



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES/ DEPARTAMENTO DE
ARTES VISUAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

**É PROIBIDO MENINO USAR ROSA:
EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS E DESOBEDIÊNCIA
DE IMAGENS E DISCURSOS NATURALIZADOS**

LOBNA ESSABAA

PORTO ALEGRE - RS

2021

LOBNA ESSABAA

**É PROIBIDO MENINO USAR ROSA:
EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS E DESOBEDIÊNCIA
DE IMAGENS E DISCURSOS NATURALIZADOS**

Trabalho de conclusão de curso da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, para obtenção do título de
Licenciada em Artes Visuais

Orientadora: Profa. Dra. Aline Nunes

Banca Examinadora:
Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi
Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Porto Alegre, novembro de 2021

Agradecimentos

À orientadora, professora e amiga Aline Nunes que me reapresentou para a Educação em Artes Visuais, pelo acolhimento e pelas conversas. Que continuemos nutrindo essa relação de força e continuemos afirmando a vida;

Ao meu grande amigo Rafael Bernieri Silvestrin a quem eu admiro muito e confio imensamente;

À todas minhas amizades e parcerias que me nutrem de vida, especialmente para Eduarda Soletti e Bárbara Tauffner, que tornaram este caminho mais fácil;

Aos professores Cristian Poletti Mossi e Luciana Loponte pelas trocas maravilhosas e participação da banca;

À professora Tânia Ramos Fortuna com quem reaprendi a brincar e que, apesar da distância, foi essencial para meu processo formativo;

Ao professor Carusto e aos colegas da disciplina Oficina de Técnicas Cerâmicas pelas trocas no ateliê em 2019 que continuam a reverberar em mim;

Aos meus colegas de graduação que atravessaram e sustentaram meu caminho ao longo desses 4 anos e meio, especialmente Pedro Dalla Rosa pela parceria, pelas conversas e pela amizade;

À minha família e especialmente minha mãe Simone Sartori que me apoiou em seguir caminhos até quando incertos;

À todas, todos e todes que resistem;

À Universidade e ao direito à educação pública de qualidade.

RESUMO

A presente pesquisa tem como centralidade refletir, a partir de uma lógica não normativa e desobediente, as possíveis e as já existentes relações entre a disciplina de artes visuais, a docência e a temática gênero e sexualidade na escola. A partir da análise de cenas escolares e da legitimação de narrativas, junto de artistas disparadoras como Jota Mombaça, surgem esboços para a desnaturalização de imagens e discursos pré-estabelecidos, que invadem e habitam a escola, com arte e educação. Não obstante, a construção deste TCC se dá em diálogo com o pensamento de autoras como Luciana Borre, Guacira Lopes Louro e bell hooks, cujas reflexões contribuem para a ampliação do tema no contexto da educação das artes visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino das artes visuais; gênero; sexualidade; desobediência; normatividade.

Lista de figuras

Figura 1 - Jefferson Medeiros, Grãos Selecionados 2	14
Figura 2 - Ana Frango Elétrico. Ninguém Canta Parabéns Pra Jesus Cristo No Natal	22
Figura 3 - Guto Lacaz. Auditório para questões complicadas.	26
Figura 4 - Lungiswa Gquinta. Pés sob fogo.	28
Figura 5 - Hicham Benhoud. La salle de classe.	32
Figura 6 - Lia Menna Barreto. Cascas de bonecas.	34
Figura 7 - Jota Mombaça. A Gente Combinamos De Não Morrer / Us Agreed Not To Die.	38
Figura 8 - Bia Leite. Série Criança Viada.	40
Figura 9 - Coletivo Grupelho. Bolha.	42

Sumário

1 - O que me traz até aqui	9
2 - É proibido menino usar rosa	11
3 - Habitando a escola a partir de cenas e narrativas	15
4 - Um lugar incômodo	18
5 - Alguns discursos e imagens ambulantes	21
5.1 - Queria que o chamássemos Edu	26
5.2 - Um imenso falo na parede	29
5.3 - Não era brincadeira de menino	32
6 - Educação das Artes Visuais como ferramenta para uma desobediência	35
7 - Considerações finais	42
Referências bibliográficas	44
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO	45

“a imprevisibilidade é inerente ao percurso” (LOURO, 2018, p. 16)

1 - O que me traz até aqui

A partir da legitimação de narrativas pessoais e das inquietações que discursos e imagens pré estabelecidos reproduzidos em ambientes escolares me causam como artista, educadora e pesquisadora, surgiu a necessidade de entender o papel do professor de artes diante dessas visualidades e falas naturalizadas, tensionando a própria ideia de um papel a alcançado ser pelo professorado. Esses discursos e imagens invadem e habitam o ambiente escolar, muitas vezes sem serem problematizadas ou questionadas, sendo assim, pensar em como se dão essas relações entre docência e questões de gênero e sexualidade me parecem urgentes em um momento em que percebo as reverberações conturbadas desse assunto, desde a infância, no cotidiano dos estudantes e agentes da educação como um todo, assim como na minha própria trajetória, de meus pares e basicamente na vida de todo sujeito que conheço. Essa pesquisa se propõe a traçar algumas brechas, caminhos, papéis e incertezas em torno das temáticas de gênero e sexualidade vislumbrando a desobediência de imagens e discursos naturalizados que a educação das artes visuais pode oferecer. Para isso, no campo metodológico me ancoro nos estudos narrativos, nos estudos da cultura visual, na realização de entrevistas com professoras/es e nos referenciais artísticos e teóricos que me atravessaram e atravessam na graduação. Ao decorrer do trabalho, o texto será invadido por imagens e textos artísticos que me impulsionaram a escrever e pensar esta escrita e estão significativamente atrelados a ela e a mim, se relacionando de várias formas com as questões aqui postas e, brincando com a própria ideia de imagens que invadem o ambiente escolar. As obras não terão relação explícita e direta com o escrito e não estão para ilustrar, elas são um convite para o leitor criar conexões e diálogos a partir deste(s) outro(s) lugar(es) que a

arte proporciona, com exceção de uma no último capítulo, pois é uma obra citada. Cada imagem será acompanhada de um breve parágrafo (em um formato de texto alternativo/paralelo) que tem o intuito de ampliá-las e não explicá-las, uma vez que o contexto dessas obras se faz importante para as relações e escolha delas.

No próximo capítulo, intitulado “É proibido menino usar rosa” encontra-se um relato pessoal de uma cena que surgiu na minha trajetória como disparadora para este trabalho e em seguida, algumas reflexões teóricas que essa cena provocou. No capítulo seguinte, intitulado “Habitando a escola a partir de cenas e narrativas”, apresento questões metodológicas, colocadas através dos estudos narrativos, questões relacionadas à cultura visual, investigação baseada nas artes e de entrevistas realizadas com 6 professoras, para além de apresentar algumas problemáticas e dúvidas que surgiram ao se fazer uma pesquisa narrativa em meio a uma pandemia. No quarto capítulo, “Um lugar incômodo”, se encontram diálogos entre corpo, poder, sala de aula e papéis possíveis para a docência em relação a gênero e sexualidade dentro da escola. Em “Algumas imagens e discursos ambulantes”, estão presentes os resultados das entrevistas realizadas com as professoras, junto de atravessamentos teóricos e conversas estabelecidas entre as próprias narrativas. No último capítulo, “Educação das Artes Visuais como ferramenta para desobediência”, para além da conclusão, estabeleço um diálogo com a artista e escritora Jota Mombaça, traçando uma relação entre o projeto de redistribuição de violência presente em sua publicação *Não vão nos matar agora* e a capacidade da educação das artes visuais de caminhar rumo a construção de lugares firmes e maleáveis para afirmarmos a vida.

