQUISA/PRODUÇÃO ..	21
1.2 O INÍCIO DA PESQUISA	25
1.3 ESCRITURA-SUPORTE DAS NARRATIVAS.....	26
1.4 ELEMENTOS ARTÍSTICOS	28
2. ESCRITURA-SUPORTE TEÓRICA/O	31
2.2 JOGOS DE VERDADE	35
2.3 ARTE, GÊNERO, SEXUALIDADE E PRÁTICAS ERÓTICO-AFETIVAS NA EDUCAÇÃO ..	40
2.4 TEORIA <i>QUEER</i> /PEDAGOGIA <i>QUEER</i> E ARTE	52
3. AS INÚMERAS POSSIBILIDADES DA ARTE E O <i>QUEER</i>	63
3.1 ARTE E <i>QUEER</i> : O VISÍVEL E O DIZÍVEL PARA EDUCAÇÃO.....	89
3.2 A/R/TOGRAFIA: CAMINHOS HÍBRIDOS.....	98
3.3 ARTE E <i>QUEER</i> : NARRATIVAS DAS/DOS PROFESSORAS/ES DE ARTE	103
4. CONSIDERAÇÕES QUE SE ABREM PARA NOVOS (DES)ENCONTROS ...	115
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICES	125
APÊNDICE 01 - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	126
APÊNDICE 02 – TERMO DE CESSÃO.....	128

ESCRITURA – SUPORTE: UMA INTRODUÇÃO

Um suporte de arte e uma escritura, representação, experimentação e uma infinidade de caminhos que podem vir a ser traçados e percorridos. Se voltarmos no tempo, seria possível afirmar que o suporte da pintura era a tela; do desenho, o papel; da escultura, a madeira ou as pedras. Entretanto, já faz um século que não é mais assim.

Essa perspectiva das múltiplas possibilidades do suporte para a criação artística se agudiza e nos últimos 50 anos ele pode ser ‘qualquer’ coisa ou lugar. Os antigos suportes continuam a ser usados, mas a arte invadiu todos os espaços, tomou do cotidiano os objetos.

E, para me valer dos infinitos suportes contemporâneos da arte, é que introduzo aqui escritura também como suporte. Não me refiro às produções artísticas como ilustrações de um texto, muito menos às escrituras tão somente como um discurso sobre o ato das produções em arte, mas, sim, como uma experiência sobre alguns acontecimentos que se abrem para novos (des)encontros, assim como também para *queerizar*¹ a arte e a vida.

Abrir fronteiras, extrapolar limites, explorar as subjetividades, potencializar a arte, problematizar as relações de gênero, sexualidade e as práticas erótico-afetivas, pensar em arte, no ensino de arte na educação², por meio da tensão dessas relações. Sem dicotomizar o teórico e o prático, bem como a forma e o conteúdo, essa dissertação se coloca entre os diversos suportes da arte e a escritura.

Revelar-se, tornar visível o dizível - por uma outra vez ou de forma diferente - pela escrita, experimentar uma língua plástica, assim como o filósofo Michel Foucault experienciou ao tecer a relação entre a pintura e a linguagem:

[...] a relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do

¹ Queerizar tem a ver com [...] tomar uma atitude capaz, em toda sua força queerizadora, de criar outros modos de vida ainda impensáveis - vidas vivíveis - por meio de um questionamento ético, estético e político sobre nós mesmos (Jamil Cabral SIERRA, 2013, p.172).

² No Brasil, o ensino de arte é obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica principalmente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394, aprovada em 1996. No entanto, a conquista da presença da arte nas escolas brasileiras através da legislação, ainda não significa exatamente melhor qualidade desse ensino. (LOPONTE, 2012, p. 03)

visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. Ora, o nome próprio, nesse jogo, não passa de um artifício: permite mostrar com o dedo, quer dizer, fazer passar sub-repticiamente do espaço onde se fala para o espaço onde se olha, isto é, ajustá-los comodamente um sobre o outro como se fossem adequados. Mas, se se quiser manter aberta a relação entre a linguagem e o visível, se se quiser falar não de encontro a, mas a partir de sua incompatibilidade, de maneira que se permaneça o mais próximo possível de uma e de outro, é preciso então pôr de parte os nomes próprios e meter-se no infinito da tarefa. É, talvez, por intermédio dessa linguagem nebulosa, anônima, sempre meticulosa e repetitiva, porque demasiado ampla, que a pintura, pouco a pouco, acenderá suas luzes. (FOUCAULT, 2000)

Valendo dessa flexão do filósofo, entre pinceladas com tintas autobiográficas e escrituras, a pesquisa foi se construindo, como suporte e tessitura, aproximando-se das narrativas de professoras e professores de arte e sua atuação nas escolas públicas estaduais do Paraná.

A pesquisa diante do suporte

[...] o braço que segura o pincel está dobrado para a esquerda, na direção da palheta; permanece imóvel, por um instante, entre a tela e as cores. Essa mão hábil está pendente do olhar; e o olhar em troca, repousa sobre o gesto suspenso. Entre a fina ponta do pincel e o gume do olhar, o espetáculo vai liberar seu volume (FOUCAULT, 2000, p. 03).

A partir deste excerto de Michel Foucault sobre “as meninas” de Velázquez³ tomo emprestada a análise da obra de arte para pensar o contínuo da pintura na escrita que essa dissertação se construiu. Nessa perspectiva, quando se decide investigar algo, essa escolha está carregada de uma história produtiva e interessada que, ao ser contada, se enche de sentidos. Torna-se uma experiência, algo que nos toca, nos incomoda. Nas análises de Dayana

³ Há séculos, a obra do artista Diego Velázquez, intitulada “as meninas”, de 1656, que se encontra no Museu do Prado em Madrid, capital da Espanha, desperta olhares e fascínio, gerando textos e livros que dissertam sobre a pintura. Destaco em especial o capítulo I “Las Meninas” do livro “As palavras e as coisas”, de Michel Foucault.

Brunetto Carlin dos Santos sobre o conceito de experiência, proposto por Jorge Larrosa:

O conceito de experiência utilizado nessa dissertação aproxima-se daquele proposto por Jorge Larrosa (2004) em um interessante ensaio, no qual define experiência como o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca (p. 154). O autor problematiza a experiência na contemporaneidade e reflete que esta tem sido impedida de acontecer, devido ao funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. (LARROSA, 2004, p. 158). Assim, a experiência apresenta-se subsumida na contemporaneidade, uma vez que a cada dia acontece uma infinidade de coisas, mas poucas ou quase nenhuma nos passa, nos acontece ou nos toca. Essas coisas passam com velocidade cada vez maior, mais depressa e, concomitantemente, mas a experiência, nessa perspectiva, é cada vez mais rara (SANTOS, 2010, p. 24).

Ao pensar a escritura como um suporte, em seu silêncio desejante pelas formas, traços e cores, a qual abrigará fragmentos de memória e/ou experiência, que nas palavras de LARROSA é aquilo “como o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (LARROSA, 2004, p.154). Pensando em um dos mais clássicos suportes da arte, a tela, e relacionando este com as nossas vidas, é possível pensar que, ao longo da vida, recebemos várias camadas de tinta que por vezes são depositadas em superfícies já coloridas e, assim, uma tela em constante pintura se forma, ora deixando ver, por sobre uma cor e outra, os rabiscos e riscos de outra tonalidade; ora uma cor apagando quase por completo a superfície de tinta onde havia se fixado. Entretanto, o ponto de partida desses processos de produção não é uma superfície branca. Para Gilles Deleuze:

É um erro acreditar que o pintor [a pintora] esteja diante de uma superfície em branco. A crença figurativa decorre desse erro. [...] Mas não é isso que acontece. O pintor [A pintora] tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê. Ora, tudo o que ele tem na cabeça, ao seu redor já esta na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece o trabalho (DELEUZE, 2007, p. 9, grifo meu).

Uma pintura, assim como as experiências, recebe novas cores no seu processo de construção. Cores quentes ou frias sempre deixam suas marcas e,

pensar essas relações me fez voltar no tempo e relembrar o primeiro material didático escolar de arte com o qual tive contato: uma série de desenhos mimeografados pela professora, contendo representações de datas comemorativas, uma série de coelhos, anjos, gravatas, corações e desenhos de profissionais de diversas áreas, dentre outros. A proposta era a pintura de um desenho em cada aula de arte, reforçando a arte escolar como um exercício mecânico de reprodução de modelos e/ou de padrões.

De outra forma, em cada época escolar eu me deparava com situações que mexiam comigo, me incomodavam e provocavam o anseio em vislumbrar uma forma diferenciada das vivências que estavam postas na escola no que se refere à arte.

Enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina, discurso que aparece com frequência nos livros didáticos, um regime de verdade sobre arte define a criatividade como algo a ser exercido por meio de receitas e prescrições metodológicas pedagogicamente constituídas. Esse regime de verdade produz roteiros fixos que são seguidos pelas/os professoras/es⁴ sem maiores questionamentos. A aplicação acrítica e repetitiva desses roteiros acaba por desconsiderar qualquer nível de excelência artística, isto é, escapes de estudantes às rígidas instruções para a realização da atividade proposta, como válidos e aceitáveis para os moldes educacionais.

Nesse sentido, Luciana Grupelli Loponte afirma que:

A arte no campo da educação (aqui pensando em artes visuais, teatro, dança e música) é uma área de saber que ainda é de certa forma marginalizada na hierarquia curricular escolar ou considerada como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais “importantes”. Muitas vezes a arte que entra na escola é uma “arte”

⁴ Optei pela utilização da linguagem de gênero, primeiro no feminino, para conferir visibilidade às mulheres, uma vez que historicamente elas foram ocultadas dos vários tempos e espaços acadêmicos e de outros lugares de produção de conhecimento. Assim, utilizo a forma ‘a/o’ para nomear também as/os participantes da pesquisa. Entendo que a neutralidade inexistente quando se toma o masculino como universal. Desta forma, compreendo a escrita como um elemento constituído por relações de poder. Com essa alternativa de grafia, é possível deslocar a linguagem, evidenciando o quanto se constitui como generificada e enredada nas relações de poder. Assim, penso que esse questionamento pode explicitar o campo político no qual a linguagem se constitui. (Guacira Lopes LOURO, 2003, p.46) Da mesma forma, optei por destacar o prenome das autoras, sempre que possível, nas citações e referências por perceber que quando a escrita acadêmica grafia somente o sobrenome da autoria, a grande maioria das/os leitoras/es visualiza, a priori, uma autoria masculina.

consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias de girassóis de Van Gogh ou releituras apressadas do Abaporu de Tarsila do Amaral pelas paredes e tudo o mais que a criatividade “pedagógica” permitir. (LOPONTE, 2011, p. 773-774, grifos da autora).

A análise dessas questões que permearam toda a minha trajetória, não só como estudante, mas também no exercício da docência em arte, na educação básica, nas escolas públicas estaduais do interior do Paraná, além da minha constituição como artista, instigaram-me ao desafio da pesquisa. Diante de tal panorama e acionando o processo criativo⁵ da tessitura de uma escritura - suporte me parece produtivo lançar indagações sobre o papel da arte frente à recorrente forma de reproduzir práticas repetitivas e prescritivas que ainda povoam a escola. As imagens de “artistas famosos” ou dos “grandes gênios da arte” ainda orientam a maioria das práticas e dos discursos escolares sem uma contextualização estética-política. A partir dessa reflexão pergunto: Qual é a relação dos usos dessas imagens com a docência em arte? Quais os efeitos dessas imagens na experiência de crianças, adolescentes e jovens estudantes?

Essas questões possibilitam a percepção de que estamos imersas/os neste jogo de palavras e discursos orientado pelas relações de poder⁶. Entretanto, me parece potente a ousadia de dizer de novo, sobre desconfiar da neutralidade dos saberes e olhar outra vez para o percurso histórico da arte tentando observar suas (des)continuidades. Nesse sentido, para Luciana Grupelli Loponte:

⁵ Sobre esta questão, o autor Fernando Hernández escreve que: “se a criatividade é um dom individual, o ensino da arte não é necessário” e prossegue alegando que a permanência dos equívocos, tanto do talento individual quanto da precariedade das práticas artísticas, concorre para distorcer a função da arte na educação. Estas concepções levam ao entendimento de que a arte tem uma importância marginal para a formação artística das pessoas, gerando consequências negativas no que se refere ao grau de valorização social que se dá à arte e aos artistas. Na esteira desta concepção, se estende o conceito que a escola vai formatando (ingênua ou intencionalmente) sobre o que seja o ato de criar: se é um talento nato, no qual a educação pouco pode interferir ou se é um processo singular, tramado com e no tecido social e que se instaura e se expande à medida que se constrói. (HERNÁNDEZ, 2000, p.85)

⁶ Foucault dizia que o poder estava nas relações, em uma rede de poderes que se expande por toda a sociedade, com o intuito não somente repressivo, mas, também, normalizador. “[q]ue o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis.” (FOUCAULT, 1988, p. 104)

Olhar de 'outro modo' não quer dizer, no entanto, olhar de um modo 'mais verdadeiro'. Mas romper com as verdades cristalizadas como 'verdade única', questionar a 'naturalidade' dos discursos, inaugurar a pluralidade de pensamento ao denunciar as formas de poder exercidas sobre e pelos sujeitos. (LOPONTE, 2002, p. 292 grifos da autora)

Que ensino de arte está na escola? Ou, que ensino de arte não está lá? O que os discursos e práticas cotidianas da arte na escola dizem sobre as relações entre os gêneros? E a respeito das práticas erótico-afetivas? Esses questionamentos produzem um movimento de (re)pensar e problematizar as possibilidades e potencialidades que a arte e, em especial a arte contemporânea podem oferecer, sobretudo no que se refere à discussão dessas práticas e das relações de gênero, possibilitando diferentes olhares, leituras e análises. Essas perguntas não serão respondidas pela pesquisa, mas funcionam como arcabouço interrogativo para a constituição do campo de investigação, funcionando como elementos disparadores para uma reflexão sobre o ensino de arte, que está no substrato dessa investigação.

No decorrer das aulas do mestrado fui me aproximando de algumas teorizações e me distanciando de tantas outras. A partir das teorizações foucaultianas, penso que a função da/o pesquisadora/r não é a de se preocupar em definir o que é verdade e o que não é, mas sim de questionar por que algumas palavras e coisas são consideradas verdades enquanto outras não (FOUCAULT, 2014). Isto é, como se dá esse jogo de produção de verdades. E mais especificamente para esta pesquisa, sobre quais são os diagramas de verdade que a escola produz, tanto sobre os saberes, como sobre as/os professoras/es de arte e a docência em arte.

Nesse momento, penso ser necessário explorar um pouco da minha trajetória, ressaltando as inquietações e problematizações construídas no decorrer da minha história como professor de arte na educação básica.

Na minha formação inicial, como trabalho final da disciplina de "Prática de Ensino em Educação Artística e Artes Plásticas" do curso de licenciatura, em 2007, entreguei um relatório com os resultados das ações desenvolvidas nas escolas. Quando recebi a avaliação do relatório, me chamou atenção as

anotações de próprio punho da professora que ministrava a disciplina, no rodapé de uma página que continha algumas fotos com as salas todas enfeitadas para a comemoração das festividades juninas na escola. Nessas anotações, a professora alertava:

Depois desse longo período, chegamos ao fim do percurso pedagógico da licenciatura, desejo um caminho cheio de cores na sua vida, faça de tudo para permanecer com a gana e a paciência desse artista que mora em você, cuidado, muito cuidado com algumas armadilhas escolares que provavelmente encontrará. Decorar a escola proporciona um ambiente mais aconchegante para os estudantes, mas tenho certeza que sua criatividade pode e deve ir além como já demonstrou⁷.

Esse alerta tem me acompanhado pela vida, pois pude entendê-lo a partir do momento em que assumi minhas aulas em uma escola pública estadual do interior do estado do Paraná. Nesta escola, não só o corpo docente e a gestão da escola, como também estudantes e demais personagens da comunidade escolar esperavam que eu assumisse um papel de decorador da escola nas datas festivas, como é esperado de toda/o professora/r de artes. Isso seguiu me incomodando por muito tempo e, como comecei a trabalhar com formação de professoras e professores atrelada à temática de gênero e diversidade sexual, na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em 2011, pensei que esses encontros seriam momentos no quais eu poderia investigar se esse incômodo estava presente somente na minha experiência ou também para outras/os colegas. Com o meu ingresso no mestrado, em 2013, consegui sistematizar esse incômodo.

Nessa perspectiva, a questão que orienta a pesquisa diz respeito às problematizações sobre as redes de saber-poder-verdade constitutivas das narrativas das professoras e professores de arte. O tema central da dissertação constitui-se em uma interrogação sobre as formulações comuns referentes a essas/es profissionais nas escolas, traduzidas nos rótulos identitários da “professora criativa” e do “professor gay”. Desse modo, compus um material para a investigação composto por entrevistas com professores e professoras

⁷ Anotações da Professora Joana D'Arc (nome fictício), 2007. Faculdades Integradas de Ourinhos.

de arte. Esse material de investigação é composto por narrativas das professoras e professores tendo em vista a constituição de uma marca identitária ou estereotipada, distinta para professores e professoras de arte⁸. Sobre essa questão, um dos participantes da pesquisa destaca que:

São estereótipos bem fortes, presentes no campo da arte, principalmente na educação e na escola. O professor de arte, penso eu, que trás uma bagagem seja pela formação, pelos preconceitos sofridos, por buscar situações afirmativas dentro da escola, ou por ser, sim, criativo e aberto a sensibilidade, não sei se mais ou menos que os demais, ele ou ela são pessoas, muitas vezes tem uma sensibilidade pra perceber o mundo a escola, a vida do estudante de maneira especial. Muitas vezes todas essas situações são confundidas, a ideia de quem é sensível, logo é gay, é lésbica, mas também não vejo isso como prejudicial, acredito que a arte possibilite extrapolar essas questões de gênero e orientação sexual, e mostrar que tudo isso pode ser encarado com naturalidade na escola.
(René)

A análise dos efeitos de verdade que se articulam na docência de professoras e professores, produzidos a partir das narrativas nas entrevistas, interligada tanto com a disciplina de arte, como com alguns aspectos da arte contemporânea compuseram a trama na qual se inscreveu essa investigação. A partir das análises pretendi compreender não só os processos de captura, isto é, a composição dos estereótipos, mas sobretudo as resistências, tendo em vista os efeitos de poder e verdade (FOUCAULT, 1988, p. 117) implicados na docência em arte nas escolas. Nessa perspectiva, para René:

O professor e a professora de arte sempre são “perdoados”, “eles tem licença por ser louquinhos”. Então tá perdoado? Eu não queria que esse perdão fosse uma coisa tão fácil, eu queria que tudo isso fosse discutido na escola. Pois bem, aplica-se a máscara, aplica-se o estereótipo e o sujeito que dê conta de carrega-los. Esse peso não é meu! (René; grifos do participante da pesquisa)

É inegável que aconteceram diversas transformações positivas e inovadoras na área da arte. No entanto, o que proponho é deslocar o olhar para esses regimes de verdade sobre corpo, gênero, sexualidade, práticas

⁸ Sobre a elaboração da escritura/suporte das narrativas ver o subitem 1.3.

erótico-afetivas e docência em arte que, de alguma forma, se entrecruzam nos espaços e tempos da escola.

Assim, é pelas inquietações e problematizações que foram produzidas no decorrer dessa história – da minha história – que construo alguns aspectos da trajetória desta investigação. Os temas em questão têm importância pessoal em razão da minha própria vivência, das minhas experiências e, principalmente, do gosto pela arte e pela docência.

Neste sentido, para apresentar essas relações entre escritura e suporte de arte, experiência e prática, saberes e poderes, esta dissertação foi composta por três partes, as quais são tomadas como suportes. Sua escrita está marcada por metáforas, conversações e imagens que se inter-relacionam com o problema de pesquisa e que são escolhas políticas, poéticas, éticas e estéticas.

Cabe ressaltar que as ESCRITURAS-SUORTES DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS serão apresentadas permeando toda tessitura do texto, como já utilizadas nesta parte introdutória, visando envolver, por meio da teoria e da rede conceitual selecionada, as narrativas provenientes das entrevistas das/os colaboradoras/es à pesquisa.

A primeira parte desta dissertação, dessa escritura-suporte, intitulada ESCRITURA-SUORTE METODOLÓGICA/O, apresenta a escolha das cores, dos contornos e das linhas que irão compor as primeiras pinceladas metodológicas da pesquisa.

A segunda escritura/suporte, denominada ESCRITURA-SUORTE TEÓRICA/O, explicita as escolhas teórico-epistemológicas, por meio das quais são acionados os conceitos, que atrelados às análises do material empírico, sustentam teoricamente a investigação.

Na terceira escritura/suporte, com o título AS INÚMERAS POSSIBILIDADES DA ARTE E O *QUEER*, procuro “*queerizar*” o problema de pesquisa, interrogando sobre as questões de gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas, tomadas como potenciais indagações para as artes, considerando as produções artísticas visuais contemporâneas, as relações com a escola e com a arte na escola.

Assim, a dissertação se apresenta como uma exposição do processo

de pesquisa, com data para ocorrer a/o defesa dos/das escrituras-suportes. Mas, possivelmente, sem limites e sem um *finissage*⁹, isto é, seu acabamento, sua finitude, uma vez que, ao trilhar esses caminhos de pesquisa e esses processos criativos, novos encontros e (des)encontros, outras cores, texturas e colagens, métodos, atos performativos, experimentações e investigações, uso de novas linguagens e materiais, intervenções, nuances e perspectivas, dentre inúmeras possibilidades, provavelmente me instiguem a outros/novos desafios, tanto na pesquisa quanto na arte.

⁹ O encerramento de uma exposição de obras de arte, comumente é chamado de *Finissage*.



Helio Puchalski, Mão Complementar, 2015, Acrílico sobre papel.

Tudo o que conhecemos, conhecemos a partir do mundo que nos rodeia. A arte é parte desse mundo, não existe à parte dele. Ela é o produto de um processo. Quer seja conceitual, experimental, emocional, formal ou informal, o processo que desenvolvemos gera a imagem e a consciência estética que produzimos. Quem nunca? Quem nunca imprimiu suas mãos borradas de tinta sobre um papel? Por que não pensar que “Beleza são coisas acesas por dentro” ¹⁰.

¹⁰ Trecho da música “Lágrimas Negras” de Jorge Mautner e Nelson Jacobina; Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/jorge-mautner/lagrimas-negras.html>> acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

1. ESCRITURA-SUPORTE METODOLÓGICA/O

Neste capítulo procuro descrever o percurso desta investigação, o caráter metodológico e a escolha dos suportes que compõem a escrita dos textos, bem como a produção e as escolhas dos elementos que conferem sustentabilidade teórica, analítica e artística à investigação.

1.1 *Al/r/tografia e Teoria Queer: uma metodologia na pesquisa/produção*

Uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A 'escola' de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos 'escolhidas/os' (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou. (Sandra CORAZZA, 2002, p. 124, grifos da autora)

Como ir além dos constantes questionamentos sobre a forma e a razão de pensarmos a pesquisa, a educação e arte? A responsabilidade inclui estimular uma reflexão, como diz Corazza, a respeito de “como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder” (2002, p. 124). Inclui, ainda, as incertezas que preenchem o fazer da pesquisa, os embargos da educação, da arte, da docência, mas também, expor as várias possibilidades que nos significam e nos transformam.

Nesse sentido, esta parte da escritura-suporte tem o objetivo de apresentar os rumos tomados na trajetória metodológica, teórica/artística, uma escritura-suporte, de certa forma pedagógica, que se refere a um como fazer. Para tal, busquei uma metodologia atrelada à teorização e que, ao mesmo tempo, provoque deslocamentos.

Primeiramente, problematizo o *queer*¹¹, que vai ao encontro das teorizações sobre uma metodologia *queer*, trazida à baila como “aquela que subverte padrões rígidos relacionados ao fazer científico” (Cristina D’Avila REIS, 2012, p. 243). Uma teoria e uma metodologia que ousam ao buscar novas maneiras de abordar os objetos de pesquisa, visando um posicionamento questionador frente ao que foi construído, é aceito e válido como método e procedimento científico. Dessa forma, sobre a Teoria *Queer*¹², a autora sugere ainda a aventura:

A liberdade, a não adequação, a criatividade, a experimentação de situações novas, o respeito a sujeitos encontrados no percurso, com histórias e ensinamentos diversos, a autorreflexão e a desconstrução/construção, a permanente mutabilidade de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Indivíduos cambiantes, que subvertem posições fixas, pensamentos regulados, normas paralisantes e práticas previsíveis. (REIS, 2012, p. 243).

A autora acrescenta também que uma metodologia *queer* tem sido amplamente discutida e apresentada como aquela que subverte os padrões rígidos relacionados ao fazer científico (REIS, 2012). Diante disso, ressalto a importância de se perceber que toda opção teórico-metodológica não constitui-se em um dogma, demonstrando que é possível relacionar outros estudos, escolher os pontos de vista com os quais existe uma maior proximidade, para assim, construirmos a própria prática na pesquisa como múltipla e mutável.