2 - É proibido menino usar rosa

“Olhei tudo que aprendi
E um belo dia eu vi
Que ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou masculino e feminino”.

(DO BRASIL, Baby; GOMES, Pepeu; GOMES, Didi. Masculino e Feminino. GOMES, Pepeu. **Masculino e Feminino**. Discos CBS, 1983. Web.)

Seria a segunda ou terceira vez em que eu via aquela menina naquela escolinha. Era uma menina com muita opinião e tinha seus três anos de idade. Cheguei na sala de aula junto de meu colega Pedro e, para essa história, é importante descrevê-lo: na época ele usava cabelos na altura do ombro, pretos, lisos e presos numa espécie de coque que deixava alguma parte ainda solta, uma barba cheia, uma camiseta rosa clara sem estampa e, acredito que, para baixo meias coloridas, um jeans e um par tênis comum. Eis que essa menina, personagem tão icônica para essa história, olha para Pedro, analisando-o de cima para baixo e pergunta, quase como se falasse sozinha, indagando a si mesma mas olhando nos olhos de Pedro:

- Tu é menino ou menina?

Pausa. Pedro responde:

- Eu sou menino.

A menina volta a olhar para Pedro, dessa vez olhando diretamente para sua camiseta e depois voltando a olhá-lo.

- Mas tu sabia que é proibido menino usar rosa?

Pedro responde:

- A é? Ninguém me avisou...

“A declaração “É uma menina! ou “É um menino” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”. (LOURO, 2018, p. 15). Nós aprendemos a ser homens e mulheres. Os papéis de gênero se afirmam e cambaleiam de acordo com o que falamos sobre esse espectro, o que produzimos dentro das feminilidades, masculinidades e fora delas. Para Louro (2003, p. 35) “a construção de gênero é histórica e está em constante mudança, sendo assim, estamos construindo gênero”. Esse trabalho de conclusão se propõe a encontrar/apresentar na educação das artes visuais ferramentas para (des)construir visualidades estereotipadas de uma perspectiva desobediente às normas. São algumas das perguntas que me deixam inquieta:

Todas as imagens que invadem a escola são responsabilidade da disciplina de artes visuais? Como os docentes têm lidado com questões de gênero e sexualidade? Como elas costumam aparecer? Quais são alguns dos papéis do professor de artes visuais diante das imagens que invadem a escola? E, por último, quais são as possíveis estratégias que podemos traçar para, a partir da educação das artes visuais, convidar à construção e desconstrução de visualidades desviantes das normas? Não caberia aqui responder a todos esses questionamentos, porém entendo eles como norteadores para minhas reflexões.

A cena que inicia este trabalho foi fruto de uma ação educativa realizada em uma escola de educação infantil de Porto Alegre, a partir da disciplina Educação em Artes Visuais para a Infância, ministrada pela Professora Dr^a. Aline Nunes. Eu e meu colega Pedro, em dupla, realizamos

uma micro-prática que envolvia o estudo de pontos e linhas através de algumas atividades de desenho e corpo. Acabamos por nos deparar com uma situação em que eram necessárias revisões em relação ao que estava no plano daquela atividade, mesmo que nós já soubéssemos que “a imprevisibilidade é inerente ao percurso” (LOURO, 2018, p. 16). A sensação de desestabilização foi presente, e aqui falo tanto da situação central que é o foco deste texto quanto das atividades, que em função das vontades das crianças tomaram outros rumos. Especificamente em relação ao diálogo sobre gênero com a menina de 4 anos, nos questionamos qual seria o papel do professor de artes visuais nessa situação. A disciplina Educação em Artes Visuais para a Infância trouxe o aporte teórico necessário para iniciarmos esses desdobramentos, como a afirmação de que “a cultura visual exerce um papel de ponte entre o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos videoclipes, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, interpretá-lo e transformá-lo na escola” (HERNÁNDEZ, 2000, p.52).



Figura 1. MEDEIROS, Jefferson. Grãos Selecionados 2. Vídeo-instalação, 2017.¹

Em Grão Selecionados 2, o artista Jefferson Medeiros realiza uma vídeo-instalação onde uma senhora está selecionando feijões, hábito comum que se perdeu com o passar dos anos. Em meio aos feijões são encontradas balas, que são colocadas de lado como se fossem feijões feios, simbolizando a naturalidade que pessoas de determinadas regiões periféricas têm com a violência. Na descrição do vídeo Jefferson escreve: "Vídeo-instalação: Narrativa visual da violência presente no cotidiano das mães periféricas, onde as maiores vítimas são seus filhos, jovens negros."

Imagino que o motivo pelo qual a menina de 4 anos tenha falado e agido de tal maneira tenha sido o fato de que Pedro, possivelmente, não correspondeu à algumas normas de masculinidade pré estabelecidas por ela, isto é, o que é ser homem, no sentido de comportamento, aparência, trejeitos, etc. São muitas as possibilidades possíveis de colocar em relação ao porquê de tais palavras saírem da boca de Maria. Tal acontecimento, gerou em mim, como estudante, primeiro, um sentimento parecido com revolta e, em seguida, curiosidade. Para a professora Aline Nunes, que ministra a disciplina em questão (e também orienta esse trabalho), também gerou essa vontade de investigação e debruçamento. Assim, juntas, iniciamos um exercício de escrita que resultou em um artigo que dá conta de compartilhar alguns desdobramentos consequentes das discussões e práticas da disciplina Educação em Artes Visuais para Infância.

No final, o que nos parece certo é que para a menina Maria existia uma regra: rosa é de menina e azul é de menino, e você fugindo disso pode ter seu gênero questionado. Indo um pouco mais a fundo, nos asseguramos de outra coisa: Maria não carrega consigo essa fala por acaso, ou seja, não advém de uma percepção individual daquela criança. Essa compreensão se constrói na medida mesma em que aquela criança se coloca em relação com um mundo de artefatos culturais que indicam o que é e como é ser menina e menino. (NUNES; ESSABAA; 2021, p. 9).

Não cabe aqui o meu afastamento como autora em um busca de

¹ Figura 1. Acesso em: <https://vimeo.com/231632566> 09/11/2021.

algum tipo de imparcialidade. As questões que vão aparecer aqui me atravessam e já estão dissolvidas em mim. Porém, cabe à pesquisadora se recompor e sobretudo, atentar-se, “não é fácil dar nome a nossa dor, torná-la lugar de teorização” (HOOKS, 2017, p. 102). Afirmando, novamente, não é por estarmos adultos, por sermos professores formados, por conseguirmos teorizar sobre determinadas questões, que elas se encontram em um lugar de paz dentro de nós, muitas vezes é muito pelo contrário, e talvez seja aí que mora a vontade de continuar escrevendo, estudando e teorizando.

3 - Habitando a escola a partir de cenas e narrativas

Como estamos nesse cenário ímpar de pandemia, ao pensar em processos metodológicos foi necessário esboçar algumas alternativas iniciais. Se meus estágios obrigatórios viessem a acontecer presencialmente, entraria para a metodologia da minha pesquisa um estudo de campo sem direcionamentos tão específicos para com os docentes e, também, a presença forte de um diário de campo, porém, como isso não aconteceu, apesar da necessidade de adaptação ao momento vivido, me interessou manter a ideia de fazer uma coleta de narrativas como parte do trabalho.