Metodologicamente, vincular a Teoria *Queer* com a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)¹³ pode vir a se tornar um terreno fértil.

¹¹ Jamil Cabral Sierra (2013) explica que a palavra *queer*, em português, pode ser entendida como “estranho”, “esquisito”, “incomum” e, historicamente, tem sido associado aos sujeitos LGBT [Lésbicas, Gays, Bissexuais, travestis e Transexuais], especialmente aos homens gays, de forma pejorativa, algo como “viado”, “bicha”. No entanto, numa espécie de subversão semântica feita pela comunidade homossexual, como forma de resposta aos sentidos negativos que se associavam ao termo, a expressão passou a significar, justamente, a assunção dessa dimensão abjeta. (p.128, grifo meu)

¹² Um aprofundamento das aproximações com a Teoria *Queer* está presente no subitem 2.4 do capítulo 2.

¹³ Belidson Dias (2013, p. 23) relata que a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) em suas variantes brasileiras Investigação Baseada nas Artes (IBA) e a Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA) são modalidades de pesquisa capazes de deslocar intencionalmente os modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimentos em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo às pesquisas educacionais.

Na percepção de que as fronteiras não são tão fixas e constantes como não raras vezes são pensadas Cabe aqui, salientar a importância destas discussões e reflexões para o ensino de arte e para as aproximações relativas às questões de gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas, principalmente quando se articulam aos jogos de verdade produzidos no âmbito da arte. Estas são escolhas políticas, éticas e estéticas, as quais me proponho a defender.

Apresentada por Belidson Dias (2013), a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) oferece à pesquisadora e ao pesquisador, professora e professor e às/aos artistas uma variedade de métodos que potencializam os processos de questionamentos, de reflexão e de fazer. A/r/tografia¹⁴ é uma prática de PEBA, trazida a tona como uma pedagogia, com enfoque na criatividade, no processo de ensino, na pesquisa e na aprendizagem. O autor acrescenta que “o ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento” (DIAS, 2013, p. 19) Essas inter-relações podem gerar *insights* inovadores e inesperados ao incentivar maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas e práticas. Para o autor:

Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando uma linguagem híbrida. [...] [A a/r/tografia] busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar. [...] A/r/tografia é: móvel momentânea, busca a intensidade na transitoriedade. (DIAS, 2013, p. 25)

O autor acrescenta ainda que a a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em movimentos de homogeneização e/ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para: *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisadora/r), *Teacher* (professora/r) e graph (grafia: escrita/representação) (DIAS, 2013, p.19).

¹⁴ A/r/tografia é uma forma de PEBA gerada pelos estudos de Elliot Eisner em cursos de pós-graduação na Stanford University, nos Estados Unidos, entre os anos 1970 – 1980. Ele buscava estudar a arte como elemento essencial para o desenvolvimento de pesquisas. O referencial teórico da A/r/tografia está na Fenomenologia, Estruturalismo e Pós-estruturalismo. (DIAS, 2013, p. 24)

A professora e pesquisadora Rita L. Irwin (2013, p. 28-30) apresenta a a/r/tografia como “uma pesquisa Viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais”. Ou seja, uma metodologia que viabiliza as criações artísticas e textuais do problema de pesquisa, as temáticas pesquisadas e os questionamentos que envolvem o trabalho da/o a/r/tógrafa/o.

Desta forma, busquei imersões teóricas e práticas na tentativa de estabelecer conversações entre teoria, empiria e arte, palavras e imagens. Nessa perspectiva, de acordo com a autora:

Explorar ideias, questões e temas artisticamente originam maneiras de produzir significado, pessoal e coletivamente. Assim, usar arte e texto, prática e teoria, permite a interligação, uma forma de conversação relacional. [...] ou seja, o trabalho dos a/r/tógrafos é reflexivo, recursivo, refletivo e responsável. (IRWIN, 2013, p. 30)

Com vistas a problematizar essas formas de conversações relacionais, apresento as noções expostas pela autora no que se refere ao trabalho com a/r/tografia: **reflexivo**, ao repensar e rever o que aconteceu antes e o que pode advir; **recursivo** ao possibilitar que suas práticas espirem por meio de uma evolução de ideias; **refletivo** ao questionar seus próprios preconceitos, suposições, questionamentos e **responsável**, penso que no sentido de assumir um agir eticamente. Atrelando essas noções nas formas de atividades artísticas e educacionais como uma maneira de coletar informações, analisar ideias e criar novas formas de conhecimento. (IRWIN, 2013)

Fernando H. Hernández estabelece a conexão entre a arte e as palavras atrelada às formas de a/r/tografia e problematiza a relação entre os elementos verbais e não verbais que se manifestam nas evidências, nas formas artísticas e suas interpretações no contexto das pesquisas. (2013, p. 58)

Com esse paralelo entre Teoria *Queer* e *a/r/tografia*, justifico a escolha do problema de pesquisa, ou seja, as narrativas de professoras/es de arte da rede pública estadual da educação básica do estado do Paraná sobre as temáticas de arte; ensino de arte e educação; gênero e sexualidade e práticas erótico-afetivas.

Para tanto, volto-me, novamente, para minha história, que, na forma de *insights*, possibilitou a percepção de uma experiência das masculinidades que não correspondiam às expectativas sociais. Uma sensibilidade ‘diferente’ da norma heterossexual... O gosto pela arte, ter determinados gestos... Tudo isso era interpretado como um desvio da norma da heterossexualidade. Tais experiências contribuíram para delinear os pressupostos de investigação da presente pesquisa.

1.2 O início da pesquisa

A articulação dessas experiências com o meu problema de pesquisa possibilitou que em um primeiro momento fosse desenvolvido um estudo exploratório. No ano de 2013, apliquei alguns questionários em um coletivo de professoras/es da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Este estudo exploratório foi realizado no IV Encontro Estadual de Educação LGBT, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do Departamento da Diversidade e realizado pela Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual, na qual eu atuei como técnico-pedagógico no período de 2011 a 2015. Este estudo exploratório serviu como pressuposto para a investigação inicial sobre os estereótipos identitários de professoras/es, dentre os quais a “professora criativa” e o “professor gay”, especificamente no que se refere a professoras e professores de arte.

Decidi utilizar o instrumento do questionário pelo interesse em elaborar, inicialmente, uma investigação sobre gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas a partir das narrativas de professoras/es de arte da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná. Nessa primeira investigação, foram obtidos 128 questionários, todos com assinatura do termo de consentimento

livre e esclarecido. Os questionários foram analisados a partir de um instrumental foucaultiano tendo em vista as práticas discursivas que produzem processos de subjetivação/sujeição (FOUCAULT, ano 2008b, p.136).

Os questionários aplicados nesse primeiro estudo exploratório serviram como uma primeira aproximação com o problema e com o campo da pesquisa. Após essa aproximação, o passo seguinte foi elaborar um roteiro base¹⁵ para realização das entrevistas, que foram realizadas com quatro professoras e professores de arte da rede pública de educação básica do Estado do Paraná.

1.3 Escritura-suporte das narrativas

Nas entrevistas, as narrativas foram elaboradas por meio da interação entre o pesquisador e as/os professoras e professores colaboradoras/es. Ao optar por entrevistas semiestruturadas, busquei estabelecer um tom de “bate papo”.

Os temas desenhados a partir da análise das entrevistas foram: **Arte; Ensino de arte e educação; Gênero; Sexualidade e práticas erótico-afetivas**. Nessa dissertação, optei por não redigir um capítulo específico para a análise das entrevistas e, ao contrário disso, diálogo com as narrativas ao longo de toda a dissertação. As narrativas foram obtidas nas entrevistas aplicadas individualmente a quatro colaboradoras/es, professoras/es de arte da rede pública estadual de educação do estado do Paraná. Para resguardar o anonimato das/os colaboradoras/es os nomes aqui utilizados são fictícios e homenageiam pintoras e pintores de diferentes períodos e movimentos artísticos. São: **Frida, Artemísia, Salvador e René**.

Os trechos selecionados e os realces mostram caminhos que se conectam e traçam uma obra narrativa sobre as categorias citadas, articuladas aos conceitos apresentados na dissertação. Na transcrição das falas foram feitas correções do português, sempre com o cuidado de não alterar o conteúdo das falas das/os colaboradoras/es, com vistas a não comprometer a

¹⁵ O roteiro das entrevistas encontra-se no final da dissertação (Apêndice 01)

integridade das entrevistas.

Considerando o amplo espectro pós-estruturalista de análise, este estudo adotou as possibilidades de se pensar os discursos como práticas discursivas¹⁶, assim como proposto por Michel Foucault, para orientar a investigação e proceder à análise. Nesse sentido, ao falar em discurso me refiro às práticas discursivas que segundo Foucault, são:

[u]m conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa do discurso (2008, p. 136).

Para Foucault, a análise no campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente de outras análises discursivas do pensamento. Segundo o filósofo:

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (2008, p. 31)

A minha opção teórica, epistemológica e política pelas teorizações pós-estruturalistas se deve, em especial, à potência do movimento de escape dos referenciais, de certa forma, convencionais da pesquisa em educação, que enfocam aspectos biologicistas, classistas e as desigualdades sociais, numa perspectiva binária. Para Jorge Larrosa a narrativa constitui-se em uma modalidade discursiva na qual:

¹⁶ Erico Sartori (POTTKER, 2013) apresenta as ideias sobre prática discursiva como conceito criado por Michel Foucault (2008) durante suas análises 'arqueológicas'. Para o autor, a prática discursiva é um acontecimento simbólico que instaura um significado, não traduzindo, portanto uma ideia ou pensamento, nem, tampouco, sendo uma representação de algo que existe no mundo, mas "[...] como lugar onde se forma ou se deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo superposta e lacunar – de objetos" (p.54). O autor prossegue: "[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever." (FOUCAULT, 2008, p.55).

Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. (1996, p. 471)

Para construção dessa trama, procuro costurar as marcas das entrevistas/enunciados às problematizações sobre as redes de poder-saber-verdade constitutivas das narrativas das professoras e professores de arte. Para tanto, a investigação incursiona na necessidade de analisar os efeitos de verdade na docência em arte e as tentativas de enquadramento de uma suposta “identidade” dessas professoras e professores. E, ainda, sobre como as produções artísticas contemporâneas tem contribuído para pensarmos atitudes *queerizadoras* no ensino da arte.

1.4 - Elementos artísticos

A escrita desta dissertação está marcada por conversações entre teoria e empiria, isto é, as entrevistas, a arte, as palavras e as imagens que se complementaram no desenvolvimento da pesquisa.

Desde o início do processo da escrita e dos estudos do mestrado busquei relacionar a escritura e a investigação com a arte contemporânea e, conseqüentemente, com produções próprias relacionadas às impressões teóricas que me tocavam, produzindo visualidades significativas para o trabalho.

Os pontos focais dos elementos artísticos presentes, com mais intensidade no último capítulo, estão relacionados à promoção de aberturas epistemológicas e metodológicas na área de pesquisa no campo da educação, vinculadas à arte, a gênero, à sexualidade e às práticas erótico-afetivas.

Com efeito, as produções artísticas contemporâneas se tornam essenciais no ensino, pois aglutinam diferentes grupos culturais, modos de

pensar e agir ou apresentam posicionamentos políticos frente às questões do nosso cotidiano. E essa aplicação de olhares possibilita pela arte, na contemporaneidade, novas abordagens, ou melhor, abordagens diferenciadas que podem articular conhecimento, aproximar o universo das/os estudantes com o vasto universo artístico, tornando-se significativo.



Helio Puchalski, Toda arte é política?, 2015, Acrílica sobre papel.

As escolhas que se faz quanto ao que se descreve e a que técnica utilizar no fazer em arte sempre estará submetido a uma interpretação que tem implicações políticas e que atravessam o campo simbólico da arte. A decisão de fazer uma produção isenta de qualquer conteúdo social explícito fala sobre o mundo e as aspirações de quem a faz tanto quanto uma obra que contém um programa político declarado. Toda arte é um reflexo das escolhas feitas – tanto omissões como sujeições. O mundo que sua produção artística descreve é o mundo promovido por você, seu autor, sua autora – aí sim - pode estar o poder (des)conscientizador da arte, e nela seu status político.

2. ESCRITURA-SUPORTE TEÓRICA/O

2.1 Sexualidade: um dispositivo

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 2001, p.13)

Em 1976, Foucault debruçou-se no tema da sexualidade e escreveu o primeiro volume da sua *História da Sexualidade*. A originalidade da pesquisa de Michel Foucault residiu no fato dele tomar a sexualidade enquanto um dispositivo de controle e uma forma de poder sobre a vida, ou o termo cunhado pelo autor, como um forma do exercício do 'biopoder'. Essa reflexão nos fornece ferramentas importantes para pensarmos uma crítica do presente e compreendermos a formas de governo dos corpos. Assim, o biopoder foi designado como um poder para a regulação das populações e da vida dos indivíduos, que permite pensar o indivíduo em termos de espécie (FOUCAULT, 2003, p.131). O biopoder para o autor é:

Essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. (FOUCAULT, 2008a, p.3)

Delimitar e explicitar o conceito de sexualidade também é fundamental para esta pesquisa. Nesse sentido, Michel Foucault, demonstrou que a sexualidade foi produzida no final do século XVIII, em meio a disputas de poder. Para o autor:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 116–117).

Maria de Rita de Assis César, ao discorrer sobre os escritos de Foucault sobre a história da sexualidade, exemplifica que as/os leitoras/es que buscavam uma maior compreensão acerca da história do sexo e das práticas sexuais através dos tempos, na tentativa de entender o binômio entre a repressão sexual e a liberação do sexo nos anos setenta, não o encontravam, ao contrário, encontravam dentre as teses do autor uma percepção da sexualidade como um dispositivo discursivo-institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações. (CÉSAR, 2014) A autora acrescenta ainda, que por meio de uma historiografia muito refinada, Michel Foucault:

Demonstrou a criação e o desenvolvimento de uma maquinaria de controle do sexo dos indivíduos, por meio da definição dos lugares específicos, das falas e das práticas do sexo. Foram demonstradas as demarcações em torno das práticas sexuais que, mediante um controle rígido, gerado pelos saberes institucionalizados como a medicina, a psiquiatria, a pedagogia e psicologia, demarcaram os territórios e as subjetividades, entre a legitimidade e a anormalidade. (CÉSAR, 2014, p. 22)

Foucault mostra como a sexualidade, ou antes, o dispositivo de sexualidade produziu uma noção de sexo e ordenou funções, prazeres e discursos que eram heterogêneos. O dispositivo, na sua concepção, agrega uma rede de saberes-poderes diversos, composto de instituições como a medicina, pedagogia, psicologia, que operam na produção deste objeto chamado sexualidade.

De acordo com Foucault, é mais interessante pensar sobre a produtividade do dispositivo da sexualidade do que em termos de repressão sexual. Ainda que os mecanismos de produção do dispositivo sejam tão sofisticados que, sutilmente, acabem por difundir a hipótese de que o sexo é reprimido, que para ele é aquilo que menos importa para a reflexão. Essa

difusão tem se feito sentir frequentemente nos discursos contemporâneos sobre sexo e sexualidade, inclusive nas escolas.

Vemos também, como apresenta Jamil Cabral Sierra (2013), se pensarmos o poder em termos de repressão, ou pensar que fomos/somos reprimidos sexualmente, só colaboraria com a ilusão de que é possível libertar-se totalmente do poder. Pois bem, o autor, intuído das teorizações Foucaultianas, diz que, ao contrário disso,

O poder não parte de um centro, não está num lugar só, não se concentra em polos. Ele é a multiplicação de saberes e tecnologias que surgem de vários lugares e organizam-se de diferentes modos, sempre a interceptar os corpos e o sexo com seus mecanismos de produção da verdade. (SIERRA, 2013, p. 137)

Contudo, o conceito de sexualidade se estabelece como uma régua que delimita os lugares da normalidade e da anormalidade:

Um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente a história, pois vincula a velha injunção da confissão aos métodos da escuta clínica. E, através desse dispositivo, pôde aparecer algo como a “sexualidade” enquanto verdade sobre o sexo e de seus prazeres. (FOUCAULT, 1988, p. 77-78)

O autor relaciona ainda essa discursividade sobre o sexo com a produção não só de prazeres, mas, também, de saberes, além de explicitar os jogos de poder-saber que se articulam nesses processos. Foucault produziu uma analítica da sexualidade que se lançou para além da tese corrente da repressão do sexo, demonstrando não um sexo silenciado e reprimido, mas o sexo posto em discurso, à exaustão. Isto é, um sexo e uma sexualidade que são a chave de entrada para o controle, como citado acima, de corpos e populações, que vai além de produzir ‘verdades’ sobre o sexo. (CÉSAR, 2010)

Com o dispositivo da sexualidade operando o sistema sexo-corpo-gênero, através da limitada equação do dimorfismo sexual, isto é, dois sexos e dois gêneros, foram produzidos os novos sujeitos que foram habitar os espaços sombrios e marginais dos séculos XIX e XX. (FOUCAULT, 1984, p.47)

Em um processo de estabelecimento de fronteiras a sexualidade foi o instrumento dessa separação, que por sua vez, criou as delimitações entre uma prática sexual bem educada e as outras, que deveriam ocupar um lugar indefinido, ou demarcado pela exclusão.

O sexo bem educado, ou normatizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, eram assistidas pelos olhares e ouvidos atentos de médicos e psiquiatras. (CÉSAR, 2009, p.43) As práticas outras, deveriam ocupar o lugar das margens e também serem esquadrihadas por médicos e terapeutas para produzirem saberes e definirem as configurações desses outros da sexualidade¹⁷, o personagem homossexual, a mulher histérica, a criança masturbadora, dentre outros. Segundo Foucault:

Aparecem, então, estas personagens novas: a mulher nervosa, a esposa frígida, a mãe indiferente ou assediada por obsessões homicidas, o marido impotente, sádico, perverso, a moça histérica ou neurastênica, a criança precoce já esgotada, **o jovem homossexual** que recusa o casamento ou menospreza sua própria mulher. São as figuras mistas da aliança desviada da sexualidade anormal: transferem a perturbação da segunda para a ordem da primeira; [...] (FOUCAULT, 1988, p. 121–122; grifo meu).

Vemos nascer um conceito de sexualidade, sendo o único que pertence a nossa história, como a justa medida de separação entre “normalidade” e “anormalidade” (CÉSAR, 2008, p. 03)

Nesse sentido, vale ressaltar que foi por meio do dispositivo da sexualidade que se instaurou o regime da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade¹⁸ em todos os âmbitos da vida, inclusive na arte e também na instituição escolar. E, para dar continuidade, apresento a seguir, as teorizações foucaultianas que tratam dos efeitos que os exercícios de poder têm sobre a sociedade e sobre a produção de verdades.

¹⁷ Foucault assinalará que nesse projeto de produção das sexualidades periféricas, das margens, novas figuras apareceram dos saberes médicos, psicológicos e psiquiátricos. Sobre isso, ver também: Foucault (1988).

2.2 Jogos de Verdade

As sociedades constroem seus próprios regimes de verdade. Isto é, a partir das condições de possibilidades históricas cada sociedade produz determinados efeitos de verdade. Na sociedade ocidental, conforme demonstrou Foucault, o sexo foi colocado insistentemente em discurso. Para o autor:

[...] a colocação do sexo em discurso, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou - sem dúvida através de muitos erros - em constituir uma ciência da sexualidade. (1988, p.17-18)

As redes de discursos e os regimes de verdade produzidos a partir delas não estão isentos de interesses políticos ou econômicos, pois, é a partir destes que se constroem as subjetividades contemporâneas¹⁹. Dentre essas subjetividades, são inventadas a “professora criativa” e o “professor gay”, como identidades definidas na produção discursiva sobre as práticas da docência em arte. Nesse sentido, a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. (FOUCAULT, 2014, p. 54; grifos do autor).

¹⁹ Erico S. Pottker (2013), ao analisar as teorizações sobre verdade, anuncia que Foucault entende que as verdades não existem por si só no mundo, mas são produzidas por regimes de verdade, articulando exercícios de poder e constituição de saberes. Em suas palavras: “Trata-se de mostrar por que interferências toda uma série de práticas – a partir do momento em que são coordenadas a um regime de verdade –, por que interferências essa série de práticas pôde fazer que o que não existe (a loucura, a doença, a delinquência, a sexualidade etc.) se tornasse porém uma coisa, uma coisa que no entanto continuava não existindo. Ou seja, não [como] um erro – quando digo que o que não existe se torna uma coisa, não quero dizer que se trata de mostrar como um erro pôde efetivamente ser construído –, não como a ilusão pôde nascer, mas [o que] eu gostaria de mostrar [é] que foi certo regime de verdade e, por conseguinte, não um erro que fez que uma coisa que não existe possa ter se tornado uma coisa. Não é uma ilusão, já que foi precisamente um conjunto de práticas, e de práticas reais, que estabeleceu isso e, por isso, o marca imperiosamente no real.” (POTTKER, 2013, p.26-27).

Para se pensar sobre os jogos de verdade nesta perspectiva, é importante compreender, a partir das teorizações foucaultianas, que é a historicidade das relações de poder que coloca em funcionamento a sociedade contemporânea. Isto é, a verdade é produzida historicamente no interior de discursos, não existe fora do poder ou sem poder. "A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder." (FOUCAULT, 2014, p.52; grifos do autor).

A verdade é concebida pelo desenrolar do conjunto de procedimentos que têm a função de estabelecer a produção dos enunciados ou do discurso. Portanto, por verdade, Foucault quer dizer: "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder". (FOUCAULT, 2014. p. 53) E não: "[...] 'o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar'; entendendo-se também não como um combate 'em favor' da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha." (FOUCAULT, 2014. p. 53; grifos do autor)

Assim, é possível compreender que as redes de poder-saber-verdade produzem efeitos de verdade, como o binômio professor gay e professora criativa. Diante disso, questiono se esses efeitos discursivos produzem também práticas específicas de docência em arte na escola. Ainda, nessa perspectiva, me parece interessante indagar qual é o 'valor' atribuído à disciplina de arte em relação às outras disciplinas escolares. Como a instituição trabalha com essa ordem valorativa e hierárquica estabelecida entre as disciplinas?

Uma imersão no conjunto de narrativas produzidas por meio dos questionários possibilitou uma aproximação com as identidades constituídas discursivamente no que se refere às questões de gênero e às práticas erótico-afetivas. Assim, para umx professorx²⁰: "[s]empre nos deparamos com problemas na escola com a professora de arte, já ouvi um colega de trabalho dizer que além dela não ter nenhuma habilidade manual ainda tem 'esse jeitão' meio masculino..." (grifo meu). O professor gay aparece também como uma

²⁰ Utilizo o 'x' aqui porque não tenho a intenção de marcar o gênero da/o respondente. Isso somente em relação as narrativas utilizadas a partir do questionário descrito no subitem 1.2. Entendo e penso que tem sido produtiva a utilização que muitas/os teóricas/os *queer* tem feito do 'x', com o propósito de questionar o binarismo na grafia e significação dos gêneros.

identidade construída para o professor de arte: “[u]m dia o diretor da minha escola desfilou com trejeitos exagerados imitando o professor de arte ‘bichinha’ ao impedir a realização de uma pesquisa que seria desenvolvida pelo grêmio estudantil sobre diversidade...” (grifo dx respondente).

Os jogos de verdade, entendidos aqui como um conjunto de regras de produção de efeitos de verdade, não se tratam da descoberta do que é ou não verdade, mas das regras e disputas de poder que possibilitam a construção dos enunciados e discursos sobre o que é verdadeiro ou falso, bom ou mau, em relação a determinado objeto. (FOUCAULT, 2014) Por sua vez, essa construção acaba por produzir posições hierarquizadas para as/os sujeitas/os e para as disciplinas escolares da Educação Básica.

Como Foucault nos apresenta, os discursos são práticas. Como nos constituímos por meio dos discursos que repetimos e incessantemente reforçamos diariamente? E com relação aos discursos “verdadeiros”. Quais são os discursos “verdadeiros” sobre arte, gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas na escola? Para Luciana Grupelli Loponte:

Nos formamos através de um conjunto de palavras e imagens, no entrecruzamento de discursos que, por exemplo, associam arte ao fazer de “artistas famosos”, arte como coisa de gênio – estes sujeitos iluminados, invariavelmente brancos, masculinos e europeus. Ou ainda, somos constituídos pelos discursos que reforçam um certo olhar masculino nas produções artísticas ocidentais, um olhar que “naturaliza” as mulheres como objeto de representação artística e raramente valoriza as produções das mulheres que ousam ocupar o lugar de sujeito de criação (LOPONTE, 2005, p. 118; grifos da autora).

A autora defende ainda que somos, sim, feitos de palavras que dissemos, que ouvimos, que escrevemos, que lemos. Também somos feitos das imagens que vemos, das imagens que nos olham, que olham através de nossos olhos. Imagens que nos dizem “o que é” arte, imagens da mídia, dessa cultura visual que nos invade diariamente. Nesse sentido, é possível pensar sobre as interrogações propostas nesta pesquisa por este viés. Ou seja, o viés teórico e epistemológico que inter-relaciona as questões de gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas não heterossexuais com a arte e a docência em arte na escola.

Assim como a constituição formativa das professoras e professores de arte, nesse emaranhado discursivo teórico e prático aparecem também as discussões relativas às questões de gênero, de sexualidade e das práticas erótico-afetivas que povoam o campo educacional.



Helio Puchalski, *Falogocentrismo*, 2014

“Falo” do privilégio masculino na construção de significado. “Falo” do discurso que se organiza inteiramente envolto nos sinais e marcas do masculino. “Falo” da lógica discursiva. “Falo” dos signos. “Falo” das experiências. “Falo” dos grandes gênios da arte. “Falo” da arte. “Falo” do peso do “Fala”. “Não creio que seja necessário falar por uma imagem, uma vez que ela ‘Fala’ por si mesma e, ao mesmo tempo, ‘Fala’ de diferentes formas com cada observador [a]” (Luciana FERREIRA, 2014, p. 193). A arte “Fala”. “Fala” das possibilidades de escape. Da política; da ética e estética; estética da existência... Da vida como obra de arte!

2.3 Arte, gênero²¹, sexualidade e práticas erótico-afetivas na educação

Esta investigação incursiona pelo entrecruzamento das temáticas de arte e docência em arte, gênero, sexualidade, práticas erótico-afetivas e educação, como categorias de análise e a partir da sua produção discursiva, por meio de uma trajetória de pesquisa-pintura, cujas definições articulam-se à dinâmica do trânsito entre teoria e empiria.

Para a perspectiva pós-estruturalista não existem verdades únicas e absolutas. Existem linguagens, práticas discursivas, modos de subjetivação que impulsionam, constroem e desconstroem as formas históricas, culturais e sociais de se compreender as/os sujeitas/os e as relações de poder. A partir dessa perspectiva, são colocadas em questão as metanarrativas constituídas como discursos únicos e verdadeiros, como manifestações essencialistas do pensamento totalizante, pois para o pós-estruturalismo existem múltiplas formas de produção e veiculação do conhecimento, seja ele científico ou não, incidindo em verdades múltiplas (VEIGA-NETO, 1995).

Em obra intitulada *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*, publicada em 1997, Guacira Lopes Louro propõe o rompimento com o pensamento dicotômico: feminino em oposição ao masculino; razão/sentimento; teoria/prática; público/privado; dominantes/dominados. Para a autora:

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões, idades, etc., e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de homem dominante e mulher dominada (LOURO, 2012, p. 04–05).

A partir dessa multiplicidade, é possível refletir sobre a docência como uma prática e um espaço social que veicula representações (LOURO, 2012),

²¹ Opto por fazer este recorte com o único intuito de suscitar o posicionamento teórico deste texto. Isto significa dizer que buscarei sustento para o trabalho nas teses pós-estruturalistas sobre gênero, isto é, tomando-o como uma produção histórica radical de enunciados, práticas e relações de poder, além das discussões da teoria *queer*.

além de constituir-se como um lugar que produz e faz circular discursos sobre corpo, gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas. Esses discursos constituem as/os sujeitas/os e a própria prática docente.

Nessa perspectiva, me parece fundamental pensar, em um primeiro momento, a respeito das produções teóricas feministas iniciando pelas teorizações que tinham a intenção de explicar a submissão das mulheres em relação aos homens, conformada pelo binarismo. (SANTOS, 2010, p. 67)

Simone de Beauvoir com seu clássico *O segundo sexo*, publicado em 1987, representa um símbolo desta perspectiva teórica. Suas teorizações provocaram um deslocamento importante no que se refere à identidade feminina, ainda que mantivessem uma essência universalizante (BUTLER, 2008). A autora procurou demonstrar criticamente que “a mulher não nasce, torna-se”. Com isso, a autora crítica a subordinação da “mulher” pela diferença biológica. Esse foi um movimento importantíssimo para as discussões de gênero. Simultaneamente, no entanto, o deslocamento da construção da categoria “mulher” do campo biológico para o social e histórico acaba conferindo um efeito essencializador, pois estabelece dois gêneros diferentes e opostos: feminino e masculino, supostamente aplicáveis a todas as pessoas em todos os espaços e culturas. (SANTOS, 2010, p. 67-68)

Na década de 1990, Joan Scott pensou o gênero como uma categoria de análise histórica. Para a autora, “(1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Diante disso, é possível compreender que o conceito de gênero passou a ser analisado como relacional, ainda que tenha sido cunhado a partir de análises sobre a diferença sexual.

A historiadora Guacira Lopes Louro (2012) concebe o conceito de gênero como uma construção histórica, social e linguística a respeito do feminino e do masculino, imbricada nas relações sociais de poder, assimétricas, entre mulheres e homens. A autora acrescenta também outros aspectos nas suas análises, tais como a história, a representação e os discursos como produtores dos corpos e práticas sexuadas. Nas suas

teorizações, a autora sugere que uma nova linguagem pode ser articulada para se pensar gênero no campo social. Uma linguagem relacional. Para a autora:

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. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 2012, p. 21, grifo da autora).

Nessa perspectiva, é importante perceber que a abordagem das questões de gênero na educação possui uma historicidade, desnaturalizando e localizando a discussão. Assim, parece fundamental compreender que as produções de Guacira Lopes Louro configuram um marco teórico imprescindível para os estudos de gênero na educação no Brasil. Como destacam Maria Rita de Assis César e Nadia Setti:

Os estudos de gênero pós-estruturalistas no Brasil possuem uma história pouco comum, na medida em que a reflexão sobre a educação teve um papel preponderante no seu desenvolvimento. A partir da segunda metade dos anos de 1990, a obra de Guacira Lopes Louro teve um papel fundamental para os estudos de gênero. [...] a autora apresentou aos estudos de gênero na educação um conjunto de interrogações sobre o sujeito universal, as grandes narrativas organizadoras dos saberes, sobre a constituição do campo das ciências humanas e sociais em geral e, sobretudo, questionamentos sobre a produção de saberes e poderes. (CESAR; SETTI, 2012, s.p).

Para compreender esses processos faz-se necessário analisar e colocar em questionamento as estratégias pelas quais as narrativas instituem e põem em funcionamento determinadas práticas e modos de controle e regulação no cotidiano escolar.

Durante a aplicação dos questionários do estudo exploratório, observei estranhamentos e desconforto na maioria das/os participantes à medida que as

questões eram respondidas. Ainda que tenha se constituído em uma primeira aproximação com o campo de pesquisa, alguns dos enunciados evidenciam certas exigências de postura profissional para as/os professoras/es de arte, como demonstra essa narrativa: “[e]u tenho um colega (professor) gay, ele é um ótimo profissional, pois é muito sério no que faz e não fica fazendo firulas” (out. 2013).

Em narrativas como essas, pode-se perceber que é extremamente necessário ser competente ao exercer suas funções na escola, ou seja, quando se trata da/o docente homossexual, a competência parece ser mais exigida do que quando em relação a uma/um profissional heterossexual. Isso se evidencia em outro enunciado docente: “[m]esmo não expondo minha condição de gay para escola eu me sinto pressionado o tempo todo a mostrar que sou bom no que faço e tenho domínio de sala aula, parece que sou vigiado pedagogicamente e mais ainda diante da minha existência na escola” (out. 2013).

Nos enunciados das/os professoras/es é percebido um certo cuidado e a manutenção de uma postura desejável, deixando transparecer que a escola impulsiona determinados discursos e coloca as práticas erótico-afetivas não-heteronormativas em vigilância, interditando alguns espaços e promovendo uma espécie de segredo. Nesse sentido, a narrativa dx professorx materializa o que destaco: “[a]lguns agem com naturalidade outros se posicionam contra e acham por bem não discutir (respeito mas não concordo!) mas pensando em uma escola igual a nossa fica difícil se assumir, aí o bom e velho armário ainda serve para alguns professores.” (out. 2013)

Salvador, um dos colaboradores entrevistados desta pesquisa argumenta também sobre o armário, relacionando-o uma espécie de proteção em relação às investidas violentas sobre a sexualidade não normativa na escola. Para ele:

O armário é uma ótima proteção pra aqueles e aquelas que querem se proteger dentro da escola, ninguém gosta de ser chacota! A escola é repetição do que esta acontecendo na sociedade. (Salvador)

Eve Kosofsky Sedgwick em um texto condensado a partir de seu livro homônimo intitulado *A epistemologia do armário* (2007), realiza uma análise crítica do “armário” demonstrando que esse mecanismo pode ser compreendido como a instauração de uma ordem sexual – estabelecida desde o final do século XIX – que delimita os espaços de forma binária para todas as experiências sexuais. Essa ordem acaba por garantir às experiências heterossexuais o espaço público e às outras experiências, o espaço privado. Para a autora, “[o] armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (SEDGWICK, 2007, p. 26).

Nesta perspectiva, a sexualidade das/os docentes é colocada constantemente sob suspeita. Isso se tornou possível somente a partir da invenção do dispositivo da sexualidade, definido por Michel Foucault.

Como já foi dito, a sexualidade refere-se à captura por um dispositivo e está relacionado com o controle de corpos e populações e com a produção de subjetividades, desde os primórdios da modernidade. Para Foucault, (1988), dispositivos “são formados por um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que possuem uma função estratégica de dominação”.

Nessa perspectiva, a narrativa de René é importante para a compreensão de que a sexualidade das professoras e dos professores de arte está sempre em xeque na escola. Nesse sentido, para ele:

Como professor de arte gay, os estudantes criam situações pra arrancar de você uma revelação, então eles fazem aquele tipo de piadinha, “e essa calça aí, onde você comprou não tinha pra homem, não?” (risos) tinha sim! Você quer comprar uma pro seu também? (risos) trazendo o assunto pra roda de conversa você vai quebrando o gelo dessas discussões. Eles dizem “Ahhh o professor me queimou” e você usa isso como uma forma de aproximação, porque se você se fecha, que é o que a maior parte dos professores gays e lésbicas fazem, se fecham pra não revelar, e sendo que ele poderia com isso possibilitar pra esse aluno também pudesse encontrar um ambiente mais amistoso, mais confortável pra que ele possa também se revelar, no sentido mais amplo da palavra, não somente com relação à sua sexualidade. “Sofri com o preconceito na escola, as piadinhas são as campeãs” (René; grifos do respondente da pesquisa)

Concordo com Guacira Lopes Louro quando ela afirma que ao acreditarmos que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. Nesse sentido a escola é:

[s]em dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2007, p. 21-22; grifo da autora).

As/os professoras/es, de certa forma, tentam não evidenciar sua sexualidade nos espaços e tempos escolares. Talvez pelos discursos que circulam e, reafirmam a instituição escolar como normatizadora de corpos, gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas. Desse modo, a homossexualidade é escamoteada em detrimento de um regime de enunciados, que se pretendem “verdadeiros” e universais, constituído dentro da escola que acaba por produzir um efeito de verdade pelo qual todas/os vivenciam a heterossexualidade, a priori.

A partir dessas análises conceituais é possível compreender que a docência, assim como outros elementos da escola, se constitui como generificada e binária. Com a ideia de heterossexualidade como norma social geral e vigente, tanto os sexos quanto os gêneros só poderão ser compreendidos de forma binária. Isto é, o corpo masculino e o corpo feminino e a heterossexualidade passa a ser entendida como a única forma de interação entre corpos e sujeitas/os.

A re-leitura do conceito de heterossexualidade compulsória de Adrienne RICH,(2010)²² realizada por Judith Butler (1999), possibilita a análise

²² O texto foi originalmente escrito para o dossiê "Sexualidade" da revista *Signs*, este ensaio foi publicado no periódico em 1980. No ano de 1982, a editora Antelope Publications o reimprimiu como parte de uma série de panfletos feministas.

das relações de poder entre homens e mulheres e entre a homossexualidade e heterossexualidade, demonstrando que os processos de produção de prazeres e saberes está enredado pelo dispositivo da sexualidade e, marcado pela norma heterossexual. Para a autora:

[...] [a matriz heterossexual consiste na] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados. [...] [essa matriz é caracterizada por um] modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2008, p. 215-216).

O conceito de heteronormatividade, diferentemente da heterossexualidade compulsória, me parece ser mais abrangente. A heteronormatividade constitui-se em uma norma regulatória que perpassa todas as relações e todas as instituições. Nesta perspectiva, a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade foram produzidas pelo dispositivo da sexualidade. De acordo com Michel Foucault, essa produção se articula também com a invenção do sujeito homossexual, como uma espécie bem delimitada. Para o autor a invenção do sujeito homossexual se constitui também em um marco importante para a conformação do dispositivo da sexualidade.

A partir da análise desses constructos teóricos e com o intuito de aproximar essas discussões do objeto desta pesquisa, isto é, a docência das/os professoras/es de arte, pode-se suspeitar que a docência, além de generificada e binária, se constitui também numa perspectiva heteronormativa. Segundo Tânia Navarro Swain (2009, p. 26):

[e]stou falando da interpretação binária do mundo, não somente em relação aos sexos, homem/mulher (na ordem), mas igualmente quanto à visão dualista do que compõe a inteligibilidade da vida: o bem e o mal, o bom e o mau, o real e o imaginário, o puro e o impuro, o claro e o obscuro, o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o espírito e a matéria, a vida e a morte. As filigranas, as nuances, que fazem o maravilhoso no desabrochar da vida são assim reduzidas ao

silêncio e à monotonia de mais uma conexão binária: eu e o outro.

Diante do exposto, compreendo que essas duas categorias de análise – gênero binário e heteronormatividade – contribuem para a produção dos discursos que enredam jogos de poder-saber-verdade sobre a docência e sobre o que se entende por mulher e homem na sociedade contemporânea. Esses jogos de verdade acabam por marcar os corpos de professoras e professores de arte no contexto da escola e por produzir subjetividades contemporâneas específicas, como o “professor gay” e “a professora criativa”.

A produção de narrativas comuns nas escolas e em espaços de formação continuada de professoras/es de arte parece estar intrinsecamente relacionada com a matriz de inteligibilidade cultural de gênero e sexualidade binária e heteronormativa. De acordo com Butler, a heterossexualidade como matriz de significação de corpos, gêneros, sexualidade e práticas erótico-afetivas opera um duplo movimento. Nesse efeito de poder, produz os corpos passíveis de ser considerados sujeitos e também aqueles corpos que não o são. Os processos dessa produção estão intrinsecamente ligados. Isto é, na produção do corpo heterossexual, são produzidos os corpos externos à norma, ou seja, não heterossexuais (SANTOS, 2010, p. 76). Para Butler (2000, p. 155):

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (grifos da autora).

Portanto, é possível compreender que o binômio professor gay/professora criativa está atrelado a esses processos de produção que criam espaços de sujeitas/os bem delimitados nas instituições escolares. Essa produção evidencia-se por meio da análise das narrativas comuns na educação, como as que se referem ao professor gay e à professora criativa de arte. Essas narrativas acabam por delimitar as posições de sujeitas/os específicas para essas/es professoras/es, delineando os sentidos atribuídos, os

significados criados, os saberes produzidos e os espaços destinados ou interditos.

A partir desse panorama de análise, é possível agregar novos elementos à compreensão das relações de poder que definem corpo, gênero, sexualidade e as práticas erótico-afetivas, além da docência em arte. Pode-se perceber nas narrativas, por exemplo, práticas justificadas muitas vezes por meio de discursos preconceituosos e discriminatórios. Isso se explicita nas narrativas da maioria dxs professorxs, como por exemplo: “[a] sala dos professores é um local muito cruel e muitas vezes as risadas dadas após um comentário contra determinadas pessoas não são ingênuas”. (out. 2013). E em narrativas, como por exemplo: “[n]ós, profissionais da educação dizemos que respeitamos, mas eu mesma, não fiz nada quando a coordenação da escola mudou de sala uma aluna que apresentava orientação sexual diferente da que ela achava a ideal” (out. 2013).

Algumas narrativas ainda relacionam apenas a dimensão biológica, como quando “x” respondente afirma que: “[d]e imediato meus colegas professores sentem-se constrangidos e desrespeitados quando têm que lidar com o assunto e deixam bem explícito que só tem a dimensão biológica da sexualidade” (out. 2013). Ou ainda: “[a] maioria age como se compreendesse e aceitasse, mas nos ‘bastidores’ sempre se percebe atitudes de preconceito de diversas formas”.

Embora algumas narrativas apontem para possibilidades de escape, explicitam também os obstáculos para que esse deslocamento efetive: “[p]ercebo atualmente que as discussões são mais possíveis e um pouco mais tranquilas que antigamente. No entanto, ainda temos preconceito com forte influência fundamentalista como justificativa para mantermos o processo heteronormativo” (out. 2013).

Até se quebrar as barreiras da sexualidade na escola, continuaremos perpetuando preconceitos e dificultando a livre expressão dos estudantes por inteiro. Então cria-se uma resistência, que no decorrer das aulas, usando e ousando você vai mostrando aos poucos que arte possibilita um conforto pelo menos na sua disciplina de que ele possa ser ele mesmo, possa usar da sua expressividade e criatividade, do seu jeito de pensar, agir, do que aquela pessoa travada que tem mostrar

o tempo todo que ela é “igual”, “normal”, “Machão”, “Feminina” pra sociedade. (René)

Ao analisarmos a questão do preconceito e da discriminação encontramos uma série de ideias pré-concebidas sobre determinados grupos sociais, ideias que estão na base das atitudes discriminatórias que atravessam as relações sociais de poder travadas no cotidiano. O preconceito está presente, frequentemente, de maneira sutil nas relações diárias, em todos os espaços e tempos escolares, apresentando suas raízes no universo simbólico da cultura, nas relações de poder que perpassam as instâncias sociais, apresentando, portanto uma dimensão coletiva. (Ana Flávia do Amaral MADUREIRA; Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu BRANCO, 2007, s.p)

Entretanto, um espaço em especial aparece nas narrativas como potencialmente produtor de preconceito na escola. Nesta perspectiva, para Salvador e Artemísia:

Eu vejo de maneira muito preconceituosa a sala dos professores, eu tinha uma professora de faculdade que dizia: “cuidado com a sala dos professores” que ela pode acabar com a sua vida de educador. Mas eu me obrigo aceitar a máxima que ela me dizia, é o lugar onde se quiserem destruir com aluno lá é o lugar, francamente minha experiência não foi e nem é das melhores, relatos sobre sexualidade e qualquer coisa que envolva esse universo, realmente é um ambiente perverso, “sabe quando você vai com a onda” (Salvador)

A sala dos professores é uma caixa de pandora, lá se abre tudo e se fala de tudo. (Artemísia)

A partir das narrativas de Salvador e Artemísia, é possível compreender que a sala de professoras e professores parece potencializar o exercício de escrutínio da escola no sentido de classificar e ordenar estudantes e professoras e professores de arte. Isto é, corpos, tanto aqueles dentro da norma quanto os que se produzem fora da norma.

A questão do corpo me parece central para compreender os processos de subjetivação das professoras e professores de arte. Parece estabelecer inclusive uma distinção entre as formações em arte, como é possível perceber na narrativa de Frida:

É um estereotipo. Mas acho que há níveis de escapes na formação. Por exemplo: o professor com formação em música quase nunca é gay, poucas suspeitas são levantadas sobre ele, os olhares investigativos não são tão cruéis. Os formados em artes visuais levantam a suspeita, mas sendo ele sujeito heterossexual logo é assimilado e pouco é discutido sua sexualidade. Mas o professor de teatro e dança será sempre socialmente gay. Parece que é necessário que ele seja gay para poder trabalhar com o corpo, afinal, como rebolar, interpretar, movimentar-se poeticamente tendo um corpo masculinamente engessado? O toque e as variações de movimento e voz são socialmente tidas como “coisas de gays”. Quando for fazer um exercício de movimento em fluxo continuo livre os olhares de fora irão dizer: olha lá eu não disse que ele era gay. Acho que não dá para carregar esse corpo “masculino viril” que a sociedade cobra para o palco ou para as aulas de corpo, na verdade até dá, mas se você não o subverte a cena fica feia, grosseira. Acho que questão está no material a ser trabalhado. O musico e o artista visual lida com o material externo, e o professor de teatro e dança lida com o corpo. (Frida)

Já a discriminação corresponde ao preconceito posto em ação. Ambos se encontram bastante vinculados. Em diversos contextos, existem fronteiras que delimitam, de forma semipermeável, as diferenças entre as pessoas e grupos sociais. Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não permeáveis e, passam a qualificar algumas/uns a partir da desqualificação, de outros grupos e/ou pessoas, percebe-se o preconceito em ação (discriminação), evidenciando seu papel na manutenção das hierarquias. (MADUREIRA; BRANCO, 2007, s.p)

Analisar a questão do preconceito e da discriminação pressupõe, portanto, um olhar mais atento em relação ao que está expresso nas “entrelinhas” das práticas culturais. Uma das principais artimanhas do preconceito está na estratégia de “não” se mostrar de forma explícita. O que, ganha força, uma vez que sua eficácia excludente está, justamente, no seu ocultamento.

Desse modo, por meio da linguagem, dos espaços e dos tempos, a partir de uma perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2007) o principal propósito desse processo é produzir sujeitos masculinos e femininos heterossexuais que se encaixem nas rígidas normas de gênero vigentes na sociedade atual. Todos e todas são alvos do controle e da vigilância na escola. No entanto, aquelas/es

corpos que se “desviam” desse modelo normativo de gênero e sexualidade, são alvos de controle, disciplina e vigilância exacerbados por parte da instituição escolar. São, muitas vezes, entendidas/os como sujeitas/os que representam certo “perigo” às normas e condutas sociais hegemônicas. (FOUCAULT, 1988; 2007) Nesse sentido, narrativa produzida com Frida é fundamental para a compreensão do que quero problematizar:

Já a professora de arte é sempre criativa, ela sabe fazer tudo, desde desenhar até dançar funk. Mas acho que os olhares concentram muito mais na performance profissional dela, ao contrário do professor do gênero masculino, que está sempre sobre os olhares de suspeita. A menos que ele diga que é gay, daí ele se “liberta”. Se ele disser que é hetero ainda ficara sempre sobre vigilância. É o que digo para meus amigos professores de teatro e dança que se consideram heterossexuais: diga logo que são gays que as coisas ficam mais fáceis (risos) (Frida)

No entanto, é o questionamento dessas posições de sujeita/o e da ordem vigente e ideal que me parece potente. Em entrevista à revista Verve, Foucault atrela a sexualidade à conduta, salientando que ela faz parte da liberdade e da fruição do mundo e, ainda, que pode ser potencialmente inspiradora. Nesse sentido, para o autor:

A liberdade é algo que nós mesmos criamos – ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, por meio deles, instauram-se novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa. (FOUCAULT, 2004, p. 260)

O sexo? Ou orientação sexual? Pode também se constituir em possibilidades de aceder a uma vida estetizada, tendo em vista que ética e política do ponto de vista foucaultiano andam juntas. E assim, buscar formas de abrir fronteiras, extrapolar limites, explorar os processos de subjetivação, desdobrar o potencial da arte, problematizar as relações de gênero, sexualidade, práticas erótico-afetivas e a tensão dessas relações. Entre o teórico e o prático, entre a forma e o conteúdo, entre suporte e a escrita. Na busca por metodologias que me toquem e (re)signifiquem a teoria e a empiria.

2.4 Teoria *Queer*/Pedagogia *Queer* e Arte

Ao se pensar sobre a relação entre a Teoria *Queer* e a educação, é possível localizar os primeiros referenciais brasileiros nas menções feitas por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro chamado *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, publicado em 1999 (SILVA, 1999). A partir daí, pouco a pouco, aparecem trabalhos trazendo as teorizações *queer*, bem como a abertura de novos caminhos na construção de teorizações educacionais acerca das temáticas de gênero e da sexualidade na escola.

A autora Guacira Lopes Louro, na medida em que percebia o potencial provocativo dos estudos *queer*, levou a discussão para os espaços acadêmicos em que atuava. Uma especificidade marca a sua entrada nos estudos *queer*: sua articulação com a área da educação. “São dois campos aparentemente muito distintos, por vezes até contraditórios”, explica ela em entrevista, intitulada *O potencial político da Teoria Queer* e publicada na revista CULT, edição 193. (2014) Nesta entrevista, Guacira explica que o movimento e os estudos *queer* podem nos levar a questionar sobre o que conhecemos e sobre o que desconhecemos, ou melhor, sobre o que nos permitimos conhecer e sobre o que deixamos de conhecer, isto é, o que ignoramos. Para a autora:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante - homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado”[a] e muito menos “tolerado”[a]. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2008, p. 07-08; grifos da autora)

A iniciativa do uso do termo *queer* por ativistas teóricas e teóricos, vem da situação de positivar e (re)significar a utilização de um termo pejorativo utilizado pela sociedade heteronormativa e centralizadora contra as/os homossexuais. Segundo Judith Butler (2002,): “[q]ueer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com

acusações, patologias e insultos”. Contudo, o termo passou por um processo que, a partir de discussões sobre gênero e sexualidade, serve para questionar e fazer a crítica radical dos discursos hegemônicos na cultura ocidental.