Para esse processo de naturalização e desnaturalização que me disponho, pretendo usar como estratégia a legitimação de narrativas de professoras/es e estudantes para analisar os simbolismos impregnados, assim, traçando formas de nos despirmos deles, “La dimensión personal es un factor crucial en los modos en que los profesores construyen y desarrollan su trabajo” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998, p. 12), por isso, a necessidade de ouvir o que os professores têm a dizer. Essas situações pormenores do dia-a-dia me mobilizam, me enchem os olhos e apresentam potenciais educativos e artísticos, relacionando-se com a

ideia de uma retroalimentação da prática docente com a artística.

Considerando que “as metodologias baseadas no paradigma construcionista como é o caso da “investigação baseada nas artes”, têm como finalidade compreender o mundo complexo da experiência vivida do ponto de vista daqueles que a vivem” (SCHWANDT, 2006; VAN MANEN, 2003, *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 3), a metodologia dessa pesquisa vai se dar a partir da articulação do fazer, analisar, ouvir, do relato, da interpretação, com o uso de uma linguagem que permeia os entre-lugares e se interessa pelos deslocamentos dos sujeitos envolvidos, e com o uso de algumas referências e orientações da investigação baseada nas artes, mas principalmente, dos estudos narrativos. Para a coleta dessas narrativas, que tanto me interessam, e para entender as questões “o que é a aula de artes para gênero e sexualidade?” e “quem é o professor de artes para gênero e sexualidade?”, foram elaboradas 7 perguntas com fins investigativos para serem aplicadas para professores de artes visuais brasileiros da educação básica (sem recorte de região ou estado). Os convites foram enviados por e-mail e as perguntas foram colocadas em um formulário do Google e, assim, os professores tiveram um espaço para escrever livremente suas respostas e me encaminharem quando concluírem, junto do termo de consentimento livre e esclarecido, que lhes garante ciência com relação ao que pretende o estudo e anonimato aos participantes. As perguntas foram pensadas para coletar um panorama de como as questões que aqui interessam aparecem na formação dos professores e no ambiente escolar, como e se os discursos e imagens invadem e habitam o ambiente escolar, quais estratégias os professores usam/buscam e, também, me interessa como os professores se sentem.

No formulário constam as seguintes perguntas:

1. Para começarmos, se apresente brevemente, seu nome não será

divulgado. Qual seu nome e sua idade? Qual sua formação? Qual instituição e cidade em que você atua como professor(a)? Há quanto tempo exerce a profissão?;

2. Durante a sua formação como professor(a) de Artes Visuais, você teve contato com temas relacionados a gênero e sexualidade? De que forma?;

3. Como você se sente em relação a presença de questões de gênero e sexualidade dentro da escola?;

4. Você considera pertinente a abordagem dessas temáticas no âmbito escolar?;

5. Você se lembra de alguma situação ocorrida em sala de aula ou no espaço escolar que tenha envolvido questões de gênero e/ou sexualidade? Você foi afetado(a) de alguma maneira?;

6. Você considera a aula de artes visuais um espaço possível e/ou propenso à abordagem do tema gênero e sexualidade dentro da escola? Por quê?;

7. Por fim, em sua prática docente você utiliza como referências artistas ou propostas que abordem os temas de gênero e sexualidade? Em caso afirmativo, poderia dar algum exemplo? Como é a recepção dos alunos diante desses artistas ou práticas?

Essas perguntas se voltam para a formação de professores, porque muito me interessa para entender suas práticas atuando na escola posteriormente. Por mais que o Instituto de Artes da UFRGS seja um espaço muito acolhedor em alguns sentidos, no currículo não existe uma disciplina que trate especificamente de gênero e sexualidade.

Se aventurar e, de certa forma, depender das narrativas alheias para a construção de uma pesquisa, à primeira vista, me pareceu inseguro, como se por alguns momentos eu estivesse colocando nas mãos de outros o meu trabalho. Quando falamos de uma pesquisa narrativa, por isso penso que me aproximei dos estudos narrativos, naturalmente, nos compreendemos como parte da pesquisa, “num sentido amplo, podemos

dizer que a narrativa tem como foco compreender a experiência humana, busca que sempre envolve ações cognitivas e afetivas, sem distingui-las". (MARTINS; TOURINHO, 2009, s./n. *apud* FORTE, 2019, p. 10). A curadoria dos trechos aqui selecionados dizem respeito a minha emotividade e a minha pessoa também, por mais que não sejam histórias minhas, a partir de agora, de alguma forma, passam a ser.

4 - Um lugar incômodo

Começo a pensar no papel do professores de artes, especificamente, com o entendimento de que discursos e imagens são grandes agentes da produção de nossas identidades e, sendo o ambiente escolar um reflexo da cultura (o que acontece fora da escola não se acaba ao entrar nela), é importante ressaltar que não entramos na escola como sujeitos descorporificados, isto quer dizer, como afirma bell hooks (1999, p. 145):

(...) Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre corpo e a mente. (...) Além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos a entrar na sala de aula "inteiras" e não como "espíritos descorporificados" (1999, p. 147).

Em sala de aula, por mais que o tempo possa parecer suspenso de alguma forma (e é bom que seja), nossos corpos e as relações de poder não deixam de existir, "à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional" (HOOKS, 2017, p.56). Quando bell hooks diz que devemos entrar "inteiras" na sala de aula, ela se refere também aos nossos sentimentos e subjetivações. Luciana Borre por sua vez, diz (2010, pág. 165) que as crianças não só vivenciam a cultura visual, mas *também interagem e corporificam os discursos por ela produzidos e transmitidos,*

por isso a importância de perceber os alunos com sensibilidade, atenção e com um olhar questionador, e por isso, também, a importância do corpo nesse debate.

A sala de aula é esse espaço onde estão presentes problemáticas da sociedade, muitas vezes em forma de imagens, comportamentos e discursos, “as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, que as práticas do ensino de artes (...) constituem reflexos de problemáticas na sociedade, na arte e na educação” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 34). Parto do ponto de vista de onde acredito que o que é trazido pelos alunos para dentro da escola deve ser central para pensarmos nossas práticas educativas.

Ao pensar em uma educação não fragmentada por disciplinas, como sugere Fernando Hernández em *Transgressão e Mudança na Educação*, neste contexto a cultura escolar adquire a função de refazer e renomear o mundo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28) a partir da interpretação dos alunos sobre os significados mutáveis das coisas. Ele pontua algumas perguntas disparadoras para o estudo de um fenômeno na perspectiva de projetos de trabalho, do tipo: como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? Como o percebiam as pessoas de outras épocas e lugares? Como se explicam essas mudanças? Por que se considera determinada interpretação como natural?

Essa última me interessa muito e diz muito apenas com uma indagação: sobre como discursos se constroem e se fixam no imaginário coletivo, como é possível trabalhar gênero e sexualidade dentro da escola sem necessariamente entrar nos assuntos temidos, para não dizer abominados. Hernández, neste mesmo livro, fala sobre como a perspectiva da educação por projetos de trabalho exclui a ideia de representação única da realidade. Quando falo de uma vivência normativa, não é com a intenção de desvalidá-la, mas sim com a necessidade de entender que a

heterossexualidade e as performances de gênero atribuídas ao sexo são uma realidade, uma interpretação possível lida como realidade única, “a normatividade dos gêneros está estreitamente ligada articulada a manutenção da heterossexualidade” (LOURO, p. 90).