A Teoria *Queer* é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. Mas, seguramente, ela também faz pensar (LOURO, 2001) e representa, de certa forma, uma radicalização do questionamento da estabilidade. A Teoria *Queer* surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como unificação dos estudos gays e lésbicos. Essas formulações ficarão conhecidas a partir da expressão *Queer Theory*, ou Teoria *Queer*, nome empregado por Teresa de Lauretis em uma conferência na Califórnia, em 1990 (SIERRA, 2013, p. 128-129) e, partir daí, utilizado por teóricas como um questionamento provocativo:

Ao escolherem um termo cujos sentidos negativos eram associados a ele para se referir aos homossexuais de forma pejorativa, humilhante, ultrajante, algo como o escancaramento de sua dimensão abjeta, suja, disforme e rota, as teóricas *queer* acabam por positivar a expressão, invertendo seus sentidos, bem como assumindo a abjeção como traço fundamental de suas análises (SIERRA, 2013, p. 129).

Tomaz Tadeu da Silva (2007) afirma que “a Teoria *Queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica”. E acrescenta ainda que:

A Teoria *Queer* quer nos fazer pensar *queer* [...] nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (SILVA, 2007, p.107 grifos do autor).

Guacira Lopes Louro em seu livro “*Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e Teoria Queer*” (2008) deixa evidente a ideia da Teoria *Queer* como uma concepção inovadora, perspicaz e “antinormalizadora capaz de pôr em movimento o subversivo, arriscar o impensável, fazer balançar as

estabilidades e certezas” (p. 07). E, por assim dizer, provocar incômodos e um “fazer pensar” sobre a educação.

Ao realizar ligações entre a Teoria *Queer* e a educação, outras formas pedagógicas vêm à tona aguçando os olhares críticos para lógica normativa nos processos educacionais, com vistas a extrapolar e provocar estranhamentos nos currículos e suas práticas.

No caminho pedagógico e prático levado a se ‘estranhar’ pelas provocações e problematizações da Teoria *Queer*, indagações pairam no ar ao pensar sobre questões já levantadas pelas autoras e autores, que vai ao encontro de, se possível, lançar, fazer emergir e ou encarar os “problemas” que essas temáticas trazem na busca por uma escola menos excludente e normativa. É preciso lembrar que a Pedagogia que se problematiza aqui e suas resistências serão sempre locais e historicizadas, da mesma maneira que as relações de poder (FOUCAULT, 1995), pois cada escola e comunidade escolar enfrentam questões e colocam em funcionamento estratégias diversas. Para Artemísia:

Eu acho essa história da professora criativa péssimo, primeiro a gente não é uma comporta de criatividade, todos sabem que criar é uma coisa extremamente difícil, e acaba que essa ideia gera a ideia de que criar é a coisa mais fácil do mundo! E não é. E qualquer tipo de estereótipo, no caso da criatividade, que a gente carrega é muito grande de responder por essa expectativa. Então, isso é muito ruim, como professora de arte eu procuro quebrar com essas coisas... É pra decorar a escola! Quantas pessoas vão participar disso? Eu acabo questionando essa responsabilidade, há muito tempo não sou convidada pra decorar a escola. (Artemísia)

Desta maneira, generalizar seria um caminho cheio de curvas e obstáculos, mas, a abertura para novas questões é sempre necessária e fértil no campo educacional. Nessa perspectiva, a pedagogia *queer* foca o processo educacional nas questões de gênero e sexualidade e desloca ao acionar sujeitas/os não normativos nessa perspectiva e rechaçar uma visão binária de poder, conhecimento, sexualidade e gênero. (Gabriela de Andrade RODRIGUES, 2010, p. 740). Isto é, a teoria propõe outro modo de abordar as questões de gênero e sexualidade na sala de aula. Um enfoque não binário significa não posicionar várias identidades como não heterossexuais e,

portanto, anormais, que fogem ao padrão. *Queer* questiona as próprias classificações e como elas acontecem, pois não considera a heterossexualidade como ponto de partida para as outras maneiras de sexualidade, conceituadas como sua negação. (LOURO, 2001)

Guacira Lopes Louro aponta a possibilidade de “estranhar” o currículo e as práticas curriculares, ressaltando a importância de utilizar a Teoria *Queer* como um verbo, *queerizar*²³, mas, sempre se definindo contra o “normal” ou normalizante”, e argumenta ainda que para pensarmos *queer*, teremos que pensar formas de atravessar e quem sabe ultrapassar esses limites na busca para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso (2008, p. 63-72). A autora acrescenta que para que aconteça o estranhamento, uma primeira saída seria um movimento de desestabilizar; desconcertar o currículo:

Passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele “corpo de conhecimentos”; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento. (LOURO, 2008, p.64 grifos da autora)

Pensar sobre uma educação que considere a sexualidade, a equidade e as relações de gênero se mostra uma tarefa bastante complexa. A escola não está acostumada a pensar essas temáticas, tampouco considerá-las como parte integrante do “corpo de conhecimentos” posicionando, a partir de um modelo de sujeito central do qual os outros serão considerados, a diferença que ficará à margem. Maria Rita de Assis César salienta a escola como um lugar das diferenças, lugar de lidar com o desconhecido e que a simples inserção de temas no currículo pode não desestabilizar a ordem posta pelo currículo. Nesse sentido, para a autora:

Toda e qualquer iniciativa curricular diz respeito a processos de validação, ordenação, classificação e normalização de saberes

²³ A partir das considerações de Guacira Lopes Louro (2008), Jamil Cabral Sierra propõe o redirecionamento do termo *queer* para verbo. Como verbo, *queer* (*queerizar-se/queering*) esta mais para a prática que para a teoria ou qualidade: *queer* como aquilo que se pratica – uma ação entre corpos, uma atitude diante da vida. Concebido assim, *queer* não se constituiria em uma identidade, espécie de corporação empírica aglutinadora de sujeitos com características afins. (SIERRA, 2013, p. 157)

e práticas no interior das escolas. A princípio, a inserção dos “temas” gênero, sexualidade e diversidade não implica, necessariamente, instaurar a diferença no currículo. (CÉSAR, 2012, p. 359; grifo da autora)

Trata-se de ter em conta que o trabalho que procura romper com esta Pedagogia será mais marcado por incertezas e por questionamentos, que as verdades serão sempre provisórias e os conhecimentos deverão ser contextualizados. Para fugir a uma educação normativa será preciso criticar a fixidez dos conhecimentos e da própria educação, frequentemente ligadas à ideia de que existe um sujeito pedagógico universal (XAVIER FILHA, 2009, p.21).

É possível observar que, a partir das críticas *queer*, as verdades pedagógicas engendram e instituem um sujeito normativo. (PÖTTKER, 2013) Assim, Judith Butler nos provoca a pensar sobre as possibilidades do encontro e ou reencontro com a diferença que nos coloca em xeque, recua atitudes e práticas que de antemão pareciam estáveis e confortáveis, nos indagando e problematizando sobre:

Como poderíamos nos encontrar com a diferença que coloca nossas redes de inteligibilidade em questão, sem tentar eliminar ou fechar de antemão o desafio que comporta esta diferença? Que poderia significar aprender a viver com a ansiedade desse desafio, sentir que desaparece a segurança da própria ancoragem epistemológica e ontológica, [...] Isto significa que devemos aprender a viver e aceitar a destruição e rearticulação do humano em nome de um mundo mais aberto e, por último, menos violento. [...] A resposta violenta é aquela que sabe que não sabe. Quer apunhalar o que não sabe, eliminar a ameaça com o não saber, aquilo que força a reconsiderar as pressuposições de seu mundo, sua contingência e sua maleabilidade. (BUTLER, 2001, p. 20)

Nesta perspectiva, a narrativa de Frida, me parece interessante para pensar o aspecto de se tomar um posicionamento de discussão frente às questões de gênero e sexualidade e as suas relações com o currículo na escola. A narrativa é ainda significativa para o entendimento de que muitas vezes essas discussões se constituem de forma personalizada e não institucional, como poderiam deslocar e descentrar a ordem do currículo e dos cânones oficiais da escola. Isso se torna importante a medida em que se pode

perceber que o currículo e a ordem heteronormativa, branca, masculina, cristã e elitista do currículo permanecem inalteradas. Para Frida:

Em virtude de todo o meu posicionamento, hoje vivo uma realidade onde não há contrariedade em se discutir as questões de gênero e sexualidade, porém também não há cooperação. Poucos professores se dedicam a estudar sobre a temática para poder realizar uma intervenção pedagógica com propriedade. O discurso é assim: Se quer discutir, discuta você, eu lavo minhas mãos. (Frida)

Eu percebo hoje que temos mais liberdade pra tocar nos temas relacionados às questões de gênero e sexualidade na escola hoje do que no passado. Mas poucos profissionais ousam adentrar nessa seara, eles têm muita dificuldade. Na escola se a pessoa mostra, expõem sua sexualidade automaticamente isso se torna um “problema”. (Artemísia; grifo da participante da pesquisa)

Por outro lado, me parece interessante notar também que muitas vezes a aproximação entre a docência em arte e as questões de gênero e sexualidade, numa perspectiva feminista, podem potencializar os modos de vida das/os professoras/es de arte. E constituir-se em elementos questionadores da própria experiência. Nesse sentido, a narrativa produzida por Salvador demonstra o que quero evidenciar:

Hoje eu me percebo feminista, sou filho de uma grande mulher que foi vítima a vida toda do machismo, que era considerada uma mulher-macho, não se tem a honra de dizer uma “MULHER” tem de dizer uma mulher-macho, transformar num homem porque a mulher não pode ser grande. (Salvador)

Maria Rita de Assis César ao teorizar sobre a perspectiva da diferença na educação afirma que:

Precisamos aprender a viver em um mundo mais aberto, o que implica uma rearticulação do humano, isto é, a destruição das evidências e das certezas ou aprender a lidar com o desconhecido. Instaurar a diferença significa a possibilidade de viver sem saber, a impossibilidade de dar respostas, significa ficar à deriva, sem a ancoragem do já sabido. Significa poder pensar o impensável. Nessa perspectiva, é possível perguntar sobre a possibilidade da instauração do não saber em um currículo. Talvez não um currículo, pois este é parte dos negócios do Estado, isto é, das formas de governar crianças e

jovens; entretanto, talvez seja possível perguntar sobre a possibilidade de a escola lidar com o não saber. (apud. CÉSAR, 2012, p. 359)

Assim como toda educação é política e toda arte é política, é válido ressaltar que qualquer “decisão teórica e epistemológica é também política” (CÉSAR, 2012, 359). A Teoria *Queer*, pensada com olhares foucaultianos articulados ao campo da educação, sugere a expressão *queerizar* o currículo (SIERRA, 2013), mas, o que significaria tornar *queer* os currículos educacionais?

Talvez se possa pensar nas formas como a sociedade ocidental contemporânea institui certo controle sobre as relações entre os gêneros e sobre as experiências e práticas sexuais, protegendo-se de maneira feroz de uma suposta ameaça à moralidade. Nessa lógica, a escola é uma instituição que tem papel fundamental na produção das identidades culturais (Stuart HALL, 2006) e, em especial, das identidades de gênero e sexuais. Essas temáticas, há tempos provocam preocupações na instituição escola, evidenciando o aspecto político da sexualidade e do gênero e, desta forma, a escola passa a ser vista como um lócus estratégico quanto ao controle e normatização dos corpos.

As reflexões de Guacira Lopes, inspiradas/os pelas teorizações do filósofo Michel Foucault sobre o dispositivo da sexualidade, apresentam em seus escritos o quanto a escola, instituição, desde sua origem, esteve e está marcada fortemente pela preocupação com a sexualidade das/os estudantes. Mesmo que nem sempre de forma explícita, muitas vezes através de silêncios, de disposições arquitetônicas, de cuidados, a escola tratava de construir uma sexualidade ‘sadia’ e ‘normal’, com o intuito de proteger a infância dos ‘males’ morais e físicos do sexo. As relações de gênero, por sua vez, também estão presentes na escola por meio da definição daquilo que é ou não permitido para meninos e meninas. (LOURO, 2010).

Além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente

nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los/as às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2007, p.67-68, *grifos do original*).

A escola, por esta perspectiva, pode ser analisada em sua dimensão estratégica diante da sociedade, como local privilegiado de normalização e produção de saberes sobre gênero. Conforme Rogério Diniz Junqueira (2009, p. 19) problematiza: “a escola representa um lócus central para a produção dos ditames heteronormativos”. Mas afinal, o que a arte e o currículo têm a ver com tudo isso? A arte e sua interface com a educação também desempenha um papel central nessa produção, e mais, na reprodução e na divulgação da “norma”, produzindo seus efeitos sobre todos os sujeitos que a povoam.

Maria Rita César (2009) demonstra as facetas disciplinares da escola em seus artigos, ao escrever sobre o controle dos corpos das/os estudantes, especialmente a partir da sexualidade e do gênero. Assim, estas questões, dentro das instituições escolares não compõem uma disciplina específica, mas são disseminadas por todo o processo de educação escolar. Foucault (1988), já demonstrara esse aspecto, em especial na participação da escola na produção dos discursos sobre o sexo. Para o filósofo:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. (FOUCAULT, 1988, p.30)

As temáticas de gênero e a sexualidade nas escolas têm, predominantemente, se constituído a partir de encaminhamentos pedagógicos fundados por discursos normativos, visando à transmissão de uma verdade

sobre o que é o sexo, sobre o que é a sexualidade, separando intransigentemente os terrenos das masculinidades e das feminilidades. E, a arte das escolas e currículos não se enquadra fora desse panorama.

Assim, me parece produtivo pensar o currículo como um ato político, desnaturalizando sua neutralidade e evidenciando seu envolvimento em relações de poder, bem como os modos de subjetivação resultantes desse processo. Isto é, sujeitas/os e relações de poder que impulsionam, constroem e desconstroem as formas históricas, culturais e sociais de se compreender o currículo escolar. Nas análises de Tomaz Tadeu da Silva (2007):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p. 7–8)

O currículo escolar não é única e exclusivamente uma lista de conteúdos ou um documento norteador que apresenta todos os objetivos, direcionamentos, disciplinas, conteúdos e temas a serem trabalhados na escola. Ele é um processo de construção, atravessado por relações de poder, que por sua vez não podem ser vistas como externas, estranhas ou espúrias ao processo de significação. Nesse sentido, para Tomaz Tadeu da Silva, a busca por “conceber as práticas culturais como relações de poder implica, pois, ver o campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado e conflitivo.” (SILVA, 1999, p. 23). Ao delinear o currículo como ato político, o autor afirma ainda que:

O currículo, visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser separado de relações de poder. Vincular a educação e, particularmente, o currículo, a relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico. Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder (SILVA, 1999, p. 24).

Atrelado as discussões de currículo estão as identidades produzidas no que se refere às/aos professoras/es de arte presentes no campo educacional. Ao acionar a Teoria *Queer* que encara a identidade como algo complexo, não fixo e não categorizável - influenciada e formada por todos os aspectos de um indivíduo: gênero, sexualidade, sexo, etnia, geração, classe social, cultura, dentre outros. (LOURO, 2004, 2008; SIERRA, 2010; CÉSAR 2001) essa investigação busca compreender como se dão os processos de produção das identidades da professora criativa e do professor gay da disciplina de arte na escola.

Objetiva fazer uma crítica da produção dessa identidade, isto é, como se dá essa identificação e, de que forma ela funciona? Porque temos que ter uma identidade, se constituir em uma identidade? Será pelo fato de que a disciplina de arte é menos importante do que as outras e por isso fica nas mãos de gay e mulheres, ou seja, não é uma disciplina de “macho”? Então a partir disso é possível pensar essa hierarquização da disciplina dentro do currículo, rotina e cotidiano da escola. Em uma interessante entrevista, Foucault desestabiliza a questão da fixidez das identidades ao afirmar:

Veja bem, se a identidade é apenas um jogo, apenas um procedimento para favorecer relações, relações sociais e as relações de prazer sexual que criem novas amizades, então ela é útil. Mas se a identidade se torna o problema mais importante da existência sexual, se as pessoas pensam que elas devem “desvendar” sua “identidade própria” e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: “Isso está de acordo com minha identidade?”, então eu penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à da heterossexualidade tradicional. Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal. (FOUCAULT, 2004, p. 265-266; grifo do autor)

A partir disso, ensinar ‘fora do eixo’ significa explorar teorias, construções e representações de gênero e práticas erótico-afetivas num campo

ampliado, provocando o questionamento dos sistemas de conhecimento anteriores, especialmente no que tange a essas questões. Neste contexto, a arte entra como um fio condutor dessa busca, tendo um papel fundamental na medida em que pode criar mecanismos ou caminhos para que ampliar o repertório, mudanças no “olhar” e na “ação”, propiciando com isso, a possibilidade de um posicionamento crítico e radical no mundo.

Parece-me produtivo provocar as professoras e os professores de arte a questionar também as representações de gênero e da sexualidade nas suas práticas escolares e cotidianas, para a construção de novas experiências no ensino de arte. Neste contexto, situado como artista, professor e pesquisador (a/r/tógrafo), meus interesses caminham na busca por potencializar um ensino de arte *queerizador* e na possibilidade de promover aberturas epistemológicas e metodológicas na área de pesquisa no campo da educação, vinculadas à arte, ao gênero, à sexualidade e às práticas erótico-afetivas. Principalmente quando articuladas às produções artísticas contemporâneas.

3. AS INÚMERAS POSSIBILIDADES DA ARTE E O *QUEER*

A escritura/suporte desta dissertação está marcada por conversações entre teoria, empiria e arte, palavras e imagens que se complementam e demonstram os caminhos que me propus a percorrer. Optar pela arte como caminho, nesse último capítulo, é ao mesmo tempo um ato de reconhecimento e de provocação, ainda mais quando se articula ao campo educacional.

Ao optar pelo trajeto da arte faço um recorte específico do *queer* na arte contemporânea. Me aproprio dos livros “*Art & Queer Culture*” (2013) de Catherine Lord e Richard Meyer e da obra “*Decadence Now!: Visions of Excess*” (2010) de Otto M. Urban, que organizam e apresentam uma história da arte sob a égide da cultura e da Teoria *Queer*. A escolha deste recorte específico da arte contemporânea se deve às aproximações que essa pesquisa faz com os temas gênero e sexualidade e das experiências erótico-afetivas, além de corpos e prazeres. Em ambas as obras novos significados são apresentados e, redesenham as próprias fronteiras da arte, bem como, de sua história. Isso significa a procura por rachaduras na estruturação que separa e dá maior ou menor importância às produções artísticas.

Ressalto que utilizo um conjunto de reflexões que entendem o *queer* como um olhar, uma atitude, um modo de pensar e agir no mundo, como já explicitado anteriormente. Do meu ponto de vista, em um primeiro momento, pensei que o *queer* poderia ser apenas um método entre outros. Mas percebi que o *queer*, mais que um método, é uma proposta de ação muito próxima à dimensão artística, que demanda fazer, produzir e reproduzir linguagens, *queerizando-as*.

Jamil Cabral Sierra, em sua tese de doutorado aborda a perspectiva *queer* como uma prática que exige dez(razões) para vida *queerizada*. Para essa reflexão o autor apresenta dez ações (dentre outras possíveis) para uma vida *queerizada*, ou uma vida vivível, como chamou. Com efeito, na vida como na arte:

Queerizar tem a ver com...

1. Assumir a abjeção, a sujidade, a deformidade como traços constitutivos da vida vivível.

Queerizar tem a ver com...

2. Deixar de reconhecer-se como identidade ou qualidade para ensaiar-se como verbo, como ação, como prática a fazer estranhar, confundir, desfamiliarilar, abjetar corpos e prazeres, afetos e amores.

Queerizar tem a ver com...

3. Ensaiai modos contra-sexuais em que o sexo ceda seu lugar de instancia a partir da qual seria possível extrair do sujeito a verdade de seu desejo, em favor de uma vida pensada unicamente a partir corpos e práticas.

Queerizar tem a ver com...

4. Desconfiar, continuamente, de nossos desejos, de nossos corpos, de nossas identidades e dos lugares com os quais aprendemos a nos reconhecer como homens ou mulheres, heterossexuais ou homossexuais cis ou trans.

Queerizar tem a ver com...

5. Desterritorializar os lugares erógenos do corpo, alterando sua fisiologia e anatomia natural, ao mesmo tempo que transformando-o em um elemento híbrido ao qual se acoplam novos artefatos produtores de prazer.

Queerizar tem a ver com...

6. Dar ao corpo novos usos, extraindo dele elementos improváveis e abjetos, líquidos, fluidos e secreções capazes de gerar práticas contra-sexuais, bem como novas possibilidades de produção do prazer.

Queerizar tem a ver com...

7. Deslocar o ânus de seu lugar interditado e inacessível, dessacralizando seu uso ao mesmo tempo que criando, através dele, práticas contra-sexuais.

Queerizar tem a ver com...

8. Subverter as relações tradicionais de casamento e parentesco em favor de formas de vida íntima partilhada em que os afetos e os amores se dissociem dos contratos heteronormativos e de inclusão de nosso tempo.

Queerizar tem a ver com...

9. Fraturar, ininterruptamente, os regimes políticos de inclusão neoliberais que atrelam corpos e práticas à lógica objetivadora e excludente das identidades.

Queerizar tem a ver com...

10. Tomar uma atitude capaz, em toda sua força *queerizadora*, de criar outros modos de vida ainda impensáveis – vidas vivíveis – por meio de um questionamento ético, estético e político sobre nós mesmos. (SIERRA, 2013, p. 171-172)

Talvez seja possível dizer que uma arte provocadora pode ser também *queer*. Para pensar com essa arte denominada *queer*, aciono um conjunto de artistas e produções artísticas. Pois, se é possível pensar a arte contemporânea como um processo, como um cabedal de linguagens e alternativas artísticas e de linguagens, a *arte e o queer* também fazem parte desse caleidoscópio de possibilidades. Em se tratando da educação, ao se pensar a relação entre arte e educação, como esse conjunto de possibilidades, a arte contemporânea na sua vertente “arte e *queer*” pode habitar as mesas e carteiras das escolas. Essa presença pode potencializar as multiplicidades e produzir modos de vida *queerizados*.

Belidson Dias ao parafrasear Emeril chama atenção para o fato de que muitas produções artísticas contemporâneas e práticas de arte são “violentas, sexualmente explícitas, repugnantes e psicologicamente perturbadoras” e logo, possivelmente, desagradáveis às/aos estudantes. (EMERIL, 2002 apud DIAS, Belidson 2012, p. 120) Ao se propor trabalhos “polêmicos” no currículo, é iminente a possibilidade de se afligir pais, mães, responsáveis, diretoras/es e a comunidade escolar. Ademais, professoras e professores de arte temem que as/os estudantes copiem as controvertidas imagens nas suas vidas. Mas, como é possível, ou seja, a partir de quais referenciais, se pode avaliar e verificar quando, como e por que uma obra de arte é obscena, ou controversa? Como a censura é vivida nas práticas do ensino de arte/educação? De que maneira é produzida e disseminada? Como as/os professoras/es podem ambicionar ter o poder sobre o que outros seres humanos devem ver ou não? De que lugar vem essa pretensão? É o papel dos arte/educadores promover esta repressão/seleção? Como Belidson Dias aponta:

[...] mais pesquisas são necessárias para desconstruir estas práticas dominantes na arte/educação, pois arte/educadores raramente fazem estas perguntas, ao se depararem com obras de arte consideradas “controversas”. A maioria evita trazê-las para a sala de aula e, assim, manda a arte para fora da escola e, possivelmente, das experiências iniciais de muitos estudantes. E é exatamente devido a estas constantes “supressões” que arte/educadores usam frequentemente uma escala limitada de artistas extraídos somente de algumas localidades, períodos históricos, nacionalidades e empregam

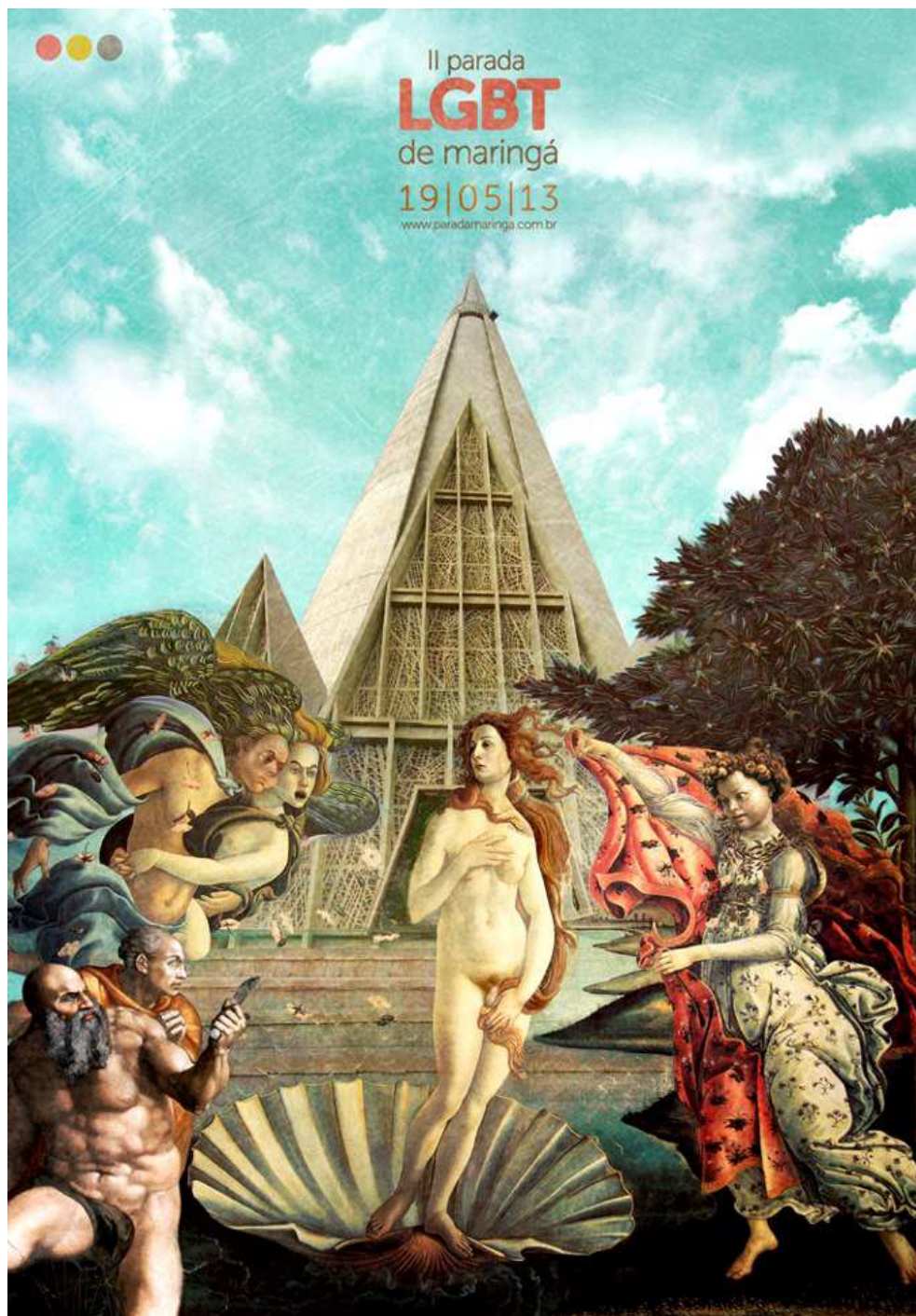
raramente outras artes, artistas e localidades epistemológicas possíveis. (DIAS, 2012, p. 121; grifos do autor)

Revisitar e repensar essas práticas são tarefas simples, certamente. Não há uma fórmula mágica para resolver os impasses produzidos pelas normas morais vigentes. Mas sim cabe à professora e ao professor de arte desenvolver estratégias de escape dessas normas para oportunizar a discussão dessas imagens, dessas práticas, dessas produções artísticas de maneira que:

Pense pedagogicamente a multiplicidade de imagens, a complexidade dos interesses a partir dos quais são produzidas e a condição ambígua, de medo, de encantamento e resistência que, como receptores, podemos ter na relação com elas. (MARTINS; SÉRVIO, p. 257, 2011).

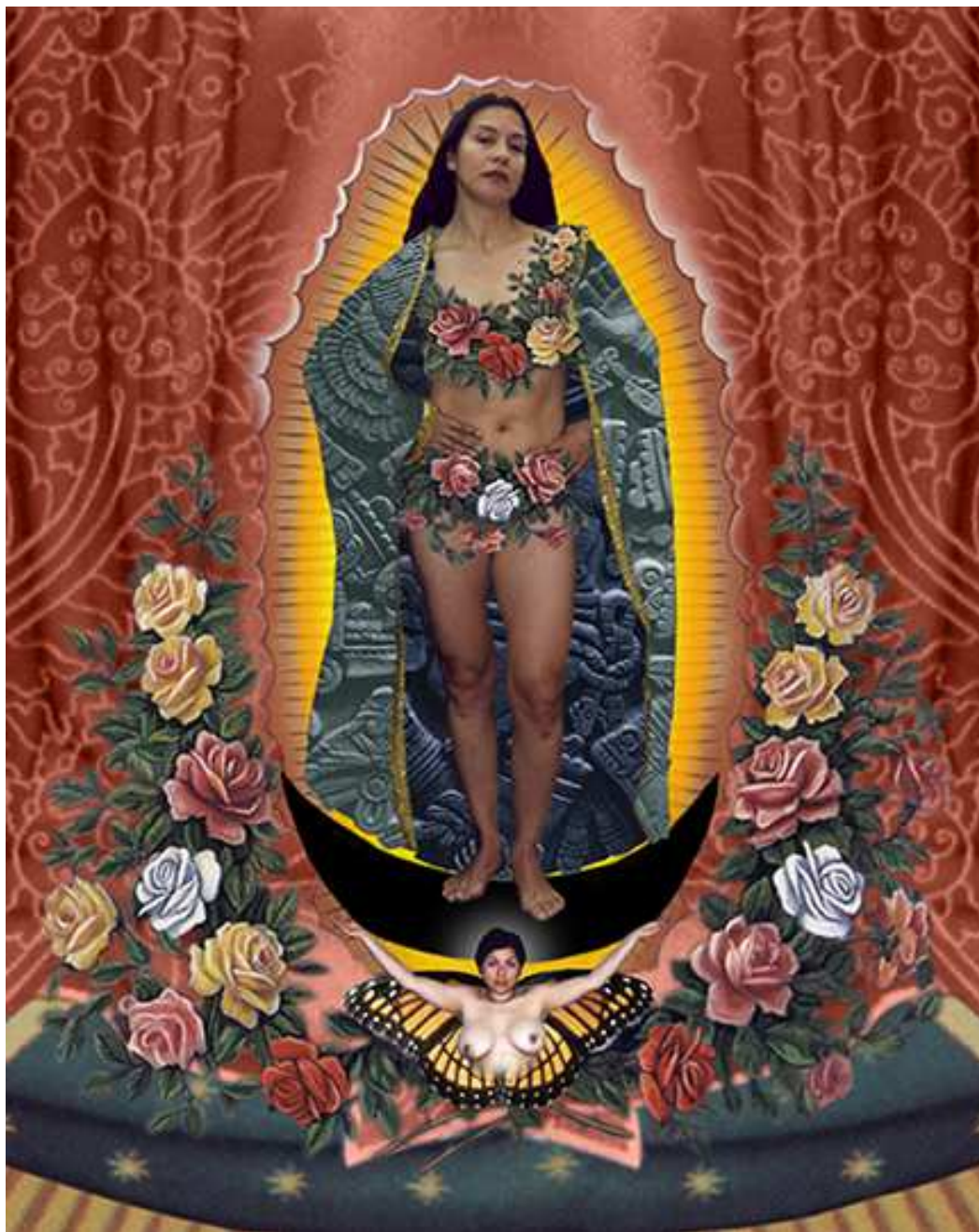
Talvez se possa pensar que a prática pedagógica não seja reduzida a manipulação e meros estereótipos, mas que encontre os pontos em comum entre as experiências cotidianas das/os estudantes e o ensino e a aprendizagem da arte. Este diálogo se mostra necessário para suscitar questionamentos e dúvidas a partir das quais pode ser possível deflagrar singularidades invisíveis tanto em si quanto no outro. Talvez a prática pedagógica em arte possa se pensada por meio de atitudes e posicionamentos éticos, estéticos e políticos frente às inúmeras possibilidades de uma arte *queerizadora* na educação.

Nesta perspectiva, proponho um desafio a todas as pessoas que me leem e, por que não? Uma experimentação com um passeio por obras que desafiam os sentidos e as práticas pedagógicas normativas existentes em arte na escola. Obras que poderiam deslocar o olhar sobre o currículo de arte na escola. Obras que talvez possam produzir potencialidades, escapes e resistências na heteronormatividade da escola. Obras que podem se constituir em um meio *queerizador* de se pensar a arte na educação.



Elisa Riemer. Arte Digital. Cartaz, 2013

O cartaz criado pela designer Elisa Riemer traz uma reprodução da pintura "O Nascimento de Vênus", de Sandro Botticelli. Por meio da rede social Facebook. Elisa, criadora da arte, explicou que a inspiração veio da história de Hemafrodito, filho de Afrodite e de Hermes, que representa a fusão dos dois sexos e não tem gênero definido.



Alma Lopez. Our Lady. Arte Digital, 1999.

Esta produção (medindo apenas “14 x 17,5”) com base em foto de impressão digital foi o foco de um grande debate em Santa Fé, Novo México, em 2001. Desde então, tanto a artista quanto sua produção sofreram assédio nos museus e universidades nos quais foi exibida. (MEYER; LORD, 2013, p 201)

Catherine Opie

Catherine Opie. Autorretrato/Corte, 1993

Opie de costas em uma fotografia (1993), *Autorretrato/Corte*. Costas nuas como suporte que se torna a tela para um desenho de duas mulheres, segurando as mãos na frente de uma casa. O desenho é esculpido em sua pele e a fotografia representa o anseio da artista para a felicidade doméstica, algo que era, na época, inatingível para ela, pessoalmente e politicamente. "No autorretrato", ele afirma, "o artista oferece algo profundamente pessoal, mesmo confessional." A imagem é, ao mesmo tempo, as declarações enfáticas de identidade e emblemas de trauma, físico e emocional, como tem sido experimentado pelo artista e sua comunidade. (URBAN, 2010, p 78-79)



Yasumasa Morimura. Six brides, 1991

Autorretrato, para Yasumara Morimura, é a experimentação da vida em que tenta mudar-se para o “Reino da Arte” um reino secreto, separado e diferente da realidade. Nas palavras da artista “existe a possibilidade de que se o experimento falha eu nunca poderia fazê-lo de volta para o mundo real, e eu digo isso a partir de minha própria experiência no passado. Na verdade, é uma experiência cheia de riscos; no entanto, os mais perigosos desafios são mais sedutores. É certo que, para o resto dos meus dias, eu nunca vou encontrar escapar da minha própria expressão de um autorretrato” (URBAN, 2010, p.70-71).



Cindy Sherman. Baco, 1985

Cindy Sherman começou a fotografar-se em poses estereotipadas. Na década de 1980 iniciou uma série muito interessante a que chamou “Retratos históricos” na qual citou pinturas famosas de várias/os artistas. Neste exemplo, Sherman produziu uma imagem de Baco pintada por Michelangelo Merisi, vulgo o Caravaggio. (URBAN, 2010, p.128)



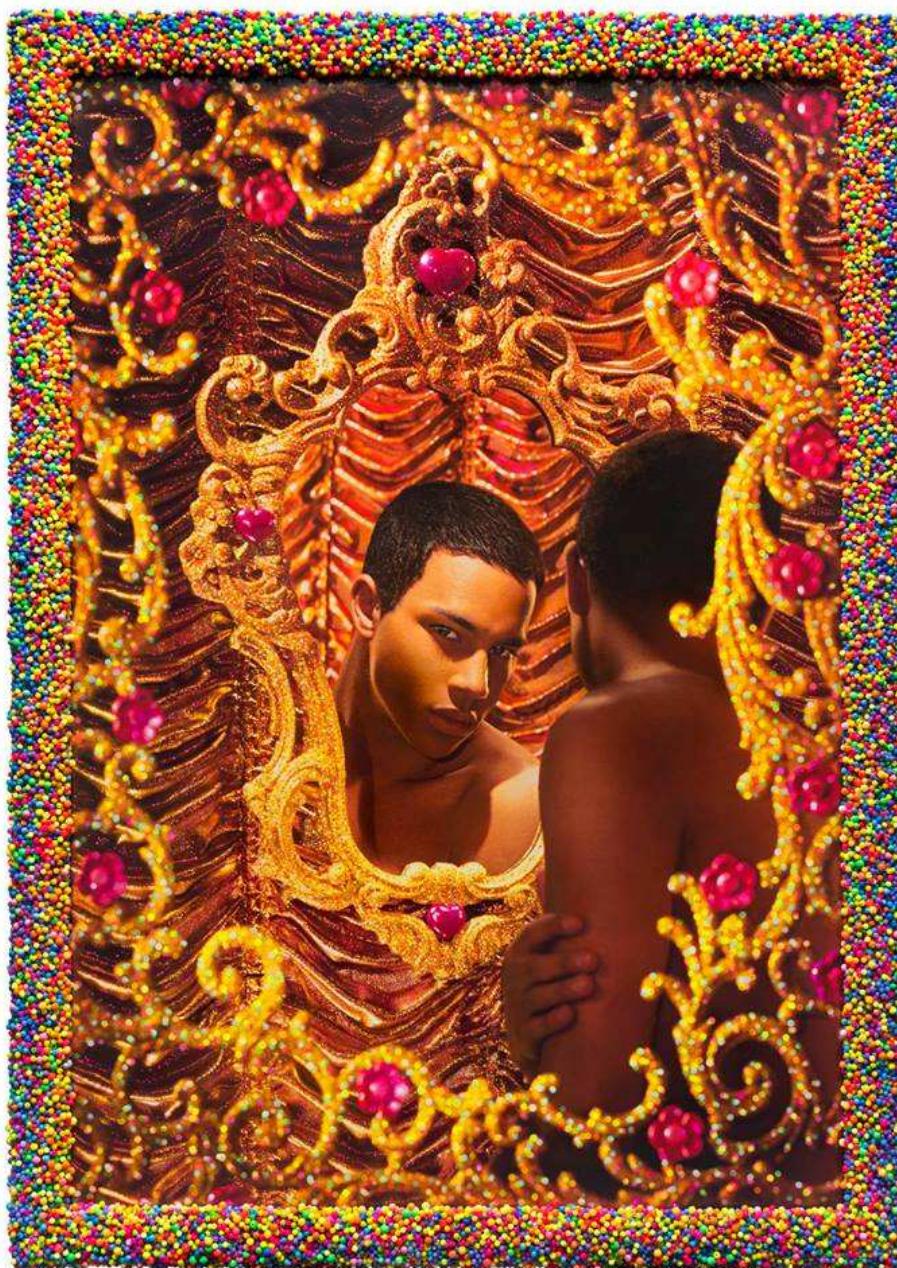
Orlan. Autorretrato, 2014

Ao realizar intervenções cirúrgicas em seu corpo, Orlan desestabiliza a imagem convencional atribuída ao corpo. Orlan transforma suas intervenções cirúrgicas em obras de arte e conduz seu trabalho a partir da arte carnal, isto é, que se inscreve na carne. Se o corpo para a arte carnal transforma-se em obra e transcende os limites físicos para metamorfosear-se em objeto de arte – “eu dei meu corpo à arte”, afirma Orlan – o que fazer do corpo? (URBAN, 2010, p. 74)



Michaela Nibaldi – NIBA. Plastic Pleasure, 2014

Na maioria das vezes o trabalho da artista NIBA é realizado em série. “Eu gosto de aprender, gosto da experiência de aprender coisas novas e trabalhar com materiais diferenciados. Muitas vezes, a utilização de um material em vez de outro é uma consequência direta da ideia e do resultado. Nessa exposição individual, “HUMANA DE PHYSIOGNOMONIA”, utilizo materiais de plásticos super modernos, que me permitiram aplicar técnicas semelhantes às usadas para modeladores por cera”. (URBAN, 2010, p. 132)



Pierre et Gilles. Iggy Pop, 2013

Pierre et Gilles, Pierre Commoy e Gilles Blanchard, são artistas franceses. Produzem fotografias pintadas à mão, originais e altamente estilizadas. Os próprios artistas constroem seus cenários e figurinos, bem como retocam as fotografias com tinta acrílica. O seu trabalho muitas vezes apresenta imagens da história da arte, da cultura popular, da religião e também de práticas erótico-afetivas homossexuais. (URBAN, 2010, p. 136)



Jan Van Oost. Black widow, 1994. Instalação de arte "life, size, plaster, textile and hair"

O artista plástico Jan Van Oost estudou pintura, mas logo se mostrou propenso para a escultura e para a produção de instalações de arte. A morte em todas as suas formas, a impermanência, a tentação e a noção de dor, como a prova definitiva da existência, estão fortemente presentes em sua obra visual. A morte é feita por trás de uma fachada de riqueza e ostentação. Suas produções artísticas são carregadas de simbolismo e são fabricadas com materiais duráveis e ricos, como prata, mármore, cristal e pérolas. (URBAN, 2010, p.138)



Paolo Schmidlin. Miss Kitty, 2006

Paolo Schmidlin, artista Italiano, dedica-se exclusivamente à escultura. Amante da arte provocativa, preenche seu universo artístico de personagens excêntricas/os. Sente-se confortável em retratar pessoas quando a passagem do tempo deixou em seus corpos o sinal de sua vida. (URBAN, 2010, p. 156)



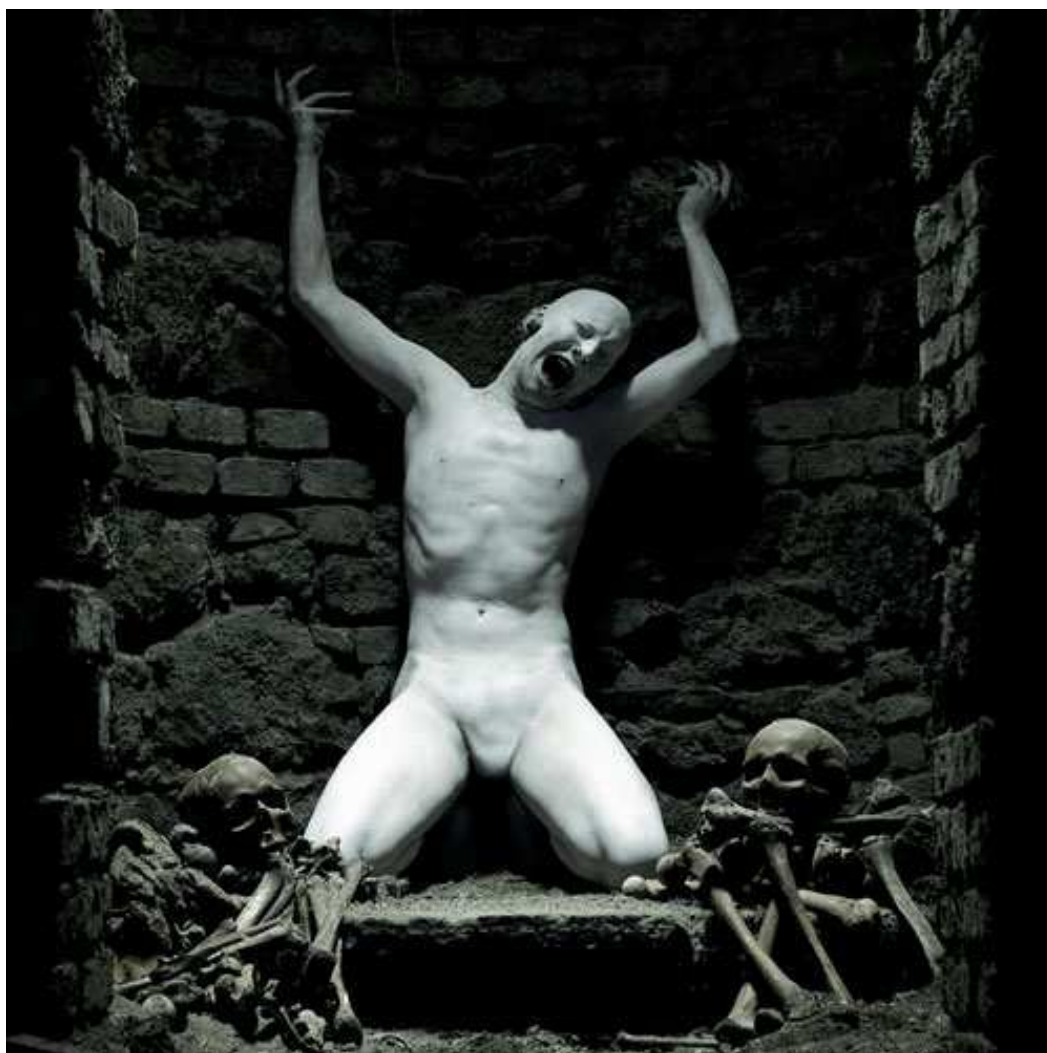
Erwin Olaf, Chessmen, 1988

Erwin Olaf é um fotógrafo que, com tranquilidade traz para seus trabalhos assuntos polêmicos. Às vezes, alguns olhares o rejeitam justamente por isso. Olaf conquistou o reconhecimento mundial por seu trabalho no ano de 1988, ao ganhar o prêmio “Young European Photographer” com a obra “Chessmen”. O holandês tem como traço marcante o surrealismo em sua produção artística. (MEYER; LORD, 2013)



Martin Gerboc. Glow, 2007

Em entrevista à SME Kultúra o artista relata sua ligação com a pintura e sua produção: "[o] fato de eu trazer situações-limite para ainda maiores extremos, ele só pode partir da convicção de que, para além dos conceitos aqui e agora nada mais é sem sentido. É difícil falar sobre fronteiras - tudo isso ainda é apenas uma questão de interpretação e em que contexto cultural ou social que vivemos, o que as palavras que aprendemos a usar essas experiências como lidamos". (URBAN, 2010, p.. 178)



Joachim Luetke, Sopor Aeternus 2, 2009

O alemão Joachim Luetke desenvolve sua arte criando imagens espantosas para uma variedade de locais, incluindo cartazes, anúncios e capas de discos e CDs. O professor Rudolf Hausner da Academia de belas Artes de Viena relata que: "Joachim Luetke é impulsionado por uma hostilidade contra a civilização: Quanto mais irreal o dispositivo, maior será a sua distinção alucinante. Quando eu olho para as fotos de Luetke, encontro-me Confrontado com uma descoberta sensacional, a fim de experimentar a verdadeira existência das descobertas, que são apresentados com maior credibilidade. Eu não posso iludir o poder sugestivo deste artista extraordinário".²⁴

²⁴ Ver: <http://www.luetke.com/intro/luetke_com.html> Acesso em: 10 ago. 2015.

Hélio Oiticica

Hélio Oiticica. Parangolé Cape 25, 1972

Hélio Oiticica trouxe contribuições profundas à arte contemporânea brasileira, reinventando a figura do artista, permitindo um dilatamento das experiências artísticas do sujeito e a confiabilidade dada às novas linguagens. Referindo-se a construção dos Parangolés²⁵, Hélio Oiticica disse – “o objetivo é dar ao público a chance de deixar de ser público espectador, de fora, para participante na atividade criadora”. O Parangolé é “anti-arte por excelência”. O Parangolé é uma espécie de capa que se veste, com textos, fotos, cores e que serve como uma Obra-ação-multisensorial. não se pode ir numa exposição de Parangolés, o espectador veste a obra e a obra ganha vida através dele, é capacidade de auto-criação, de expansão das sensações e rompimento. (MEYER; LORD, 2013, p.134-135)

²⁵ A saber: <http://lounge.obviousmag.org/haraquiri_sertanejo/2012/08/Os-Parangoles-de-Oiticica-.html#ixzz3iXruFHGz> acesso em: 11 de Agosto de 2015.