Existe uma ideia de que se você afasta alguma coisa, mantém distância, ela se torna invisível, some. É comum vermos professores deixarem de lado algumas temáticas de suas aulas por darem muito trabalho (isto pode ser sair de um planejamento já estruturado, às vezes usado por anos, podendo até estar desatualizado), por demandar um deslocamento por parte do docente para estudos dos quais, por não existir tempo ou disposição (sabemos que o tempo de planejamento dos professores é escasso, muitas vezes acontecendo em brechas dispersas ou fora do horário de trabalho) ou por questões ideológicas. Seja quais forem os motivos para determinadas temáticas ficarem de lado, a última coisa que fará elas sumirem é afastá-las. Faço um paralelo com a presença de pessoas que não performam o que é socialmente prescrito a elas, pessoas não normativas, LGBTQs, etc. Guacira Lopes nos diz que “paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes”. (LOURO, 2018, p. 17), justamente, por estabelecerem esse **limite**, o proibido, errado, “ficam à deriva, - no entanto torna-se impossível ignorá-los.” (LOURO, 2018, p.17), se tornam mais evidentes estes limites e como se estruturam.

A discussão de gênero e sexualidade dentro da escola pode ser algo que se assemelha com o próprio corpo daquele que não performa ou vive a heteronormatividade. A autora Guacira Louro fala da “invenção” do termo homossexual para marcar e categorizar um sujeito, agora, reconhecido por determinado tipo de prática na metade do século XXI e conseqüentemente, seu lugar, “categorizado e nomeado como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação - um lugar

incômodo para permanecer.” (LOURO, 2018, p.16). Sendo assim, entendo que aproximar-se ou experienciar o desvio - da forma que for - diante uma realidade tão engessada, é incômodo. Em uma situação na qual nos deparamos com alguma imagem ou discurso que aborda gênero e sexualidade no ambiente escolar, por exemplo, e nos vemos tendo que dar respostas para os estudantes ou agir de alguma forma, como pude observar nos relatos das professoras que iniciam-se no capítulo seguinte, muitas vezes pode ser um lugar incômodo para se permanecer.



Figura 2. ELÉTRICO, Ana Frango. “Ninguém Canta Parabéns Pra Jesus Cristo No Natal”, acrílica e silvertape sobre tela, 30 x 30 cm, 2017. Coleção Instituto PIPA.²

Na pintura, utilizando tinta acrílica e silvertape, Ana Frango Elétrico brinca com as tradições cristãs intitulado a obra de “Ninguém Canta Parabéns Pra Jesus Cristo No Natal”, já que o natal seria o aniversário de Jesus Cristo. Na imagem enxergamos uma sala com uma parede listrada, uma pessoa deitada ao chão ao lado de uma garrafa derramada e, ao canto, uma árvore de natal decorada.

² Figura 2. Acesso em: <https://www.premiopipa.com/ana-frango-eletrico/> 09/11/2021.

5 - Alguns discursos e imagens ambulantes

“As coisas precisam ser encaradas como fazendo parte da vida, e a escola está na vida das pessoas. Ainda não há um tratamento natural e nem todos sabem lidar com isto, tanto alunos, professores, dirigentes, servidores, pais. Vê-se de tudo: negação, desconforto, “curas” e, também, aceitação.” (Maria, 63 anos).

A partir daqui, me debruço sobre os escritos das professoras. Foram entrevistadas 5 professoras, no total. Ao convidá-las, foi encaminhado um termo de consentimento (presente no Anexo I) junto ao formulário de entrevista. Os nomes citados aqui são fictícios para resguardar a identidade das participantes. No parágrafo seguinte, apresento as docentes entrevistadas.

Laura é formada em licenciatura em artes, está fazendo doutorado e tem 55 anos. Durante sua graduação, a temática gênero apareceu ligada às questões do corpo feminino e a violência. Bruna, de 40 anos, é licenciada em artes visuais, com pós graduação e mestrado na área, e relata que não teve contato algum com essas temáticas no seu período de graduação. A professora Maria tem 63 anos e atua há mais de 15 anos dando aula no ensino formal (básico e médio, graduação e especialização), no ensino privado, público e não formal. Relata não ter tido contato com a temática na graduação, também, tampouco sendo abordado por professores ou estando presente no currículo. Raquel tem 30 anos, é licenciada em artes visuais e trabalha na rede municipal, e também não obteve contato com gênero e sexualidade na graduação. E, por último, a professora Luana tem 63 anos e trabalha há 22 anos como professora de artes, e, como as outras, não se relacionou com a temática no seu processo formativo.

De início, tentei não criar expectativas em relação ao que eu encontraria quando abrisse o documento com as respostas do formulário. Após meses evitando olhar para esses escritos, eis que não me deparo com nada novo. As professoras, em sua grande maioria, não tiveram contato com o tema gênero e sexualidade na sua formação no ensino superior e tampouco em outros ambientes, como no próprio espaço escolar. Porém, houve um consenso em relação a presença desta temática na escola, sendo apontada pelas professoras como “um tema que **deve** ser discutido na escola” (Laura, 55 anos), mas também, com algumas ressalvas como “Acho importante acontecerem essas discussões, mas é fundamental que o profissional esteja preparado para ouvir, acolher e aconselhar” (Bruna, 40 anos).

Todas professoras concordaram, de uma forma ou outra, em relação a importância da presença destes assuntos e discussões no ambiente escolar, porém, especificamente sobre a presença dos mesmos na aula de artes visuais, correspondendo a questão 6 “Você considera a aula de artes visuais um espaço possível e/ou propenso à abordagem do tema gênero e sexualidade dentro da escola? Por quê?”, as respostas foram divergentes. De um modo geral, todas consideram a aula de artes um espaço possível, porém nem todas apontaram que ele seria o mais propenso. Nas respostas, foi indicada outra disciplina que normalmente acolhe o assunto: “Pode ser abordado, mas normalmente esse tema fica com os professores de ciências, mas não teria problema” (Luana, 63 anos).

Também, foi indicado que o assunto seria responsabilidade de todas as disciplinas do currículo “Todas as disciplinas são propensas à discussão do tema, não apenas a de Artes Visuais” (Bruna, 40 anos). As outras três professoras, ainda em relação à questão 6, apontaram para a ideia de que a aula de arte é o espaço mais propenso para discutir gênero e

sexualidade na escola, pelos motivos de que “Nas aulas de artes sempre existe um espaço mais livre para discussões, pela própria característica interdisciplinar que a arte possui.” (Laura, 55 anos). Para Maria (63 anos), “(..)a arte sempre fura o bloqueio da normalidade, pois infiltrada na vida, nas emoções, nas perdas e ganhos, aflições do mundo e do ser humano” e Raquel diz (30 anos) “acredito que a arte abra portas para inúmeras temáticas e que cada um faz conexões diferentes que com os trabalhos e conteúdos abordados, sendo assim permite que esses temas sejam trabalhados de maneira mais natural e não estereotipadas”.