Lygia Clark, Baba Antropofágica, 1973

A poética de Lygia Clark caminha no sentido da não representação e da superação do suporte da arte. Propõe a desmistificação da arte e do artista e a desalienação do espectador, que finalmente compartilha a criação da obra. Na medida em que amplia as possibilidades de percepção sensorial em seus trabalhos, integra o corpo à arte, de forma individual ou coletiva. (SÁ REGO COSTA, 2013, p.01-02) No panorama das artes brasileiras a partir do final dos anos 50, e início dos 60, Lygia Clark e Hélio Oiticica desenvolvem, em parceria, um projeto definido, às vezes implicitamente, e em outros momentos, explicitamente, de uma educação criadora, no seu sentido mais amplo. Chamar sua obra de arte-educação pode parecer uma provocação tanto para artistas quanto para educadores, mas é algo vivo no movimento interno de seu trabalho. Enquanto artistas, sua obra encaminha-os progressivamente para uma zona de indiscernibilidade entre arte e educação. (SÁ REGO COSTA, 2013, p.03)

Keith Haring

Keith Haring. Once Upon a Time, 1989

Keith Haring (1958 – 1990), um artista norte-americano, começou a carreira grafitando o metrô de Nova York no final dos anos 1970. O artista pintava com tinta e pincel e nunca planejava seus desenhos, grafites ou murais. Em entrevista declarou que seus desenhos “saem da mente direto para as mãos”. Disse ainda: “A arte vive através da imaginação das pessoas que a veem. Sem esse contato, não existe arte. Eu desempenho um papel de ‘produtor de imagens’ do século XX e tento entender as responsabilidades e as implicações dessa posição. É muito claro para mim que arte não é uma atividade elitista destinada a poucos, mas para todo mundo. Este é o motivo pelo qual eu continuo trabalhando”. (SANT’ANNA, 2009, p. 40; grifo do autor)

Marlene Dumas

Marlene Dumas. A professora, 1987

A obra ilustra a capa do livro “Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo” de Tomaz Tadeu da Silva, que traz também citações da artista, nascida na África do Sul. Ela relata: “[e]u pinto porque sou mulher desordenada. A pintura é uma coisa desarrumada. Ela jamais poderá ser um meio conceitual. Quanto mais “conceitual” ou limpa for a arte, mais a cabeça poderá ser separada do corpo (...). A pintura diz respeito ao traço do toque humano. Diz respeito à epiderme de uma superfície. Uma pintura não é um cartão postal. O conteúdo da pintura não pode ser separado da sensação de sua superfície.” (SILVA, 2007, p. 153; grifo do autor)



Laura Aguilar. Stillness #36, 1999

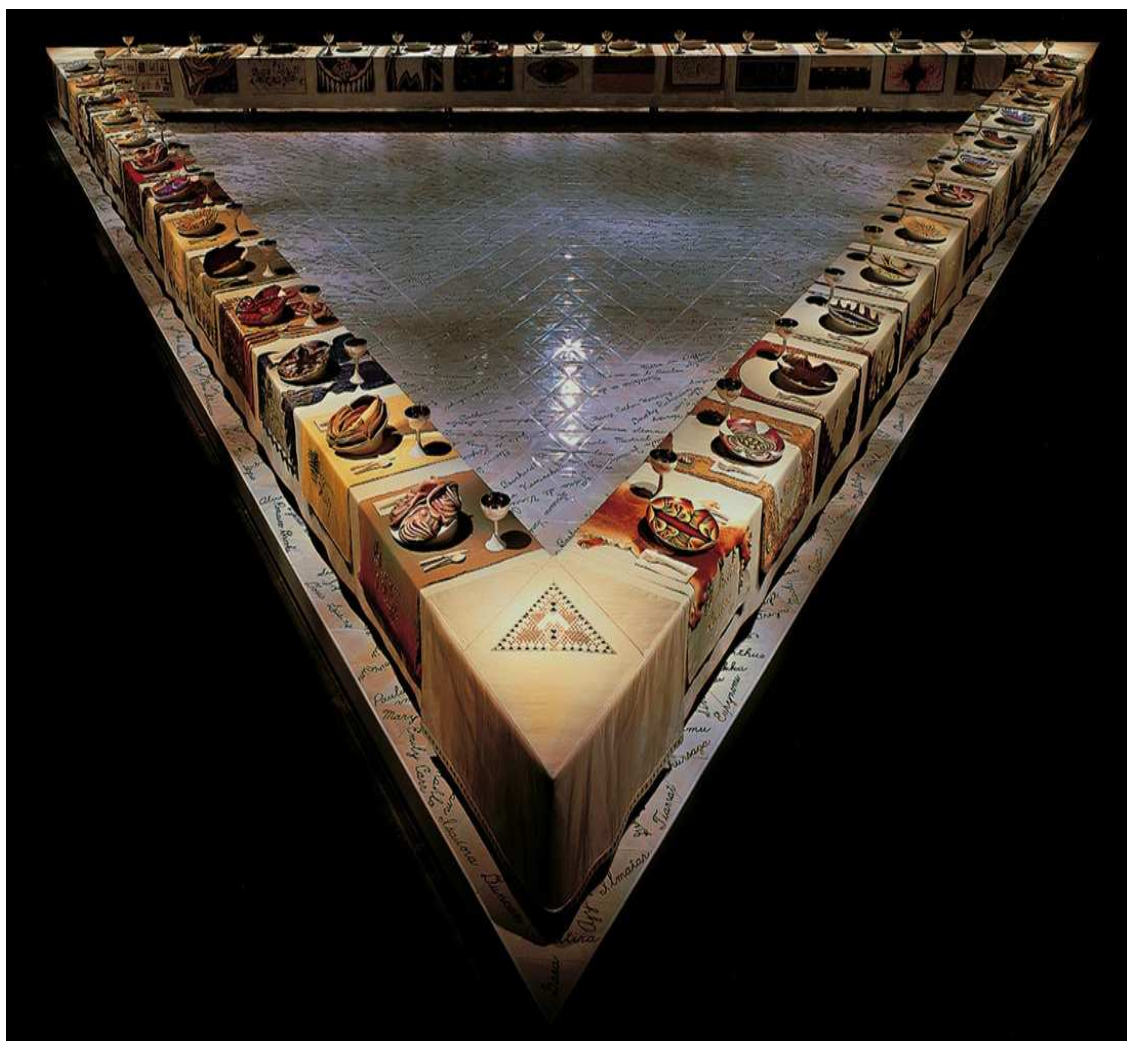
Seu trabalho desafia construções sociais contemporâneas de beleza, concentrando-se em grande parte nos corpos de mulheres lésbicas e negras. Muitas vezes ela usa autorretrato para chegar às suas poéticas de trabalho, sempre com temas relacionados à sexualidade, classe, gênero e raça²⁶. (MEYER; LORD, 2013, p 189)

²⁶ Disponível em: <<http://www.lindapacefoundation.org/collection-images.php>> Acesso em: 11 ago. 2015.



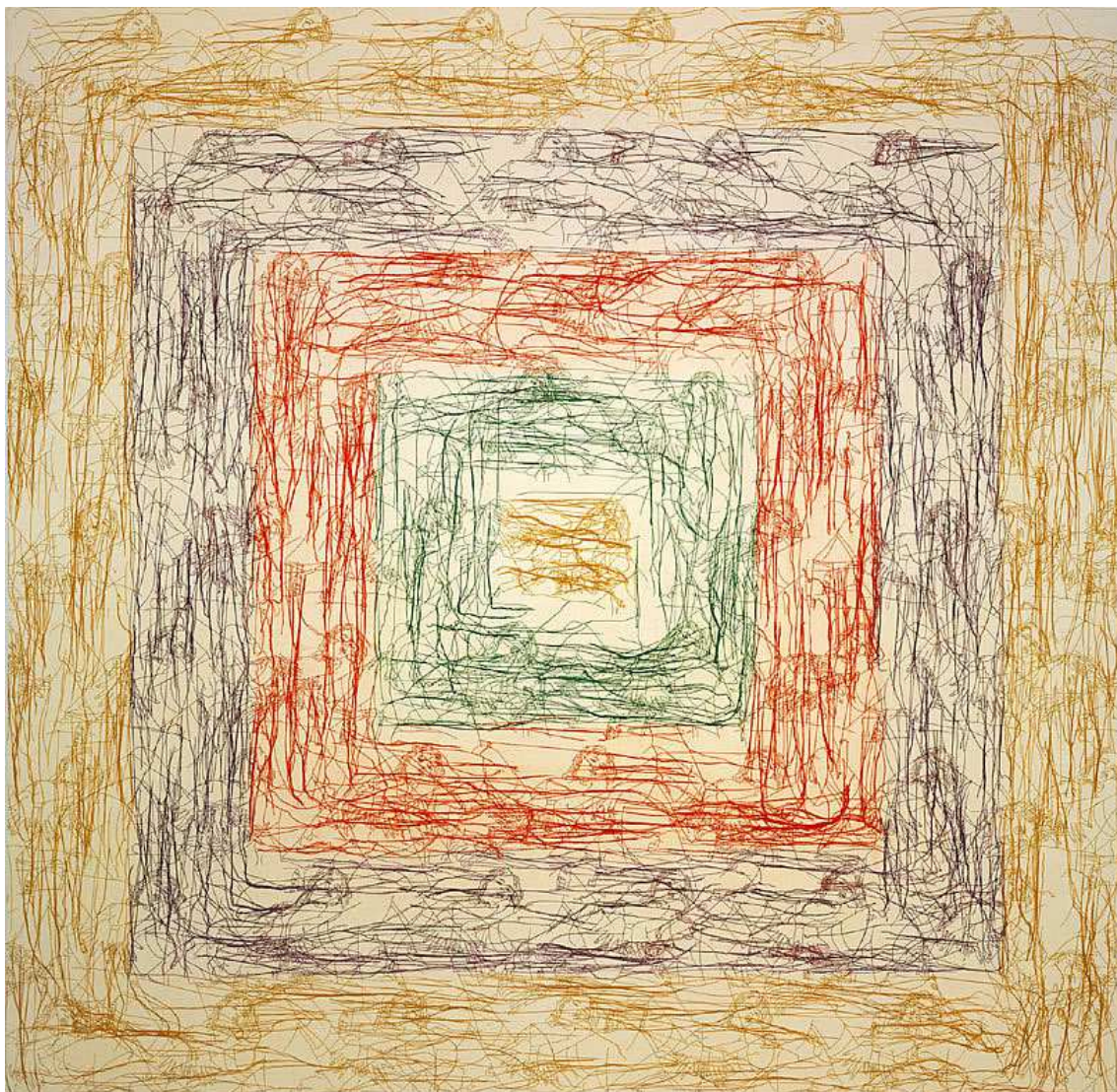
Greer Lanktor, Instalação de arte "It's about ME, not you, 1996.

Gênero e sexualidade são temas recorrentes na arte de Greer Lankton. Durante sua carreira criou figuras que eram simultaneamente angustiantes e glamourosas, como se fossem vítimas e agressores de sua existência. (MEYER; LORD, 2013, p 190-191)



Judy Chicago. The Dinner Party” (1974)

Judy Chicago, artista americana que na obra “The Dinner Party” oferece um jantar a todas as mulheres omitidas na história, combatendo a marginalização histórica da mulher (1974). Esta obra foi feita para denunciar com o ciclo contínuo de omissão em que as mulheres foram escritas fora da história. É um banquete cerimonial, disposto de modo triangular com um total de 39 lugares, cada um comemorando uma mulher importante da história: I – Da pré-história a Roma, II – Do cristianismo à reforma, III – Da América à revolução da Mulher; constando ainda os nomes de outras 999 mulheres inscritos no chão. (SOARES, 2012, p.61)



Ghada Amer. The new albers, 2002

Ghada Amer, natural do Egito, mas residente na França ganhou espaço através da prática da costura e do bordado em obras artísticas. Apresentando mulheres em momentos eróticos cujo corpo inteiro de trabalho é infundido com as mesmas preocupações ideológicas e estéticas. A submissão da mulher à tirania da vida doméstica, a celebração da sexualidade feminina e prazer, a incompreensibilidade do amor, a loucura da guerra e da violência, e uma busca global para a beleza formal, constituem o território que ela explora. (SOARES, 2012, p. 81-82)

Robert Mapplethorpe

Robert Mapplethorpe, Selfie-portrait, 1985

Robert Mapplethorpe comprometeu-se a estabelecer o tipo de relacionamento com os outros como o que ele tinha consigo próprio. Suas fotografias, em ambos os casos, eram explorações, revelações e riscos. Em uma de suas ilustrações para uma edição de “Uma temporada no inferno” (A season in Hell) de Rimbaud, ele se autorretratou com chifres, como um tipo de demônio. Imagens de demônios estão amplamente presentes nas suas produções - demônios e crânios são os ornamentos favoritos no mundo de Mapplethorpe. Todavia nesta imagem do poema de Rimbaud, ele se colocou com chifres completando sua obra fotográfica. Nas palavras do artista: “[e]m Algum ponto, eu peguei uma câmera e comecei a tirar fotos eróticas - assim eu teria a perfeita matéria prima e seria mais minha do que usar fotos de outras pessoas. Essa foi a razão de eu ter ido para a fotografia. Não era para tirar fotos puras e sim para ser capaz de trabalhar com mais imagens”. (URBAN, 2010, p. 55-56)

3.1 Arte e *queer*: o visível e o dizível para educação

Os caminhos que me levaram à arte contemporânea, aqui pensada como arte e *queer* envolvem rupturas em relação à autoridade da tradição artística. Ressalto que como argumenta Milena Costa de Souza “as construções poéticas e as produções artísticas se relacionam com a cultura, a sociedade e as teorias”. (2015, p. 250)

Buscar essas relações dentro da arte é perceber que arte e o *queer*, como arte contemporânea, é sempre instauradora de questionamentos. Nesse sentido, talvez perspectivas de uma “arte *queerizada*” na escola pudessem deslocar o que vem sendo desenvolvido no âmbito da arte/educação. Aqui “arte/educação” é entendida como qualquer prática de ensino e aprendizagem, em qualquer relação de tempo e espaço. Assim, esse potencial de uma arte problematizadora poderia ser inserido na escola como possibilidade de experiência.

Entretanto, da forma como se dá o ensino de arte na escola, se está frequentemente exposta/o a uma possível captura. Diante disso, esse potencial da experiência está sujeito a ações pacificadoras ou domesticadoras no sentido de provocar a perda da sua força interrogativa. O ensino de arte convive cotidianamente com esta possibilidade. Por isso a preocupação em fazer essa reflexão sobre a relação entre arte contemporânea e escola. Desta forma, pode-se pensar uma “arte/educação contemporânea” na escola, entendida como somente as práticas fluidas, recentes, em ensino e aprendizagem, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram. [...] Outro aspecto conceitual importante, neste contexto, é a “educação da cultura visual”, ou seja, a recente concepção pedagógica que destaca as ubíquas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que deslocam os sentidos estabelecidos da cognição, imaginação e aspectos sociais (...) (DIAS, 2014. p. 102 – 103)

Diante de tais transformações, é possível questionar por que a escola, por vezes, ainda guarda discursos e práticas do “mesmo” do “esperado”

deixando de realizar novas possibilidades de leituras e revisões de imagens sacralizadas pelos cânones da arte.

Nesse sentido, procuro demonstrar que não existe uma arte desinteressada, mas que, as produções e reproduções artísticas, aqui pensadas em artísticas visuais, estão atravessadas por relações de poder, de saber, de verdade e principalmente de resistências. Para o filósofo Michel Foucault (1999) temos que visualizar o saber-poder como algo inseparável, assim como é impossível falar das relações de poder estabelecidas sem pensar as resistências envolvidas. As resistências fazem parte dessas relações, de forma que não é algo fora do poder.

Diante disso, me parece produtivo pensar a relação da arte nesses entrelaçamentos, mais precisamente articulados ao campo da educação. Processos que podem parecer uma combinação estranha, mas que reunidos levantam uma gama conceitual ampla e colocam questões importantes.

No contexto das relações de gênero, da sexualidade e das práticas erótico-afetivas, utilizo o termo "arte e *queer*" em seu sentido mais amplo, como criação humana e comunicação dentro de um campo visual. Imagens produzidas em meios tradicionais como a pintura, a escultura, o desenho e a fotografia. Cito também imagens e formas de produção associados, por exemplo, a publicidade, ao cinema, ao teatro, a performances, a dança, a fotografia, as imagens geradas por computador, os recortes, as colagens, os cartazes, dentre outras. Em última análise, cabe à leitora e ao leitor dar múltiplas vazões interpretativas e perceber os efeitos de poder presentes na arte, quando relacionada às questões de gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas. Essa percepção se afasta e faz a crítica à visão binária de se segregar o que pode ou não ser entendido ou "aceito" como arte. Pois, como afirma Dias:

Quando a referência é "moralidade", pode-se afirmar (...) que, atualmente, no começo do século XXI, muitos arte/educadores ainda criam, aplicam e vivem currículos de arte/educação fundamentados em procedimentos e práticas que retrocedem ao século XIX e, além disso, aderem-se a visões anacrônicas do que é moralmente aceito na arte e na arte/educação. No sistema educacional formal do Ensino Básico ao Superior, há uma insuficiência de discussões formais sobre sexo, gênero,

identidade de gênero e sexual e sexualidade, excetuando quando esses temas são monopolizados pelos discursos morais, religiosos e médicos do currículo. Isto é absolutamente chocante, dada a ênfase à sexualidade, imagens de gênero e a auto exploração nas representações visuais contemporâneas existentes no cotidiano. (DIAS, 2014. p. 115-116; grifo do autor)

Uma vez que a moralidade cultural, como aponta Belidson Dias (2014, p 116), é um elemento presente na teoria e na prática da arte na educação, a análise de representações de gênero e práticas erótico-afetivas, normativas e não-normativas, projeta questionamentos sobre o impacto teórico e prático que a utilização desses sistemas visuais e seus discursos teriam na educação. Nesse sentido, o autor demonstra que a questão da moralidade ainda perdura nos tempos e espaços educacionais, explicitando a incessante busca de uma manutenção das normas binárias de gênero e da heteronormatividade no campo educacional. Para Guacira Lopes:

Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero”. Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 2007, p.34; grifos do autor).

Ao se pensar sobre as contribuições das produções artísticas “*queer*” em diálogo com autoras como Guacira Lopes Louro (2008, p.66) e Maria Rita de Assis César (2014, p.26), no qual a heteronormatividade, de Judith Butler, é compreendida como um conjunto de valores, normas, dispositivos pelos quais a heterossexualidade é legitimada e naturalizada como única possibilidade de expressão identitária e sexual. Assim, qualquer outra forma de sexualidade é tomada como desvio, aberração, doença, imoralidade, crime. Esta norma está fundamentada na ideia da divisão binária e naturalizada dos sexos: dois sexos opostos que dão origem a dois gêneros distintos. Assim, para Maria Rita de Assis:

Os limites do discurso do sexo são marcados por uma concepção naturalizada, a-histórica e consequentemente imutável. Nessa perspectiva o sexo está confinado a sua percepção biológica, delimitando uma fronteira entre os sujeitos, masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal. Contra isso a teoria *queer* de currículo e outras teorizações também baseadas nas teorias pós-estruturalistas trazem à tona uma discussão sobre os limites desse modelo de construção de conhecimento, demonstrando que o sexo, corpo e o próprio gênero são construções culturais, determinadas pelos limites do pensamento ocidental contemporâneo. (CÉSAR, 2014, p. 26)

Forma-se, desta maneira, um sistema sexo-gênero-sexualidade que conforma corpos, sujeitos e identidades, ordenados para a heterossexualidade (MISKOLCI, p.113 apud. PÖTKER, 2013). Portanto, para um trabalho com essas temáticas na educação, em primeiro lugar devemos pesá-los como “uma disposição política por parte de professoras e professores”. (CÉSAR, 2014, p. 27)

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educa e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas, ou mais comumente, violentadas, passem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos. (MISKOLCI, 2012, p. 51)

A articulação entre os temas e as produções artísticas contemporâneas favorece uma relação entre arte e vida, por meio da aproximação com os diferentes conceitos e suportes, que podem ser apreendidos das produções artísticas das/os artistas acionadas/os nesse capítulo. Com isto, é possível traçar um caminho, dentre vários, na compreensão das manifestações culturais, práticas sociais, educacionais e da arte contemporânea na busca por práticas críticas aos modelos heteronormativos, de gênero e de sexualidade nas escolas.

Ao se pensar que a metodologia da arte ou do ensino da arte está na/o artista, ou seja, nas proposições artísticas, talvez seja possível desengessar o processo de ensino da arte na escola. Uma situação que pode enfatizar o que

desejo demonstrar é questionar, por exemplo: qual é o método pra se ensinar arte conceitual? Talvez não seja possível um método para isso e sim a possibilidade de produzir experiências com as criações artísticas, imagens, performances, instalações, fotografias etc.

Com isso, vislumbro pensar sobre uma estética *queerizada* para o trabalho, pontos estéticos que possibilitem repensar a disciplina da história da arte e as práticas pedagógicas frente às temáticas de gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas. O deslocamento está em procurar provocar e descolar a arte da produção de objetos, estabelecer que arte é processo, ou seja, é uma base para se pensar o mundo e todas as coisas sobre ele e para além dele.

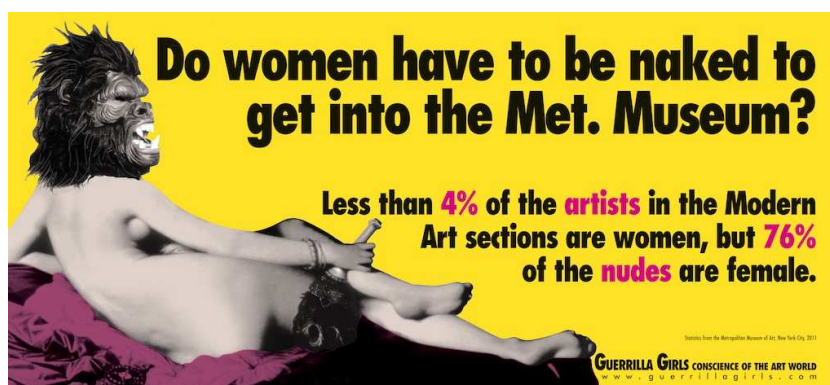
Articular arte, gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas significa trazer para este trabalho, de alguma forma, uma tensão para um olhar acostumado - e porque não? "educado"- a ver a arte e sua história através dos olhos de historiadores e críticos de arte que tratam como única verdade uma visão particular, canônica e arbitrária. (LOPONTE, 2005) A arte universal ou a história da arte, legítima e visibiliza, em grande parte, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo. Ter o olhar atravessado por essas articulações ou, por exemplo, por "intervenções feministas", como nomeia Griselda Pollock (2003, apud. LOPONTE, 2005, p. 36), é de alguma forma, perder a inocência ou a crença na neutralidade política das imagens artísticas. Luciane G. Loponte (2005) acrescenta ainda que: "a arte, este terreno aparentemente livre, de pura expressividade e autonomia criativa, é um campo minado por relações de poder". (p.36) É esse campo minado de relações de poder da arte que está em jogo e precisa ser revisitado, pois o jogo é para ser jogado, de dentro. Questões como arte e gênero, foram levantadas a partir das provocações do artigo *Why have there been no great women artists?*, de Linda Nochlin (1989), publicado originalmente no ano de 1971 e que produziu polêmica. O artigo faz mais do que simplesmente questionar sobre as mulheres esquecidas pelo discurso oficial da história da arte. Dentre os diversos questionamentos, interroga sobre as condições desiguais de produção artística feminina e masculina. Nochlin reivindica uma mudança de concepção em uma disciplina já estabelecida como a história da arte, lançando desafios e

colocando em xeque o conceito de “gênio” e de “grande arte”, além das variadas categorias da arte. (NOCLIN, 1989, p.153 apud. LOPONTE 2005; grifos da autora)

Ao se pensar a respeito das relações de gênero na arte é possível que logo no início das análises esteja presente um imaginário artístico ocidental que toma a mulher como objeto de representação masculina, ao mesmo tempo em que a exclui do campo da criação artística. Movimentos como o do grupo americano de artistas anônimas, denominado como *Guerrilla Girls*²⁷ trazem para o campo artístico e ativista suas contestações e provocações, por vezes irônicas, ao universo canônico da arte e nos fazem desconfiar de que atitudes e práticas de séculos passados ainda se fazem demasiado presentes na contemporaneidade, mais precisamente no universo ocidental contemporâneo, reiterando que não houve grandes mudanças. Com os rostos cobertos com máscaras de gorilas, utilizando pseudônimos de artistas mortas, com sua produção contribuem para romper com um olhar já cristalizado sobre as imagens das mulheres na arte, política e na cultura em geral.

O tema das imagens de mulheres é recorrente nos estudos feministas ligados à arte, à mídia, à cultura visual e suas intersecções, como apontado no questionamento trazido pelo pôster: “[a]s mulheres têm que ficar nuas para entrar no Metropolitan Museu?”, logo rebatida com a resposta que menos de 4% das/os artistas nas seções de arte moderna são mulheres, mas 76% dos nus são do sexo feminino. (GUERRILLA GIRLS, 2012)

Guerrilla Girls
conscience of the
art world, 2012.



²⁷ Guerrilla Girls é um grupo anônimo de artistas feministas, dedicado à luta contra o sexismo e o racismo no mundo da arte. (...) Nos declaramos como a contrapartida feminista para a maior parte da tradição masculina de bons samaritanos como: Batman, Robin Hood e o cavaleiro solitário. (...) o mistério em busca de nossas identidades tem atraído atenção. Nós poderíamos ser qualquer uma; estamos em qualquer lugar. Para mais sobre isso ver: <<http://www.guerrillagirls.com/>> Acesso em: 23 de julho de 2015.