Diante todas essas declarações, de início vamos considerar a ideia de que a temática de gênero e sexualidade caberia, principalmente, para a aula de ciências, quais são as implicações destes temas serem trabalhos exclusivamente por disciplinas como biologia? A importância é indiscutível, porém não podemos deixar de lado outros aspectos que esse assunto demanda na sala de aula. Gênero e sexualidade estão na biologia mas também estão na história e filosofia, na arte, na química e nas linguagens de modo geral. A temática não se encerra em uma disciplina, ela está presente e perambula pelo ambiente escolar nas mais variadas formas - imagens, discursos, ideias, vontades, violência, amor - e não cabe em um currículo. Quando a professora Laura me diz que “as coisas precisam ser encaradas como fazendo parte da vida e a escola está na vida das pessoas”, entendo que estamos falando sobre não ter como deixar alguns assuntos do lado de fora da escola, simplesmente porque eles não estão. E por isso, também, que chamo as imagens e discursos de **ambulantes**. Ambulante é aquele que vive se locomovendo, de um lugar para outro, sem lugar fixo, se adaptando aos contextos para permanecer, sendo expulso quando não é bem vindo e ao mesmo tempo, presente em meio a multidão, fazendo-se impossível de não ser notado.



Figura 3. LACAZ, Guto. Auditório para questões complicadas, 1989.³

Em "Auditório para questões complicadas", o artista Guto Lacaz monta uma estrutura que consegue boiar em um lago. Na estrutura estão posicionadas cadeiras padronizadas e enfileiradas, representando um auditório. A instalação é um auditório sem ouvintes e sem palestrantes.

Também, cabe pensar, a partir das declarações das professoras, o porquê de se esperar que a aula de artes seja um espaço mais propenso para abordar essas temáticas, uma vez que os licenciandos não recebem uma formação voltada às questões de gênero e sexualidade. Como observamos aqui, apenas uma das entrevistadas comentou sobre o assunto ter surgido durante o período de graduação. Todas as professoras entrevistadas pareceram, através de sua escrita, pouco a vontade e/ou demasiado cuidadosas com a temática.

³ Figura 3. Acesso em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/auditorio-para-questoes-delicadas> 09/11/2021.

A partir daqui, serão apresentadas três cenas. Elas iniciam-se com um relato retirado das entrevistas, a intenção não é tirá-los de contexto, mas sim colocar uma lupa sobre estes acontecimentos para que possam ser analisados a partir de seus detalhes e complexidades.

5.1 - Queria que o chamássemos Edu

CENA 1 “No ensino médio público e técnico, onde atuo, tenho alunos com escolhas ainda não definidas em relação a gênero e sexualidade, pois muita pressão familiar em meio a curiosidade pelo sexo e questões de aceitação mediante as demandas da sociedade, hoje mais aberta legalmente, mas não moralmente. Outros, porém, tem definido logo, no 1o ano, como é o caso de Edu. (Ex. 1). Uma aluna que no primeiro dia de aula, na chamada E...da, queria que o chamássemos Edu e, assim fizemos. O IFSUL orienta sobre o uso correto de linguagem não sexista, para que uniformizemos nossa ação, mas devo dizer que para mim ainda é difícil e, quando vejo usei o termo geral (o), pode ver aqui. Isto exige um maior detalhamento e deve entrar no cotidiano do servidor.”
(Maria, 63 anos)

Nesta cena, o que vemos acontecer é algo relativamente novo e que, concordando com a professora, exige um maior detalhamento. Quando Maria se refere a linguagem não sexista, está falando sobre a linguagem neutra de gênero. Não pretendo aprofundar as várias discussões que existem em relação a linguagem neutra, parto do ponto onde entendo a linguagem neutra de gênero como uma ferramenta de afirmação e reconhecimento da realidade. Entretanto, algumas questões relacionadas à própria escrita da professora são necessárias de destacar. Quando a professora fala “tenho alunos com escolhas ainda não definidas em relação a gênero e sexualidade” existe um problema no uso da palavra *escolhas*, já que orientação sexual e identidade de gênero não são escolhas. Ao usar a palavra *escolhas* pode-se perigosamente cair em um

lugar de entender sexualidade e gênero como algo que adquire-se, podendo tropeçar em questões problemáticas sobre "cura", por exemplo.



Figura 4. GQUNTA, Lungiswa. Feet Under Fire. 2017.⁴

Em "Feet under fire" ou "pés sob fogo" traduzindo livremente, a artista sul africana Lungiswa Gqunta veste escovas de madeira como se fossem sandálias em seus pés e caminha sob pequenas pedras. A artista traz complexidades relacionadas às diferentes formas de violência experienciadas com a opressão, a desigualdade e o racismo.

"Se, por exemplo, os/as jovens e os/as educadores são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles/elas também sabem pouco sobre a heterossexualidade." (BRITZMAN. 1996, p. 91 *apud*. LOURO, 2018). Pouco saber sobre a transgeneridade implica, também, pouco saber sobre sobre a cisgeneridade, e assim por diante. Mas o que significa pouco saber sobre a heterossexualidade, uma vez que ela está posta em todas as

⁴ Figura 4. Acesso em: <https://www.artsy.net/artwork/lungiswa-gqunta-feet-under-fire> 09/11/2021.

narrativas possíveis? Como poderíamos não saber já que ela é a única narrativa que aprendemos como possibilidade? Justamente, a resposta se encontra na pergunta. O não saber, neste caso, implica um tipo de conhecimento: “O que, pois, é exigido do conhecer para que compreenda a ignorância não como um acidente do destino, mas como um resíduo do conhecimento?” (BRITZMAN, 1996, p. 91 *apud.* LOURO, 2018).

Uma lógica heteronormativa rege a sequência que presume que, ao nascer, um corpo deva ser designado como macho ou como fêmea, o que implicará, por conseguinte, assumir o gênero masculino ou feminino e, daí, expressar desejo por alguém de sexo/gênero oposto ao seu. Portanto um corpo viável, ou melhor, um sujeito pensável está circunscrito aos contornos dessa sequência “normal”. (LOURO, 2018, p.88)

Nem todas as docentes entrevistadas tinham um caso ocorrido na escola para contar, mas todas concordaram com a existência de algum papel da instituição com relação a essa temática. Entendendo a falta de informação (independentemente dos motivos) como uma questão a se problematizar, seria simplesmente passar a conhecer o não normativo e o desviante, suficiente? Seria uma mudança de pensamento individual o bastante para mudar algo? Na cena aqui apresentada, não houve resistência por parte da professora com relação ao uso da linguagem neutra, o que esteve ali foi a falta de proximidade e costume. bell hooks em uma conversa transcrita em seu livro *Ensinando a Transgredir* comenta que, com frequência, as pessoas dizem que ela parece estar afirmando que apenas uma mudança de pensamento seria suficiente para um processo transformador (2017, p. 67).

(...) e, veja, até o uso da palavra *suficiente* me diz algo acerca da atitude com que eles encaram essa questão. Ela tem uma sonoridade paternalista, que não transmite um entendimento profundo de quanto uma mudança de atitude (e não somente o término de qualquer processo transformador) pode ser significativa para um povo colonizado/oprimido. (HOOKS, 2017, p. 68)

Alinhada a Paulo Freire com o conceito de conscientização, hooks fala sobre a prática de algo que se encontra no consciente e a importância do primeiro passo para qualquer processo transformador: o pensamento crítico.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. (FREIRE, 1979, p.15)

O espaço educativo é um espaço propício para essa tomada de consciência que bell hooks e Paulo Freire falam, por isso a importância e a necessidade de voltar o olhar para o que o ambiente escolar nos diz. A própria materialidade da escola nos diz muito. Entrar em uma escola, coisa que pude explorar muito quando ainda cursava as disciplinas da Faculdade de Educação da UFRGS presencialmente e, também, de uma maneira nova, nos estágios a distância, é como entrar em um universo muito particular, a sensação que eu tinha era de adentrar em um novo ecossistema.

Muito se cobra da escola quanto a uma adequada condução das questões de gênero e sexualidade, mas em outros fóruns (família, religião, televisão, partidos políticos, poder judiciário etc.) esses temas são tratados segundo outros critérios, o que por vezes coloca professores em uma difícil situação. (SEFFNER, 2011, p. 562).

O simples ato de acolher expressado nesta cena diz respeito a um pensamento aberto a uma lógica não normativa, uma lógica que abraça

corpos desviantes. A mudança não deve ser imediata, talvez nem seja possível.

5.2 - Um imenso falo na parede

CENA 2 “Os mesmos alunos que não conseguiram assimilar a peça de teatro, com uso de pedras e cacos, desenharam um imenso falo na parede antes da produção dos alunos inscritos. A escola teve que lidar com indisciplina, mau uso do patrimônio arquitetônico, chamando pais, mas ficou muito visível o incômodo que o desenho causou.” (Maria, 63 anos).

Nesta cena, os mesmos alunos que não haviam respeitado as regras de convivência da escola diante uma peça de teatro assistida pela turma desenharam um falo com pedras e cacos de vidro na parede, posteriormente. O ocorrido se deu durante a elaboração de um projeto que envolvia o uso de apenas giz branco sobre uma parede preta para desenhar. A professora continua seu relato com *“Eu não via tanta dificuldade em apagar o quanto antes o desenho e punir, pois, eles estavam ali dizendo das suas dificuldades de se expressar e era reflexo de sua não aceitação do que viram. Mas a escola fez um estardalhaço. Claro que envolvia outras questões de respeito, disciplina, mas afloraram coisas reprimidas em muitas pessoas”*. (Maria, 63 anos).

Lembro de, uma vez, em uma disciplina de educação em artes visuais, uma colega comentar sobre ter acolhido os desenhos que os alunos traziam para sala de aula, em uma sala onde falos eram constantemente desenhados pelos alunos nas classes, paredes, etc. Dávamos risada com a ideia de uma série/catálogo/coleção de falos que poderia ser construída. Quando me ponho a pensar sobre indisciplina e mau-comportamento, sempre fico em um lugar antagônico. Primeiro, porque entendo a educação como uma prática de liberdade, onde o aluno deve ser livre, sem comportamentos prescritivos, maneiras de sentar e

qualquer tipo de domesticação ao corpo. Portanto, um aluno estar desenhando um falo durante a aula não seria o problema em si, claro que isso não significa que atitudes desrespeitosas e maldosas devem ser acolhidas. Por outro lado, nos encontramos em uma realidade onde a figura do professor muitas vezes não é respeitada (entendendo respeito como consideração, não como obediência e autoridade), os professores estão exaustos e não existe espaço (físico, mental, emocional) para acolher ou aguentar determinadas questões. De qualquer forma, o questionamento que fica é muito mais sobre porquê o estudante não se interessa pela aula, e não o que ele está fazendo.

Neste caso o problema, ao meu ver, foi o mau uso do patrimônio da escola, como a professora mesmo disse, uma vez que eles não usaram nem o material correto para desenhar nas paredes. Mas, então, o que significa punir e, para além, no que resulta uma punição neste caso? De que tipo de punição estaríamos falando? A conscientização do uso e do cuidado ao espaço coletivo é extremamente necessário e deve, sim, ser reiterado nas nossas práticas educativas. Afinal, educar é pensar no desenvolvimento do sujeito como cidadão. Fico a me questionar se a reação da escola seria a mesma, de tanto horror, se o desenho fosse de uma outra figura. Acredito que a reação e a punição mudariam de acordo com os valores morais da instituição. Não estou falando aqui de, simplesmente, aceitar tudo que o aluno traz para sala de aula de braços abertos. Trata-se de pensar que todo conhecimento é válido e pode coexistir, sem silenciamentos. A autora bell hooks se ancora na ideia de que “todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (2017, p. 114) em suas práticas e estratégias pedagógicas.



Figura 5. BENOHOUD, Hicham. La salle de classe. 2002.⁵

Na série “La salle de classe” ou “A sala de aula” o artista e professor de arte marroquino Hicham Benhoud cria situações com diferentes elementos dentro da sala de aula, envolvendo seus alunos e o espaço ao redor. Na figura 5 enxergamos uma classe em cima da outra, ainda com estudantes trabalhando nelas, coisa que acaba modificando o padrão pré estabelecido para organização das classes dentro da sala de aula.

5.3 – Não era brincadeira de menino

⁵ Figura 5. Acesso em: <http://www.hichambenhoud.com/benhoud/> 09/11/2021.

CENA 3 “Um aluno meu do pré gostava muito de brincar com as bonecas da sala, mas muitas já estavam velhas e mal cuidadas, perguntei se ele tinha bonecas para brincar em casa ou se gostaria de ter. Ele falou que não tinha mas que sim gostaria... No momento da saída conversei com a mãe sobre o assunto e perguntei se eu poderia dar uma boneca para ele, a mãe disse que o pai não deixava que ele brincasse pois não era brincadeira de menino.” (Raquel, 30 anos).

A criança é mutante, é lugar de incertezas e negar essas características é negar a própria infância. Esta cena é um clássico, e não me refiro apenas aos meninos quererem brincar com bonecas, mas aos pais não permitindo. “As normas regulatórias voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, legitimidade, moralidade ou coerência. Daí porque aqueles que escapam ou atravessam esses limites ficam marcados como corpos - e sujeitos - ilegítimos, imorais ou patológicos” (LOURO, 2018, p. 76). A lógica heteronormativa prescreve objetos dos quais cada gênero deve se relacionar ou repudiar, “padrões de gênero são demarcados pela cultura visual que, atualmente, atende a um mercado de consumo cada vez mais específico para meninas”. (NUNES, 2010, p. 176). A criança que ousa se comportar de maneira desviante ao que é pré-estabelecido para seu gênero, muitas vezes é alvo de nomeações desse tipo: é chamada de doente, errada, mal educada. Ela é intolerável.

Ao digitar no Google Imagens “brinquedos para meninas” nos deparamos com diversas imagens cor de rosa e roxas, objetos como maquiagens em miniatura, utensílios de cozinha e muitas bonecas. Já, se digitarmos “brinquedo para meninos” encontramos muitos brinquedos em vermelho, verde, preto, cinza, amarelo, azul e as temáticas são carros, ferramentas de construção, super heróis, armas... Os brinquedos, principalmente nesta fase, são de extrema importância para o trabalho pedagógico, pois afetam diretamente as crianças e podem ser utilizados de maneiras valiosas. Para além de que sala de aula é também lugar de brincar, o brincar está em um lugar muito semelhante à arte pois trata-se

da criação deste espaço suspenso, de construção de realidades paralelas. Impedir a criança de explorar livremente o mundo do campo imaginário é impedi-la de se desenvolver de maneira plena. Domesticar o corpo de criança que, ao escolher um brinquedo, não está fazendo nada para além de escolher um brinquedo, é violento. Não é à toa que carregamos conosco traumas relacionados a gênero e sexualidade diretamente ligados à fase da infância.

Nas disciplinas de Psicologia da Educação: Jogo I e II, da Faculdade de Educação, ministradas na época pela professora aposentada Tânia Ramos Fortuna, que realizei no período de 2019/1 e 2019/2, debatíamos muito a questão do gênero ligada ao brincar e ao brinquedo. Lembro de colegas homens cisgêneros relatando sobre como tinha sido muito doloroso ter tido o acesso à bonecas negado na infância, ou qualquer outro brinquedo dito de menina.