O que este em questão não são os méritos, e mais ainda, abriremos mão das emoções diante de uma produção artística, dos processos criativos e das características marcantes dos “gênios” da arte, como por exemplo: a expressividade de Jackson Pollock, dos girassóis e céus estrelados de Van Gogh, os diversos sentimentos humanos (medo, sofrimento, angústia, felicidade) retratados por Francisco de Goya, os transtornos presentes nas obras de Eduard Munch, Picasso como suas releituras da realidade, os jardins de Claude Monet, dentre outros. Mas sim, por que as mulheres não estão, ou estão minoritariamente nas listas de “grandes artistas”? E o que a categoria “Gênio” implica em nossos modos de ver e ensinar arte? E em nossos modos de ver e ler feminilidades e masculinidades? Uma vez que, essa categoria é uma das bases sobre as quais é construído o conhecimento sobre arte. Principalmente quando se articulam com as questões de gênero.



Sem título “seu corpo é um campo de batalha”, 1989, Bárbara Kruger, EUA.²⁸

²⁸ Barbara Kruger trabalha com combinações de texto e imagem, explora como a forma e como as imagens da violência, do poder e da sexualidade são produzidas e tornadas visíveis na nossa sociedade. No seu trabalho encontramos temas relacionados com o direito das mulheres sobre o seu corpo. (SOARES, 2012, p. 63)

Vale destacar que dentro desse contexto e, posteriormente, as problematizações propostas por Linda Nochlin e Griselda Pollock (2003) apresentam em suas teorizações, contudo, a não proposição de que uma outra história da arte seja redigida, restituindo o devido lugar às mulheres, mas reivindicam “intervenções feministas”. Neste campo do saber, aparentemente tão engessado e consolidado, Griselda salienta que em algum momento histórico a inclusão das mulheres no discurso oficial sobre a arte foi e é importante, mas, o que importa realmente é redefinir os objetos que estudamos as teorias e os métodos que utilizamos para a produção e leitura de práticas artísticas e culturais (POLLOCK, 2003). Griselda Pollock, assim como Linda Nochlin (1989 apud. LOPONTE 2005), clamam por uma mudança de paradigma. Nesse sentido, de acordo com Loponte (2005, p.39): “para a conversão de um olhar formalista para um olhar mais político em relação à arte e seu ensino”.

Nesta perspectiva também Milena Costa Souza (2015) relata que:

Nos últimos anos, as poéticas visuais passaram a ser centrais no ensino e produção da arte contemporânea. [...] Outra característica de ambos os paradigmas está no esforço de a crítica artística a eles atrelada produzir olhares desincorporados que buscam uma suposta neutralidade e universalidade livres de marcadores sociais. Com isso, buscando o reconhecimento, muitos/as artistas produziram, e ainda produzem, para atender às exigências desse olhar. No lugar da neutralidade, a produção artística pós-década de 70 vem enfatizando as particularidades que envolvem os contextos de produção e a diluição das fronteiras entre as técnicas. (p.250)

Desde então, esse processo está se expandido e as/os artistas são incentivadas/os a colocarem as suas produções artísticas em diálogo com referenciais questionadores:

A realização da pesquisa não apenas coloca o artista como um produtor de objetos que lançam sua candidatura ao mundo dos valores artísticos, mas pressupõe que, ao produzi-los, o faz de tal modo que esses objetos são oriundos de um questionamento, delimitando um ponto de vista particular, propondo uma reflexão sobre aspectos da própria arte e da cultura. (REY, 2002, p. 127.)

Nessas abordagens, fica explícito o caráter político que se dá para as

possíveis leituras e interpretações de imagens artísticas, bem como, ao ensino e as práticas educacionais baseadas em arte. Daí a importância das provocações de estudiosas feministas, como Griselda Pollock, que ressaltam essas mudanças como intrínsecas e continuamente produtoras de significados para este mundo, com efeitos diretos nas práticas cotidianas e, mais especificamente, nos modos de vida e percepção das identidades sexuais e de gênero, bem como das pós-identidades e das práticas erótico-afetivas.

O que importa aqui são as possibilidades abertas para se pensar a arte contemporânea “*queerizada*” e o próprio potencial “*queerizador*” do ensino de arte, por meio das intervenções artísticas feministas. E de que forma essa reviravolta epistemológica e de sentido da arte corroboraria para o ensino, as produções artísticas, as leituras e interpretações e na produção de uma docência em arte mais “*arteira*” e *a/r/tográfica*?

Pode-se sim aprender, de várias maneiras, tanto com a arte de modo geral quanto com a arte contemporânea “*queerizada*”, na conversão de olhar, ou com um estado artístico que nos instiga a desconfiar das verdades e buscar novas formas de percorrer caminhos educacionais que estão em um devir a ser desbravados.

No entanto, para esse deslocamento talvez tenha-se que fugir da arte que tenta “confortar” e partir em um desafio com produções artísticas que provocam o pensar. Pensar em antes de tudo, despir o olhar da busca desenfreada por certa “verdade” na arte, pelo reencontro apaziguador do que já se sabe das criações que as/os artistas contemporâneas/os apresentam.

O desafio, ou convite, é que se seja capaz de unir arte e educação tão fortemente que possibilite, ao menos metaforicamente, “pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis” (Foucault, 2010, p. 353). Poetizar nossas inquietudes pedagógicas (modos de pensar aulas, planejamentos, currículos, configurações do espaço e tempo escolar, formação de professoras/es, práticas pedagógicas, políticas educacionais), e tensionar às fronteiras “improváveis” entre “arte e *queer*” e educação, entre a vida e a arte, entre vida e educação.

3.2 Al/r/tografia: caminhos híbridos

Desde o início das aproximações com a vida acadêmica, pela minha formação e trabalho como professor de arte na educação básica, busquei de alguma forma, caminhos nas escrituras/suportes que estivessem marcados por conversações e hibridizações entre teoria e empiria, isto é, pelas entrevistas, na arte, com as palavras e as imagens que se complementaram no desenvolvimento da pesquisa.

Da mesma forma, no início do processo da escrita e dos estudos do mestrado busquei relacionar a escritura com produções próprias relacionadas à concepção de que “arte e escrita unificam o visual e o textual por se complementarem, se refutarem e se salientarem uma a outra” (IRWIN, 2010, p.137) permitindo que essas impressões produzissem novos questionamentos ao trabalho e a respeito das próprias práticas.



Helio Puchalski, *Impressões Corporais II*, 2015, Acrílica sobre papel vegetal.

Contudo, me parece fundamental assentar essa afirmação em um contexto. A partir das aproximações com as conceituações da pesquisa educacional baseada em arte, mais precisamente na sua ramificação em a/r/tografia e imbuído dos questionamentos produzidos no contato com as produções artísticas *queer*, preparei uma mesa de trabalho onde tivesse a possibilidade de expor minhas inquietações poéticas no decorrer desse percurso. Os pontos focais dos elementos artísticos presentes, tanto na capa, quanto no decorrer das escrituras, estão relacionados ao que Dias (2013, p. 201) coloca como “promoção de aberturas epistemológicas e metodológicas na área de pesquisa no campo da arte/educação”. Sobre esse aspecto, o autor afirma ainda que:

A pressuposição é a de a arte/educação é capaz de constituir-se disciplinarmente, e desgnidamente, por meio de autorreflexibilidade e bricolagem de conceitos e métodos provenientes de múltiplas e complexas fontes de pensamentos. (DIAS, 2013, p. 201)

Foi durante o processo da escolha e da aplicação metodológica da investigação que pude articular a/r/tografia, arte e o *queer*, percebendo as produções artísticas contemporâneas como essenciais no ensino, pois aglutinam diferentes grupos culturais, modos de pensar e agir ou apresentam posicionamentos políticos frente às questões do nosso tempo, vinculadas à arte, à gênero, à sexualidade e às práticas erótico-afetivas. Estas aproximações podem abrir caminhos, espaços outros para se repensar as práticas pedagógicas como professoras e professores.

Essa aplicação de olhares possibilita pela arte, na contemporaneidade, novas abordagens, ou seja, abordagens diferenciadas que podem articular conhecimento e aproximar o universo das/os estudantes com o vasto universo artístico. Tornando-se, assim, significativo.

Retomar a questão da a/r/tografia vinculada à arte e *queer* é vincular a pesquisa em arte, ou a partir da arte, com as discussões e reflexões para o ensino de arte e com as aproximações relativas às questões de gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas, principalmente quando se articulam aos

jogos de verdade produzidos no âmbito da arte e, quando deslocam esses jogos.



Helio Puchalski, *Gênero*, 2015, *Acrílica sobre papel*.

Como a discussão aqui apresentada parte do princípio da arte como prática de saber, propõe-se então a pensar a arte contemporânea e o *queer* como uma linguagem constitutiva de saberes, como propositora de inquietações, de re-significações, de novos questionamentos e também como

uma ferramenta metodológica, para operar as pesquisas em educação. Potencializa-se desta forma, o enfoque nas práticas a/r/tográficas que visam os processos de produção, ensino, pesquisa e aprendizagem.

De acordo com Belidson Dias, no texto intitulado “Preliminares: A/r/tografia como metodologia de pesquisa em artes”, as metodologias que são apresentadas por Hernandez e Irwin causam incômodos às formas hegemônicas de pesquisa que se projetam no campo da arte e da arte/educação. (DIAS, 2013, p.22). A/r/tografia propõe usar a incerteza, a imaginação, a ilusão, introspecção da visualização e do dinamismo. Entretanto, não se trata aqui de que a pesquisa em arte não possua padrões e regras. Muito pelo contrário. A pesquisa é flexível, não é neutra e precisa trazer do espaço em que esta inserida suas preocupações.

Nesse sentido, IRWIN (2008, p.93) argumenta que:

Arte e escrita unificam o visual e o textual por se complementarem, se refutarem e se salientarem uma a outra. Imagem e texto não duplicam um ao outro e, sim, ensinam algo de diferente e ainda similar, permitindo que nos questionemos, mas profundamente sobre nossas práticas.

Assim, a a/r/tografia não é apenas uma metodologia, ela pode ser entendida como uma prática que potencializa a importância da experiência (LARROSA, 2004). Isto é, da experiência estética no ensino e na aprendizagem, mas também pode ser tomada como uma pedagogia, uma vez que se baseia no/a artista, no/a pesquisador/a e no/a professor/a. Nessa perspectiva, a a/r/tografia ainda tem relação com o fazer artístico. O entendimento sobre essa experiência artística é fundamental para que se enxergue, observe e perceba a arte não simplesmente como representação artística, mas como campo de experiência estética e campo de pesquisa para as ciências humanas e sociais. (IRWIN, 2008)

Ancorado nas ideias a/r/tógrafas de Dias (2013), e parafraseando Rita Irwin (2008), me parece que viver a vida de um/a artista que ao mesmo tempo é professor/a e pesquisador/a, é estar aberta/o a novas experiências, a novas provocações. Tais experiências e provocações permitem analisar e entender a complexidade dos cenários que nos rodeiam e que nos fazem serem atrizes e

atores partícipes de experiências que potencializam a percepção da diferença, a importância de pensar a formação de professoras/es de arte, numa perspectiva visceral, na qual a reflexão sobre a atuação na educação básica possibilite o desenvolvimento da experiência e da aprendizagem como uma forma de conhecimento de si mesmo.



Helio Puchalski. Conhecer-se, 2015, *Acrílica sobre papel*.

Viver a vida de um artista que também é um pesquisador e professor é viver uma vida de consciência, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que nos coloca intencionalmente, em posição de perceber as coisas diferentemente. (IRWIN, 2013, p. 130)

Penso com Eisner (2002) que a arte tem o poder não só de representar aquilo que se deseja e busca, mas também aquilo que é descoberto no processo criativo. E mais, ao se limitar a arte e a arte/educação somente às fronteiras culturais, às fronteiras dos gêneros, da sexualidade, das práticas erótico-afetivas, das “identidades”, dos preconceitos, das discriminações, dentre outros, muito provavelmente, se aprenda só aquilo que se deseja, que se busca e que se vê. A arte e *queer* acontece quando se transpõem as fronteiras. E quando isso acontece se ampliam a visibilidade, questionam-se as “normas” e vislumbram-se novas e múltiplas possibilidades de ir além daquilo que está culturalmente dado.

3.3 Arte e *queer*: narrativas das/dos professoras/es de arte

A partir das narrativas elaboradas por meio da interação com as/os professoras e professores colaboradoras/es da pesquisa, busquei as categorias relacionadas à arte, ao ensino de arte e à educação por compreender que ao reproduzir as transcrições narrativas e ao contar histórias não se está apenas descrevendo o passado, mas sim articulando-o. Neste processo, novos momentos produzem uma história. Ao organizar em forma de narrativas as vivências em um determinado tempo, produzem-se subjetividades, ou como afirma Larrosa (1994, p. 65) “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Início a escritura deste subitem com a relação que as/os colaboradoras/es produziram ao serem indagadas/os sobre o valor atribuído e a hierarquia posta entre as disciplinas na escola. Ao narrar um acontecimento escolar de revolta e resistência pelo não reconhecimento da arte no campo educacional, Artemísia relata que:

Numa circunstância, em um conselho de classe na minha escola eu me deparei com uma pedagoga que estava valorizando mais as outras disciplinas do que a disciplina de arte; era a minha vez de dar o meu ponto de vista no desempenho dos estudantes e ela não queria que fosse a minha vez, que fosse matemática, aí eu me confrontei com ela, e perguntei várias vezes “eu quero que você me responda objetivamente porque a disciplina de arte não pode dar o seu ponto de vista”. Ela ficou meio enrolada porque viu que fiquei esquentada... Se a disciplina de arte não precisa dar o seu ponto de vista, a disciplina de arte não precisa entregar livro de chamada, não precisa fazer chamada e não precisa de conteúdo. Nesse momento, eu levantei... Rasguei o livro de chamada no meio da sala, larguei todos os pedacinhos e fui embora... Fui embora... Ela veio atrás de mim e “dededê... dededê...” Mas como que fica? Você rasgou o livro de chamada, a gente vai fazer uma ata! E eu disse: pode fazer ata, eu quero falar na ata e escrever na ata o que você fez também, assinamos a ata, porque você também precisa de ata, só que eu não tô dizendo que vou fazer ata pra você... E o desfecho foi: não teve ata! E no fim foi ela me perguntando qual seria a nota dos estudantes, eu disse dê dez pra todo mundo porque você acha que é isso que eu faço! Naquele ano eu não entreguei o livro de chamada, ele ficou rasgado e não teve ata... O restante do ano e em todos os outros anos a disciplina de arte, pelo menos no conselho de classe, foi tratada igual às outras. (Artemísia)

Atitudes como a de Artemísia refletem a experiência de tantas/os outras/os professoras e professores de arte que de alguma maneira encontram, dentro da escola, barreiras práticas e discursivas que dificultam o desenvolvimento dos trabalhos envoltos numa escamoteada hierarquia curricular. Nas entrevistas os relatos sobre a valorização e/ou desvalorização da disciplina de arte constituem uma narrativa comum por se apresentarem com frequência, como nas elaborações de Salvador e René:

Eu sempre falo que eu sou um subproduto. Eu sempre digo que eu dou uma subdisciplina (ironicamente). “Eu nem matéria dou, eu dou arte”. Apesar de todo carinho eu encontro muitos embates dentro da escola para a não desvalorização da minha disciplina. Tenho um carinho e um respeito imenso por ela, mas de certa maneira eu imprimo em meu pensamento o pensamento que eu considero coletivo, eu não dou uma matéria eu dou uma submatéria, que é arte. (Salvador)

Na sociedade e na escola, arte é vista como coisa de desocupado, no senso comum, algo que você possa viver sem ela, não é vista como científica. Científica, vista enquanto campo de conhecimento. Ela é vista como uma disciplina que

possa aliviar as tensões do dia a dia pra que as disciplinas ditas “sérias” possam fazer o seu papel, ou seja, introduzir, ou seja, despejar o conhecimento “sério”, importante e significativo, que realmente vá fazer alguma diferença na vida. Dessa vida, entenda-se profissional, do estudante. Então, eu vejo que tem um grupo de professoras e professores de arte fazendo a diferença dentro da escola e disseminando essa ideia... É difícil falar de forma objetiva porque a transformação é subjetiva. A arte é tão importante e vital que ela não deveria ser meramente “uma” das disciplinas. O currículo todo deveria ser pensado pra que se pudesse ter uma concepção de ensino baseado na arte, a arte como um fundamento, assim como a filosofia, como a ciência, assim como a linguagem, a arte fosse um dos fundamentos, um dos pilares pra educação enquanto campo de conhecimento humano. (René)

Destaco, ainda, que as professoras e professores de arte não estão livres do pensamento hegemônico e naturalizado sobre o mundo e sobre as coisas mundanas ou do cotidiano. Assim, muitos dos seus discursos estarão atrelados a uma repetição normativa e a olhares viciados, continuamente repetidos pelos meios de des(in)formação social. As paredes das escolas repletas de atividades, com desenhos padronizados, todos iguais, pintados igualmente pelas/os estudantes, demonstram o medo que a instituição “escola” tem de escapar dos padrões, do diferente, do ousado, do inusitado. Essas narrativas são exemplos do que acontece nas escolas. Aulas e práticas como essas se multiplicam e reproduzem-se há vários anos, contribuindo para a desvalorização da disciplina de arte no currículo escolar. A ineficiente ou má formação docente e a menor importância que se dá a disciplina são apenas uma parte dos enunciados que reforçam essa marginalidade da arte.

Entretanto, uma das entrevistadas dessa pesquisa, provoca um interessante deslocamento nesta rede ao refletir sobre a liberdade na arte:

Eu acho que a arte trabalha muito com essa questão da liberdade, da nossa percepção de mundo, da nossa entrega e, isso faz com que venha à tona os nossos sentimentos, com que a gente se perceba um pouco mais, ouse, não tenha medos. Diferente das outras áreas do conhecimento. Eu acredito que o campo das artes facilite as liberdades. (Artemísia)

Ao ressaltar essa frase de Artemísia: “[e]u acredito que o campo das artes facilite as liberdades”, e relacioná-la com as possibilidades de escape e

resistência às normas vigentes na escola, me parece ainda mais produtivo caminhar pelos territórios da arte e das produções artísticas contemporâneas. Por meio das linguagens da arte é possível produzir experiências na vida e na sala de aula nas quais a emoção, a sensibilidade, o pensamento, a criação, seja pela nossa própria produção, seja através das produções artísticas das/os mais variadas/os autoras/es, artistas, professoras e professores. A/r/tógrafas/os que colaboram de alguma maneira, para potencializar o estudo da arte e os deslocamentos dos modos mais comuns de se estar no mundo e de se pensar a arte na escola.

Assim, de acordo com Prenome Buoro:

Se a arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo desenvolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino da arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante. (2002, p.41).

Arte é conhecimento e abordar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para o ensino de arte, uma vez que todas e todos temos direito ao acesso a esse saber na escola. Mirian Celeste (MARTINS, 2009, p.12) apresenta esse conhecimento articulado aos campos conceituais de ensino da arte. São eles: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artística/estética²⁹ da humanidade, compreendidos histórica e culturalmente. De acordo com a autora:

Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que

²⁹ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – MEC (1997). Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN contribuem para o ensino da arte, sendo eles um conjunto de princípios que reorientam a visão de ensino, indicando objetivos, conteúdos, orientações didáticas e de como avaliar. A Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e respeito como todas as áreas do currículo escolar e é de fundamental importância que os estudantes possam dar continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos das artes visuais, da dança, da música, e do teatro, podendo incluir as novas tecnologias em suas práticas.

aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte. [...] É por meio delas que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso particular. Assim, Mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis que compõem a humanidade. (MARTINS, 2009, p.13)

No processo histórico do ensino de arte nas escolas brasileiras ocorreram diversas mudanças terminológicas, em que diferentes nomenclaturas foram utilizadas para designar o campo do saber articulado entre arte e ensino. Tais nomeações sempre estiveram vinculadas às concepções sobre a educação, abordagens pedagógicas e a relevância do ensino de artes presentes em determinados momentos da história. Denominar a disciplina de arte, ou ensino de arte é uma forma de valorizá-la como uma área do conhecimento importante tanto quanto os demais componentes curriculares presentes na escola. Essa importância se deve a possibilidade que a arte, assim como a sociologia e a filosofia, propicia à todas e todos a alternativa de pensar e de se expressar sobre algo, argumentando seu posicionamento frente às questões do seu tempo. Esta ação tem sido rara entre as disciplinas “sérias” na escola. Ainda, para Artemísia:

Eu percebo o campo da arte como uma área do conhecimento carregada com o peso da criação, na arte a válvula motriz é, realmente, você trazer algum diferencial, você pode repetir coisas que já foram executadas na história da arte, mas se você traz algum diferencial... Pronto! Você está inovando. Então é isso, a arte ela carrega isso, carrega a transgressão, carrega a inovação, o diferente, o tempo inteiro tudo isso está com ela. (Artemísia)

Assim, para uma visão mais contemporânea do ensino da arte, talvez seja interessante na escola, atentar para o trabalho da arte como conhecimento e, mais ainda, como “conhecimento expressivo”. Pois a arte é uma forma de criação de linguagens. Segundo Mirian Celeste Martins (2009, p.39):

A linguagem da arte nos permite ver o mundo mostrando-o condensado e sintético, extrapolando o que é previsível e o que é conhecido. (...) pensar o ensino de arte é, então pensar a

leitura e produção na linguagem da arte, o que por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade.

Como narra o professor René, ao falar sobre o poder transformador da arte na educação:

Eu acredito no poder transformador da arte. Percebo que a arte na sociedade e na escola ainda é vista como um mecanismo paliativo. É preciso evitar os efeitos colaterais que a arte possibilita. Não digo que não são benéficos, mas, o processo de autoconhecimento, de construção, de entendimento, de compreensão dos seus sentimentos e do mundo em todos os seus aspectos políticos, sociais e econômicos por vezes fica aquém. (René)

Acredito que o papel da arte na escola seja formar sujeitos mais humanos. O contato com a arte possibilita essa imersão. E assim, talvez a gente possa quebrar um ciclo da forma de pensar tão racional, tão econômica, tão utilitarista, buscando uma forma de pensar mais inteira, mais humana, mais “bonita”. (René)

A partir dessas narrativas das/os professoras/es entrevistados/as e, partindo do pressuposto de que existe um regime epistemológico visual que trabalha mediante as tecnologias do corpo, de visão e visualidade, para a configuração de um código binário (Rosa Maria, BLANCA, 2011, p. 29), me parece que é por dentro deste regime de visualidades que os deslocamentos, os escapes e as resistências poderão acontecer. Nesse sentido, a autora Maria Emília Sardelich (2006) argumenta que as noções de visão e visualidade são básicas para estabelecer esses binarismos, inclusive dentro da arte e seu ensino.

Walker e Chaplin (2002, apud. SARDELICH, 2006, p. 213) definem a visão como sendo o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado. O sistema ótico de uma brasileira, uma europeia ou uma africana não são diferentes, mas sim o modo de descrever e representar o mundo de cada uma delas, já que elas possuem diferentes maneiras de olhar para o mundo, que, conseqüentemente, localizam diferentes sistemas de representação.