Figura 6. BARRETO, Lia Menna. Cascas de bonecas, 2006.⁶

Na obra "Casca de bonecas" de Lia Menna Barreto, a artista recorta várias bonecas iguais (de pele branca e olhos azuis), desconfigurando-as. Na figura encontram-se vários retalhos dessas bonecas, por vezes deixando apenas os olhos aparentes, ou um pedaço da cabeça e outras partes dos corpos. Ao fazer isso, a artista acaba tensionando e colocando à prova valores relacionados à infância e à feminilidade.

O reconhecimento de atributos dados como masculinos e femininos e o entendimento da construção deles ao longo dos anos nas diferentes culturas é um passo para que os questionamentos e as problematizações comecem a surgir em sala de aula. Os próprios conteúdos curriculares de artes visuais nos permitem explorar de diversas maneiras as relações que

⁶ Figura 6. Acesso em: <https://lia-mennabarreto.blogspot.com/2018/07/cascas-de-boneca.html> 09/11/2021.

estabelecemos com nossos corpos e com diferentes artefatos culturais.

6 - Educação das Artes Visuais como ferramenta para uma desobediência

A função das artes através da história cultural humana foi e continua a ser uma tarefa de "construção da realidade". As artes constroem representações do mundo, que podem ser acerca do mundo real ou sobre mundos imaginários que não estão presentes, mas que podem inspirar os seres humanos à criação de um futuro alternativo para si próprios. (Efland, 2004, p. 229. *apud*. HERNÁNDEZ, 2007)

Percebo, muitas vezes, as artes visuais diante do currículo escolar como uma disciplina suspensa da realidade da maioria dos alunos, escanteada das outras, onde são poucas as brechas destinadas para interdisciplinaridade de uma forma não engessada, ou que trate as artes visuais como um campo de estudo válido e uma disciplina, de fato. Isso porque, ao longo da graduação, a partir das minhas vivências em sala de aula e entrevistas que realizei com diversos professores e professoras para além das que se encontram aqui, os alunos têm uma relação muito distante com a arte, ou com o que eles entenderam que é arte ao longo de suas vidas.

Para mim, ao longo do processo formativo, foi importante entender que a arte pode ser inútil. E, por mais que esta seja uma discussão longa e filosófica na qual não pretendo me estender, foi importante em um âmbito pessoal. Era algo que tirava meu sono: o que é arte? Para que serve? Ninguém parecia ter essa resposta ou ninguém queria me dar. Ninguém parecia saber me responder o que era ou - olhando agora - a resposta nunca me era suficiente. Eu me agarrava em muitos argumentos para ter, na ponta da língua, respostas sobre motricidade, exercitar a imaginação, funções terapêuticas, noções de corpo e espaço, senso estético, as três perguntas sobre arte que caem no Enem e sei lá mais o quê. Tudo para

justificar, para quem me perguntasse e para mim mesma, a importância da disciplina de artes visuais na escola. Entendi que a arte pode não significar nada, não dizer nada, não servir de nada. Falo tudo isso para dizer que, me parece que foi necessário entender que a arte pode não servir de nada para nada, para que eu pudesse entender como ela seria e poderia ser útil para mim.

O projeto de redistribuição de violência de Jota Mombaça, do qual vou explorar neste capítulo, fala principalmente sobre mudança de postura perante o mundo (MOMBAÇA, 2021, p.79). Quando Arthur Efland fala sobre construção de realidade como uma função da arte, relaciono diretamente com a ideia de usar a arte como uma ferramenta para a construção de mundos possíveis de respirarmos e afirmarmos a vida.

Jota mombaça, auto denominada uma artista não-binária, bicha, preta e nordestina possui em seu trabalho artístico e teórico um diálogo firme com a ideia de criação de realidades de resistência e arte, uma vez que a realidade que habitamos nos exige tal postura. Em “Não vão nos matar agora”, ela explora o projeto/conceito de redistribuição da violência, conceito esse que aparece visualmente em seu trabalho “A Gente Combinamos De Não Morrer / Us Agreed Not To Die”, onde ela faz artesanalmente uma série de facas com madeira, cadarços vermelhos e cacos de vidros afiados. Para Jota, redistribuir a violência significa, estando diante de um cenário com uma política de extermínio de corpos desviantes, um ato de autocuidado. Trata-se de armar-se com lâminas afiadas, sem intenção de iniciar uma batalha, mas sim de estar preparada para uma guerra já declarada.

Para romper com essas políticas de extermínio e dominação, políticas que excluem, maltratam, desrespeitam, invalidam e eliminam corpos desviantes, que distribuem imagens e discursos violentos, entendo nomear a norma um caminho necessário: “Nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste o seu

privilégio” (MOMBAÇA, 2021, p. 75).

Sendo a norma aquilo que não se nomeia, o padrão (branco, cisgênero, heterossexual), essa não nomeação marca um privilégio no que diz respeito a ser entendido como o rumo possível para se viver, o único rumo existente. Ao trazer à tona situações pré estabelecidas ditas “normais” nomeando-as, estaríamos expondo as estruturas que nutrem a norma e o padrão. “Nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam bagunçar a lógica de seu privilégio(...)”(MOMBAÇA, 2021, p.76). Mas o que pretendo, eu, ao trazer o conceito de redistribuição da violência para a educação das artes visuais?



Figura 7. MOMBAÇA, Jota. A Gente Combinamos

De Não Morrer / Us Agreed Not To Die. (2018 –
Continua) Performance, Objeto. ⁷

Em “ A gente Combinamos De Não Morrer /Us Agreed Not To Die” a artista Jota Mombaça confecciona facas artesanais utilizando cacos de vidro, madeira e cadarços vermelhos. Na performance, ela aponta as facas para frente e em seu corpo está escrito em preto “A GENTE COMBINAMOS DE Ñ MORRER”. Esta obra dialoga com o projeto de redistribuição da violência, presente em seu livro “Não vão nos matar agora” de 2021.

A arte contemporânea se mostra um lugar possível de explorar a partir de visualidades desviantes, se mostrar um lugar seguro para experimentar fora de uma lógica obediente. Penso que, se plantarmos, a partir de uma realidade que entende que gênero não diz respeito a genitália e sexualidade não diz respeito a gênero, colheremos frutos mais afetuosos.

Retomando, então, alguns pontos aqui inicialmente apresentados, como o fato de estarmos construindo e podermos construir gênero, dou início a uma ideia de que, a partir das propostas de luta com arte apresentadas pela artista Jota Mombaça, podemos considerar usar a educação das artes visuais como uma ferramenta de desobediência das regras normativas, “uma disposição antinormalizadora nos incitará a tentar perceber por o processo de normalização passa, por onde se infiltra e como se infiltra. Isso pode significar desnaturalizar e, então, desconstruir tal processo” (LOURO, 2018, p. 101). A educação das artes e a arte têm o potencial de enaltecer e legitimar corpos desviantes. Nesta lógica, a educação das artes visuais pode ser entendida como uma ferramenta ou como o próprio espaço para se armar para essa guerra já declarada e, assim, (des)construir as regras prescritas para gênero, sexualidade e outras normas no ambiente escolar. A artista, ainda falando sobre o projeto de redistribuição de violência, enfatiza o quanto esse espaço de

⁷ Figura 7. Acesso em: <https://jotamombaca.com/works-trabalhos/a-gente-combinamos/12/11/2021>.

autocuidado e de defesa é construído coletivamente, por vezes de maneira caótica e às pressas (afinal, estamos em guerra), “Isto aqui é uma barricada! Não uma bíblia.” (MOMBAÇA, 2021, p. 83).

Quando penso em coletividade e construção de lugares de resistência, penso em quando Jota Mombaça conta, sem dar muitos detalhes, de uma vez em que realizou uma residência artística desastrosa com outras artistas. Diante do caos e do desastre, Jota escreve:

Descrita de tal modo, pode parecer que a experiência foi, na verdade, um desastre, mas ocorre que, se foi um desastre, não é de um ponto de vista moral que eu agora a considero: não escrevo aqui para diagnosticar o bem ou o mal de uma experiência coletiva desastrosa, mas para perguntar que forças, que densidades, que movimentos de vida, afinal, tal encontro propicia? (MOMBAÇA, 2021, p. 25)



Figura 8. LEITE, Bia. Série Criança Viada. Acrílica, óleo e spray sobre tela. 2013.⁸

A inspiração para a série intitulada "Criança Viada" da artista Bia Leite surgiu a partir de uma página do tumblr do jornalista e ativista LGBT Iran Giusti. A página reunia fotos de crianças que demonstravam, de brincadeira, algum traço desviante à heterossexualidade. A partir dessas imagens, Bia Leite criou uma série de pinturas que enaltecem e celebram a comunidade LGBTQIAP+.

As professoras de arte que aqui foram entrevistadas não tiveram uma formação relacionada às questões de gênero, sexualidade e docência

⁸ Figura 8. Acesso em: <https://claudia.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/> 12/11/2021.

atreladas. Porém, com a análise dos comportamentos delas diante dessas situações e temáticas no ambiente escolar e, também, fora dele, afirmo um acolhimento por parte dessas docentes. Isso parece se dar em função da disciplina de artes visuais e dos estudos das artes visuais, que por vezes pode ser muito engessado e normativo, mas por outro lado, já tem um caminho bem consolidado que acolhe essas temáticas e segue em direção a naturalização de imagens e discursos desviantes. Trabalhar com arte contemporânea e cultura visual na escola significa, para além das questões disciplinares, colocar o estudante em frente às questões que já o permeiam fora da escola. A disciplina de artes visuais não é e não deve ser o único lugar que recebe imagens na escola, porém existe uma certa responsabilidade, uma vez que possa faltar esse espaço em outros cantos da escola ou simplesmente porque tratar destas questões não deve ser negado.



Figura 9. GRUPELHO, Coletivo. Bolha. Performance, 2019. Fotografia desconhecido.

Na performance intitulada “Bolha” do coletivo Grupelho, cada performer enche cerca de 150 balões dentro de um saco de tecido transparente. O objeto se transforma em uma coisa só e caminha pela cidade. A performance traz a ideia de modificação do território e da dinâmica da cidade. Bolha faz surgir um corpo estranho, móvel e mutável, uma vez que os balões são enchidos e estouram com a ação dos performers).

7 - Considerações finais

Recentemente, realizei uma oficina ao lado da professora Aline Nunes no IX Artestágios, evento que recebe trabalhos de licenciandos que estão

próximos de finalizar o curso para apresentações de seus estágios e afins. A oficina foi intitulada “Entre Artes Visuais e Educação: Diálogos sobre Gênero e Sexualidade” e, com ela, pude levantar alguns pontos relacionados à figura dos professores, professoras, licenciandos e licenciandas que cabem ser colocadas aqui, junto das considerações finais.

Realizar essa oficina foi importante para meu processo formativo e, também, para entender que este trabalho não é algo que se encontra encerrado. Claro, as pessoas que se inscreveram na oficina o fizeram pela aproximação ou curiosidade com o tema, então, de alguma forma estavam dispostas ou pelo menos abertas a considerar e reconsiderar suas práticas educativas a partir de uma lógica não normativa. Independente disso, foi impressionante o quanto o tema ainda é sensível, afinal, “não é fácil dar nome a nossa dor, torná-la lugar de teorização” (HOOKS, 2017, p. 102). Nesta oficina, percebemos, coletivamente, a importância de nos encontrarmos e, também, que não nos cabe dar conta de tudo, até porque isso seria impossível. Trago esse diálogo com a oficina porque, para além de ter sido um ponto chave no meu processo formativo, foi um momento muito valioso e de muita aprendizagem perceber que até aqueles que entendo como pares também têm medo, inseguranças e incertezas diante gênero e sexualidade na educação. Entender o trabalho docente como um trabalho coletivo (neste caso, um coletivo de professores e professoras que simplesmente acreditam no poder transformador da educação), principalmente pensando nas artes visuais – por ser uma disciplina menos densa no currículo –, já é por si só uma prática não normativa. A autora bell hooks diz que a prática coletiva desconstrói a ideia de uma voz privilegiada de autoridade (2017, p. 115), e isso se encaixa tanto no fazer dentro da sala de aula, na relação professor-aluno, quanto no trabalho docente, na relação entre professores e professoras.

Para gênero e sexualidade na escola, os professores e professoras de artes visuais podem ser mediadores, ajudantes, ouvintes, acolhedores...

Para gênero e sexualidade na escola, a disciplina de artes visuais pode ser um abrigo. Pode ser um espaço para receber.

Pode ser um lugar para nos arriscarmos.

Referências bibliográficas

BORRE, Luciana. A cultura visual nas tramas escolares: a produção de feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria, UFSM, 2010.pp

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FORTE, Marcelo. Processos metodológicos na investigação de um professor-artista. Revista Digital do LAV – Santa Maria, 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual – Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

HOOKS, bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade. / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla - 2.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes; Um corpo estranho, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 (Argos).

MOMBAÇA, Jota. Não vão nos matar agora. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NUNES, Aline; Essabaa, Lobna. Educação em Artes Visuais para a Infância: narrativas para pensar questões de gênero na educação infantil. 2021, no prelo.

OLIVEIRA, Marilda O. de. Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. UFSM/RS, 2013.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. Estudos feministas, Florianópolis, 2011.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Licenciatura em Artes Visuais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Lobna Essabaa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação das Artes Visuais, Gênero e Sexualidade.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis: Lobna Essabaa no telefone ou pelo e-mail lessabaa@gmail.com e Aline Nunes da rosa (orientadora do trabalho) no telefone ou pelo e-mail ameline.n24@gmail.com.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA:

- O título da pesquisa é: É proibido menino usar rosa: artes visuais e a desobediência de imagens e discursos naturalizados;
- Essa pesquisa faz parte de um trabalho de conclusão de curso do curso de graduação Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS. Ele prevê a realização de um formulário com diferentes professores de artes visuais. O objetivo da pesquisa é explorar a relação da educação das artes visuais com gênero e sexualidade dentro do espaço escolar formal, visando a construção, a partir das ferramentas que as artes visuais nos apresenta, de uma realidade menos normativa. O objetivo do formulário é conhecer e estabelecer a relação de professores (as) de diferentes realidades com a temática gênero e sexualidade em diversos contextos escolares.
- Será aplicado um formulário com 6 questões dissertativas sobre o tema;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação;

- Será garantido o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;
- Os participantes da pesquisa possuem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Assinatura do pesquisador :

Lobna Essabaa
Porto Alegre, 17/03/2021

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____
_____ e _____ CPF _____
_____, abaixo assinado, concordo em participar do trabalho de conclusão de curso. É proibido menino usar rosa: artes visuais e a desobediência de imagens e discursos naturalizados, como professor(a) entrevistado(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Lobna Essabaa sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Assinatura do participante: _____