Alberto Manguel salienta que “só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler uma língua cuja

sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos”. E acrescenta ainda que:

Quando lemos imagens, de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. (...) nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. (MANGUEL, 2001. p. 27-28)

Penso que para essa efetivação há muitas linguagens dentro das linguagens artísticas que se movem, se articulam, se conectam, se transformam, se alimentam mutuamente. Na linguagem da arte, por ser inventada e produzida por meio de renovações poéticas, tudo vira linguagem, tudo traz um regime de signos pelos mais diversos e variados suportes utilizados elevando ao extremo as capacidades de se inventar e de se ler signos com fins-artísticos-estéticos. (MARTINS, 2009, p.32)

Nesta perspectiva, a narrativa de René faz a crítica à padronização disciplinar da arte na escola. Para ele:

Não dá pra entender a disciplina de arte como igual. Assim como cada disciplina é única e como tudo na escola tenta-se homogeneizar, então todas tem que ter caderno, tem que ter o visto do professor, tem que ter a nota, tem isso, tem aquilo... E o que diferencia a arte na escola? Ela é o espaço da experimentação, espaço do conhecimento no seu sentido mais puro. (René)

A partir dessas reflexões, compreendo que a docência em arte é construída a partir dessas inúmeras relações de poder e territórios de disputa que são estabelecidos no decorrer dessas experiências e ainda que “não há receitas para ser um ‘bom professor’ ou uma ‘boa professora’, há inúmeras possibilidades de ser docente” (LOPONTE, 2005, p.?) que são produzidas a partir desses agenciamentos. A docência é uma produção de si mesma/o que não se faz sozinha/o, é uma ação compartilhada com suas/seus pares e grupos diversos, internos ou externos ao contexto escolar. A partir da experiência como professor de arte é possível afirmar que a escola é o espaço no qual experimentam-se perspectivas teóricas, práticas e metodológicas, assim como

se passa a perceber que, neste contexto, existem questões já instituídas há algum tempo. Estar em sala de aula possibilita transitar por este território e procurar brechas pedagógicas para promover outras formas de educação. Nesse sentido, de acordo com Frida:

Acredito que o bom professor é aquele que permite ao estudante vivenciar, fluir, produzir e acima de tudo fazer com que todo esse conjunto de experiências faça sentido na sua vida, mesmo que essa aluna ou esse aluno não tenha pretensão de seguir uma carreira artística. Creio que fazer com que a arte faça sentido na vida é o maior desafio, ainda mais em uma sociedade esteticamente empobrecida, culturalmente massificada, pouco criativa e insensível. (Frida)

Daí o esforço em intensificar os sentidos na permanente reflexão crítica sobre os avanços e os limites do ensino da arte, “na tentativa de recuperação das contribuições à formação dos sentidos humanos, em especial da sensibilidade estética que, obscurecida, desvalorizada, ou mesmo inteiramente esquecida, historicamente mantém-se em patamar inferior”, como argumenta Consuelo Schlichta (2009, p. 72). A narrativa de Salvador parece instituir alguns significados para esses processos. Para ele:

Eu acredito que a arte é a filosofia materializada, mas dizer o que seja arte é algo bem difícil, o pensamento humano posto em prática, eu acredito que todo mundo é artista, todos podemos fazer arte, ela vai mostrar o que está acontecendo dentro da gente, no âmbito pessoal, ela vai refletir isso. Basicamente, arte é um reflexo do que está acontecendo dentro do ser humano. (Salvador)

No sentido de elevar esse patamar, o ensino de arte na educação básica poderia basear-se num processo mais reflexivo sobre quais as finalidades pretendidas como professoras e professores para que as/os estudantes adquiram conhecimento sobre a multiplicidade de pensamento e de criação artística. Talvez, assim, seja possível expandir sua capacidade de criação e criticidade por meio da arte na escola. O significado da docência em arte aparece na narrativa de Artemísia. Para ela:

Como professora de arte os meus esforços se dão no sentido

de tentar aproximar o mínimo possível esses estudantes com a arte, pra tentar despertar neles e fazê-los enxergar que a arte já faz parte da vida deles, despertar o olhar, a percepção pra isso que já faz parte do mundo deles. (Artemísia)

É também na escola que as/os estudantes passam grande parte do tempo, desde o início da vida e vivem grande parte das experiências sociais e culturais bem como tem a oportunidade de ampliar suas experiências estéticas. Assim, ao se pensar na arte e na sua prática dentro da escola, ao longo dos tempos/espacos, é possível imaginar o quanto essa área de conhecimento pode ser potente, uma vez que pode ser capaz de revolucionar, transformando práticas e questionando padrões e normas vigentes. Para isso:

Uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela subversivos e provocadores. [...] “uma pedagogia *queer* desloca e descentra; um currículo *queer* é não-canônico” (PINAR, 1998, p.3, apud. LOURO, 2008, p. 51)

Na perspectiva de novas maneiras de pensar o ensino de arte na contemporaneidade, encontra-se a teoria/pedagogia *queer*, uma maneira de trazer para as aulas de arte todo o potencial questionador que pode produzir deslocamentos inclusive no que se refere à metodologia de ensino, a partir da compreensão das relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 104-105) que sustentam as práticas de ensino e aprendizagem.

Desta forma, ao interrogar os elementos tidos como “naturais” no ensino da arte, tais como os grandes “gênios”, o currículo, os conteúdos, as práticas pedagógicas e a docência por meio do que pode parecer estranho ou deslocado, talvez se possa produzir uma relação de aprendizagem. Nesse sentido, Richard Miskolci afirma: “[v]ejo o aprendizado como algo que se constrói incessantemente em um diálogo com o que nos causa estranheza, ou seja, no contato com as diferenças” (MISKOLCI, 2012, p. 12)

Um dos grandes desafios que se coloca para se pensar um ensino de arte que considere as questões de gênero, sexualidade no seu “corpo de conhecimentos” na práxis pedagógica e no questionamento às normas vigentes na escola é a de que, estamos todas/os envoltas/os nesse emaranhado de

discursos e práticas que as sustentam. Isso implica “[p]erturbar a familiaridade do pensamento e pensar fora da lógica segura” (LOURO, 2008, p. 71) Afim de que, de alguma maneira tentarmos modos arteiros, *a/r/tógrafos* e erotizadores para o processo de ensino de arte nas escolas. Guacira Lopes relata a possibilidade de pensar sobre a erotização dos processos educativos, assim, a teoria/pedagogia *queer* pode ser pensada na educação como uma:

[e]rotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar. A erotização será tomada num sentido pleno e alargado, como uma energia e uma força motriz que impulsiona nossos atos cotidianos e nossas relações com os outros. Sem deixar de lado a sensualidade dos corpos, certamente também implicados nesses processos, penso aqui num erotismo presente na sala de aula e em outros espaços educativos, que se liga à curiosidade, portanto, ao desejo de saber. (LOURO, 2008, p. 71-72)

Desta maneira, o ensino de arte se torna significativo, quando o objeto de conhecimento é a própria arte e, por meio dela, as provocações, (re)significações ou *queerizações* possíveis que deslocam professoras e professores acomodadas/os em suas zonas de conforto. As professoras Frida e Artemísia destacamos escapes e as possibilidades de re-inventar-se quanto às questões de gênero, sexualidade e práticas erótico-afetivas na docência em arte. Para elas:

Acho que na arte nos sentimos mais a vontade para criar nossas próprias masculinidades e feminilidades. O artista é um sujeito que pode se recriar, inclusive na sua sexualidade e identidade. (Frida)

Eu me lembro de quando o artista plástico Edilson Viriato estava fazendo umas pinturas bem simbólicas, ele trazia alguns elementos, e esses elementos remetiam as temáticas sobre sexualidade homo. Eram muito bonitas essas pinturas. Enfim, posterior a isso conversando com outro colega, pintor, artista plástico, hetero, bem acadêmico, me indagou:

- Você já foi ver aquela exposição gay do Viriato?

-... (risos) Fui, mas... Estão belíssimas aquelas pinturas né?

- Pois é, mas como que eu vou levar meus filhos pra ver aquela exposição com aqueles símbolos, com aquelas coisas?

- Pois é, mas tem algum problema nisso?

(risos) Penso que ainda teremos muitas barreiras no próprio ambiente da arte, muita dificuldade, muito enfrentamento, muito

preconceito, muita barreira... Mas, antes de chegarmos, há um nível de não precisarmos nos afirmar, inclusive dentro da arte. Precisamos mostrar o que a gente é: gritar pela arte pra dizer que estamos no mundo e “eu existo”, mostrar o meu mundo pra eu poder fazer parte do todo, o momento que a gente vive agora ainda é um momento de confronto, de embate, duro... Mas, eu penso que esse momento é fundamental para um momento futuro. (risos) “Eu sonho com o dia que a gente vai pra cama e vai descobrir só depois de estar lá” (risos) (Artemísia)

Ressalto ainda a importância de se questionar, a partir dessas possibilidades de reinvenção da docência em arte, a heteronormatividade por meio da qual os currículos escolares foram inventados. Mas, além disso, me parece também e, especialmente, produtivo questionar os próprios binários que limitam, restringem e acabam por excluir as diversas e múltiplas expressões afetivas e sexuais.

Sem pretender recusar a noção de sujeito de direitos e os ganhos jurídico-políticos que ela tem permitido obter, trata-se de pensar políticas de gênero e educacionais em que a inclusão de todos os indivíduos recuse criticamente os princípios de normalização que tradicionalmente estiveram envolvidos na definição do sujeito de direitos e de sua identidade. Com isto, visa-se a dissolução radical da gênese mesma de todo processo de formação de abjeções, anomalias e anormalidades no universo educacional. Afinal, a identidade é sempre uma construção objetificadora do sujeito e, deste modo, é sempre potencialmente excludente. A reiteração não crítica de problematizações educacionais que pressupõem o sujeito, uma identidade, um direito e uma ideia de cidadania entendidos exclusivamente a partir das noções de identidade e de sujeito de direito tende a encerrar os corpos, as práticas, as experiências educacionais, os prazeres, os modos de vida ou culturas sexuais no interior de processos de sujeição que constituem a matéria e a ação dos processos de normalização em suas vertentes disciplinares e biopolíticas. (CESAR; SETTI, 2012, s.p)

Desse modo, a teoria/pedagogia/arte *queer* busca o questionamento sem se importar com a assimilação, fundamentando-se na resistência aos modelos hegemônicos. Nesta perspectiva, para Richard Miskolci: “em síntese, ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do “estranho”, do “anormal” como

veículo de mudança social e abertura para o futuro” (MISKOLCI, 2012, p. 63; grifos meus).

Assim, tomo a arte e o *queer* como fundamental na problematização e na busca por provocar desestabilizações no que está posto ou no que pode ser compreendido como natural no que se refere à arte na escola. Além disso, me parece interessante que as expressões artísticas sejam criadas e reinventadas, pois as práticas e subjetividades são diferentes entre si, e encontrar formas que expressem as confusões, sentimentos, poéticas e estéticas podem dizer sobre cada um e cada uma que está experienciando a arte na escola.

Portanto, assim como iniciei as escrituras/suportes desta dissertação apoiado na epígrafe que escolhi, uma citação de Michel Foucault, na qual se mostrava surpreso pelo fato de “*que em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida*” termino esse capítulo acreditando no potencial da arte na contribuição para transformar a educação num processo mais prazeroso, erotizador, a/r/tógrafo, mais efetivo e mais intenso.

4. CONSIDERAÇÕES QUE SE ABREM PARA NOVOS (DES)ENCONTROS

O que aprendi com a pesquisa? O que a pesquisa muda na minha prática como professor “gay” de arte? Com toda certeza, esse período de vivências ficará marcado como potentes interrogações quando me deparar com as situações cotidianas da/na vida, e da vida na escola.

Falar do próprio caminho de construção da escritura/suporte desse percurso de pesquisa não é uma tarefa simples, pois envolvem os conceitos teóricos que são latentes na minha vida, na vida profissional e mais ainda quando vinculadas às produções artísticas “*queerizadas*” no emaranhado da arte na contemporaneidade.

Para me valer dos infinitos suportes contemporâneos da arte, inseri a escritura também como suporte e, cabe salientar a não referência às produções artísticas como ilustrações de um texto, muito menos às escrituras somente como discursos sobre o ato das criações artísticas, mas sim como uma experiência sobre alguns acontecimentos que possibilitaram essas aberturas e o almejo por processos a/r/tógrafos que se abrem para novos (des)encontros.

Como suporte e tessitura, aproximei-me das narrativas de professoras e professores de arte e suas atuações nas escolas públicas estaduais do Paraná como proposta central da dissertação constituir uma interrogação sobre as formulações comuns referentes a essas/es profissionais nas escolas e no interior da disciplina de arte. Na intenção de “[r]omper com as verdades cristalizadas como ‘verdade única’, questionar a ‘naturalidade’ dos discursos.” (LOPONTE, 2002, p. 292) ou seja, procurei lançar indagações sobre o papel da arte frente às históricas e presentes formas de reproduzir práticas que não corroboram com esses rompimentos e que dificultam uma mudança de paradigma na arte no campo educacional.

Por isso a tentativa de opções teóricas, epistemológicas e políticas que não referendassem posicionamentos que dão foco para aspectos biologicistas, classistas e as desigualdades sociais, numa perspectiva binária e heteronormativa. Daí a importância de estabelecer as teorizações com relação

ao conceito de gênero e os aportes foucaultianas para delimitar o conceito de sexualidade que refere-se à captura por um dispositivo da sexualidade que está relacionado com o controle de corpos e populações e com a produção de subjetividades.

Desse modo, no decorrer da pesquisa, precisava estabelecer pontos metodológicos, que fossem ao encontro da produção e das escolhas dos elementos que conferissem esse caráter para dissertação. Foram eles à teoria/pedagogia *queer* e a *a/r/tografia*. Para tal, essas metodologias me saltaram aos olhos ao poder atrelar à teorização e, ao mesmo tempo, vislumbrar possibilidades de provocar deslocamentos.

No decorrer do mestrado aprendi a importância de se ter o encontro com a teoria não apenas como forma de aprendizado para cumprir o currículo do curso, mas como forma de ter na teoria uma oportunidade de prática, de mudança, de deixar envolver-se a ponto de desembocar com toda a força, onde pra mim mais importa, que é a escola.

A arte contemporânea pensada como arte e *queer* trazida para as escrituras-suportes da dissertação é justamente a possibilidade de aberturas e desencadeamento que essas produções artísticas possam provocar nas experiências estéticas, que fogem às expectativas mais românticas e consoladoras em torno da arte, o que carrega o seu principal potencial “pedagógico” (no sentido mais expandido que essa palavra pode ter). (LOPONTE, 2012, p. 10)

No decorrer da escritura/suporte apresentei as perspectivas da investigação baseada em arte, a *a/r/tografia*, enquanto uma forma de pensar o ensino, e a pesquisa em arte, como eixo de proposta, tendo na arte seu campo de discussão e conhecimento. A arte contemporânea como disparadora de possibilidades de pesquisa, ou então como metodologia, assim como propõe a *a/r/tografia*, me fazendo refletir sobre as relações entre vontade de criação e a experiência do fazer, de vincular a pesquisa em educação com a arte, com as temáticas de gênero e sexualidade.

Pensar as produções artísticas *queerizadas* para este trabalho é encarar a produção artística desde uma posição questionadora das grandes narrativas da história da arte; é propor uma outra história, reconhecendo nas

criações não apenas ações formais, mas ações políticas. Nesse reconhecimento, reside uma possibilidade de ação que decide quem/o que deve ou não ser representada/o e, portanto, existir enquanto imagem. (Milena Costa, SOUZA, 2015, p. 257)

Pensar a arte e a educação de um ponto de vista *queerizador* e por meio de obras como estas talvez possa estremecer as balisas fundantes das atividades para colorir, reproduzidas por mimeógrafo ou em fotocopiadoras, que celebram dias disto ou daquilo na escola e que fazem do processo de ensino e aprendizagem em arte na escola o mesmo, isto é, um processo que se traduz pela manutenção da ordem heteronormativa e que pode ser alocado em qualquer outra disciplina, até mesmo em uma aula vaga, uma vez que de arte compreende e explica o mínimo.

Pensar num processo arteiro, erotizado de ensino aprendizagem na educação e na escola pode sacudir não só o currículo como as práticas pedagógicas e ainda outras instâncias não só escolares, como também no entorno da escola. Isto porque mexe com a ordem posta, com as normas morais vigentes e com o que está conformado, tido como natural. Parece-me que esse seria um modo *queerizador* de docência de arte na escola. A isso, como *a/r/tógrafo*, denomino de transformação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008. Primeiros Passos, n. 328.

BLANCA, R. M. (2011). **Arte a partir de uma perspectiva queer**. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95243/293456.pdf?sequence=1> acesso em: 01 de janeiro de 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

_____. **Críticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria editorial, 2002.

_____. **La cuestión de la transformación social**. In: BERCK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (Comp.). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure, 2001.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC, 2002.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer**. ETD – Educ. Tem. Dig., *Campinas*, v.14, n.1, p.351-362, jan./jun. 2012 – ISSN 1676-2592.

_____. **Escolarização da sexualidade: Apontamentos para uma reflexão**. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio. (Org.). *Diversidade e Educação: Intersecções entre corpo, gênero e Sexualidade, raça e etnia*. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"**. *Educ. rev.* [online]. 2009, n.35, pp. 37-51. ISSN 0104-4060.

_____. **Gênero e sexualidade na escola: produzindo corpos, narrativas e significados**. *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Maria_Rita_de_Assis_Cesar_51.pdf. Acesso em 25 de julho de 2015.

CESAR, Maria Rita de Assis; SETTI, Nadia. **Corpos e identidades em jogo. Dois olhares feministas.** Des corps et des identités en jeux. Deux regards féministes. Revista Labrys. Estudos Feministas. n. 22, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys22/education/maria%20rita.htm>>. Acesso em: 20 de junho de 2014.

CORAZZA, Sandra. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos.** In: Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 104-131

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação** / Gilles Deleuze: equipe de tradução, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

DERRIDA, J. **"Posições"**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIAS, Belidson. **A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução.** In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

_____. **Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea** - DOI 10.5216/vis.v4i1ei2.18001. Visualidades, [S.l.], v. 4, n. 1 e 2, abr. 2012. ISSN 2317-6784. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18001>>. Acesso em: 03 Nov. 2014. doi:10.5216/vis.v4i1 e 2.18001.

DIAS, Belidson. **Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes.** In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita. Pesquisa educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 21-26.

DREYFUS, Huber L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica- para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

EISNER, E. W.; POWELL, K. **Art in science? Curriculum Inquiry**, v.32, n.2, 2002

FERRARAZ, Rogério. **As marcas surrealistas no cinema de David Lynch.** Revista olhar, Ano 03. Nº 5-6. Jan-Dez, 2001.

FERRARI, A. **Currículo, Cultura Visual e Sexualidades: desafios e potencialidades para o contexto escolar.** Exedra, v. 1, p. 93-107, 2014.

FERREIRA, Luciana. **ANALOGON.** In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio. (Org.). Diversidade e Educação: Intersecções entre corpo, gênero e Sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Trad. Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis:

Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 22. Ed. Trad. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Isto não é um cachimbo.** Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, 5ª Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres.** V. 2. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal 2001.

_____. **Uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade.** Revista Verve, 5, 2004. p. 260-277.

_____. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Segurança, Território, População.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Da amizade como modo de vida.** In: _____. Ditos e escritos VI: Repensar a política (pp. 348-353). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 11ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **“¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?”** Educação & Realidade. 30(2): 9-34, jul /dez 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso.** In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.) *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.* Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, p.111-142.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia.** In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). *Pesquisa Educacional Baseada e Arte: A/r/tografia.* Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

_____. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica.** In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). Pesquisa Educacional Baseada e Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura.** Barcelona: Laertes, 1996.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. **Tecnologias do eu.** In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. (2011) **Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência.** ANPAP. p. 772-786 Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/luciana_gruppelli_loponte.pdf> acesso em: 08 de junho de 2014.

_____. **Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Volume 20 Número 42. 2012 ISSN 1068-2341.

_____. **Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino.** *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2002, vol.10, n.2, pp. 283-300. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000200002>> acesso em: 20 de novembro 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 14 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Conhecer, pesquisar escrever.** In: ANPED SUL, 5, 2004. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_11_02_CONHECER,_PESQUISAR,_ESCREVER.pdf> acesso em: 25 de maio de 2015.

_____. **Pedagogia da sexualidade.** In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Um corpo estranho.** Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu. **Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito.** *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2007, vol.23, n.1. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000100010>>. Acesso em: 20/06/2014.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MARTINS, Raimundo; SERVIO, Pablo. **Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual**. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (Org.). Culturas das imagens - desafios para a arte e para a educação. Culturas das imagens - desafios para a arte e para a educação. 1 ed. Santa Maria (RS): Editora da UFSM, 2012, v. 1, p. 255-282

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PAQUET, Marcel. **René Magritte**. Tradução: Lucélia Filipe. Berlim: Taschen, 2000.

POLLOCK, Griselda. **Modernity and the spaces of femininity**. In: FRASCINA, Francis; HARRIS, Jonathan (Org.). *Art in modern culture: an anthology of critical texts*. Londres: Phaidon, 2003. p.121-135.

PÖTTKER, Érico Sartori. **A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

REIS, Cristina D'Avilla. **O uso das metodologias queer em pesquisa no campo do currículo**. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

REY, Sandra. **Por uma abordagem metodológica**. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 125-140.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. In: Bagoas, revista de estudos gays. Natal, EDFRN, volume 04, número 05, jan/jun de 2010, p. 17 a 44.

RODRIGUES, Gabriela de Andrade. **Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2010, vol.36, n.3, pp. 735-745. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300006>.

ROGOFF, Irit. **Studying Visual Culture**. In: The Visual Reader. Mirzoeff, Nicholas (Ed.) London: Routledge, 1998, p. 14 – 26.

SALVAGNI, Julice. **Isso não é um sujeito: considerações sobre o poder e as representações em Foucault**. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 5, n. 3, p. 322-334, set./dez. 2011.

SANTANA, Thiago F. **Imagens que devoram: cinema, teoria *queer* e educação em Cultura Visual**. Visualidades, [S.l.], v. 9, n. 2, ago. 2012. ISSN 2317-6784. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/19862/12244>>.

Acesso em: 03 Nov. 2014. doi:10.5216/vis.v9i2.19862.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANT'ANNA, Renata. **Saber e ensinar arte contemporânea**. São Paulo: Panda Books, 2009.

SÁ REGO COSTA, M. **Hélio Oiticica e Lygia Clark: Artistas-educadores**. Polêmica, 12, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/5270/3859>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa**. Educar em Revista, 27, 2006, p. 203-219.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. vol. 20, n. 2. Porto Alegre, 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A Epistemologia do Armário**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Dossiê Sexualidades Disparatadas.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Sônia Cristina da Rocha Gomes. **À Imagem de... *Queer*, gênero e sexualidade no ensino contemporâneo de artes visuais**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Belas Artes da Universidade de Porto. 2012.

SOUZA, Milena Costa de. **Ao encontro das *queer* faces**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 23, n. 1, mar. 2015. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37479>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

SWAIN, Tânia Navarro. **Heterogênero: “uma categoria útil de análise”**. Educar em revista. Curitiba, n. 35, set./dez. Editora UFPR. 2009, p. 23-36.

URBAN, Otto M. ***Decadence Now: Visions of Excess***. Arbor vitae. 2010.

VEIGA-NETO. **Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?** In: VEIGA-NETO, A. (Org.). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995, pp. 09-56.

XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos**. In: _____. (Org.) Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, p.19-43.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Roteiro para realização das entrevistas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ESCOLA, CULTURA E ENSINO



Roteiro para realização das entrevistas

- Há quanto tempo você atua como professora/r de arte?
- Qual sua formação profissional? Fez habilitação em Teatro, Música, Artes Visuais ou Dança? Onde se formou? Quando?
- Você se recorda das/os seus/suas professoras/res de arte? Como?
- Alguma/m desses/as professores/as marcou a sua vida? De que forma?
- Como se deu seu interesse em ingressar na área educacional? O que te levou a tornar-se um/a professor/a de arte?
- Arte, ensino de arte na escola, quem é o/a bom/a professor/a?
- Professor da disciplina de arte se for do gênero masculino, é considerado “gay”, se for do gênero feminino é considerada “criativa”. O que você acha dessas afirmações?
- O que significa ser um professor de arte gay e o que significa ser uma professora de arte considerada como criativa?
- Todo bom professor de arte é gay?
- Toda professora tem que ser criativa?
- E com relação ao valor atribuído às disciplinas na escola: qual o lugar da disciplina de arte na escola? Você acha que isso tem relação com essa ideia do professor gay e da professora criativa?
- Com relação a sua identidade de gênero, você se reconhece como?
- Com relação a sua orientação sexual, você se reconhece como?
- A orientação sexual e a identidade de gênero têm alguma relação com a identidade da/o professor/a de arte? Por quê?
- Como Professor/a, você já lidou em sala de aula com situações de preconceito e discriminação, tais como: lesbofobia, transforbia, bifobia,

homofobia, racismo, misoginia ou outro? Você poderia relatar alguma situação assim? Como você lidou com isso? Como se sentiu?

- E a escola (direção e equipe pedagógica) como se posicionou em relação a essa situação?
- Como seus/suas colegas professores/as se posicionam em relação aos temas das práticas erótico-afetivas e sobre as questões de gênero quando são colocados em pauta na escola?
- Como você caracteriza as situações relacionadas a essas temáticas quando observadas na sala dos/as professores/as? Você já observou comentários preconceituosos e atitudes discriminatórias nesse espaço? Você poderia falar mais sobre isso?
- Você já foi discriminada/o na escola? Por quê?
- É possível pensar diferente? Como podemos pensar os aspectos sociais e políticos dessas relações? Você acredita que conhecer abordagens sobre esses temas pode provocar deslocamentos nos modos mais comuns de se pensar nossas identidades e a docência, principalmente em arte?

APÊNDICE 02 – Termo de Cessão



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ESCOLA, CULTURA E ENSINO



TERMO DE CESSÃO

Pelo presente documento eu,

_____, RG: _____, CPF: _____,
residente na rua

_____, número _____, complemento _____, cidade
de _____, Estado do _____, declaro ceder ao
pesquisador Helio Puchalski, RG 8.054.772-2, CPF 008.574.719-02, sem
quaisquer ônus, a plena propriedade e os direitos autorais do conteúdo:
depoimento de caráter histórico e documental que prestei
em _____ num total de _____ gravados.

Fica conseqüentemente autorizada ao pesquisador a utilizar, publicar e
divulgar, para fins exclusivamente acadêmicos e culturais, o mencionado
depoimento, na íntegra ou em parte, bem como permitir a terceiros o acesso ao
mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade na
indicação de fonte e autor.

Curitiba, ____ de _____ de 2014.

Assinatura da/o cedente: _____