

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

JULIANA MORAIS SPINOLA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS DIFERENÇAS:
EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E TEORIA QUEER**

Brasília

2012

JULIANA MORAIS SPINOLA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS DIFERENÇAS:
EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E TEORIA QUEER**

Trabalho de conclusão do Curso Artes Plásticas,
habilitação Licenciatura, do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias

Brasília

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida pelas situações pedagógicas que conheci como estudante, sejam elas positivas ou não. De alguma maneira, afetam as reflexões sobre educação e arte/educação que realizo hoje.

À professora Mariana, da “6ª série” do Ensino Fundamental, que apesar de as lembranças estarem ofuscadas pelo tempo, permanecem os sentimentos de profunda gratidão a sua dedicação especial a mim durante um momento difícil que vivi. Sua atenção e afeição serviram e servem como referências de esperança e crença em uma educação que realmente seja para todos.

Ao meu orientador, Belidson Dias, sou grata por redespertar em mim a paixão e a vontade de trabalhar por uma educação que seja contestadora, parte da vida e um ato político de e para a libertação das pessoas.

À sempre professora, e hoje, amiga, Viviane Legnani, agradeço por todo o apoio, compreensão e orientação ao longo do PIBIC e, generosamente, depois.

A todas as amigas e amigos que me acompanham no curso de graduação agregando conhecimentos e experiências, reconheço que suas palavras e lutas me inspiram e renovam minhas energias para buscar ser melhor.

Aos meus pais, por terem me apoiado a fazer aquilo que realmente gostasse, sempre me dando liberdade para escolher o que me fizesse feliz. Mãe, por me mostrar como é persistir nos objetivos e por ser exemplo de alguém que não necessita estar de acordo com o que é esperado socialmente para se sentir bem. Pai, toda sua alegria e entusiasmo na busca dos seus sonhos e seu imenso carinho por mim e por todos, tornam minha vida mais leve.

Ao meu companheiro, Henrique Sampaio, agradeço pelo estímulo e carinho que alivia as angústias nos momentos de fraqueza e indecisão. O seu apoio constante tem sido muito importante na busca da realização dos meus objetivos.

A todos os educadores e educadoras que me inspiraram ao longo da graduação.

*O que me interessa é a diferença. Interessa-me a voz
das margens, a poesia dos rebeldes, dos bêbados, dos discriminados,
tipos que não encontram quem os ouça e que têm a verdadeira
experiência dos abismos.*

(Ines Pedrosa – Nas Tuas Mãos)

ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Capa do livro Construindo a Igualdade de Gênero, 6, 2010.....	26
FIGURA 2: capa do livro Construindo a Igualdade de Gênero, 7, 2011.....	26
FIGURA 3: Capa do livro Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos, 2007.....	29
FIGURA 4: Capa do livro Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas, 2009.....	32
FIGURA 5: Capa do livro Gênero e Diversidade na Escola, 2009.....	33
FIGURA 6: Capa do livro Educação como Exercício de Diversidade, 2009.....	35

SUMÁRIO

BUSCANDO NOVOS CAMINHOS PARA A ARTE/EDUCAÇÃO.....	7
MEUS COTIDIANOS ESCOLARES ENTRE ADOLESCENTES, GÊNEROS E SEXUALIDADES.....	9
A EXPERIÊNCIA COTIDIANA COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA EDUCAÇÃO QUE PROMOVA A LIBERDADE.....	15
A NECESSIDADE DA CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.	18
ENTRELAÇANDO EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E TEORIA QUEER.....	20
A ESCOLA COMO ESPAÇO DA MUDANÇA – O MEC E O COMBATE À HOMOFOBIA.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	

BUSCANDO NOVOS CAMINHOS PARA A ARTE/EDUCAÇÃO

Este trabalho apresenta uma revisão de alguns estudos referentes à arte/educação e investiga, de modo superficial, uma nova pedagogia visual que, ao criar novas metodologias e abordagens sobre as visualidades em que vivemos, busca a superação de uma arte/educação tradicionalista para alcançar uma educação crítica e social.

Por meio dessa revisão, teço alguns apontamentos sobre como as imagens cotidianas são permeadas por estruturas de poder e que, por isso, não podem ser negligenciadas na formação dos estudantes. Assim como também comento sobre o pensamento ultrapassado de que apenas o que se apresenta na Escola¹, e ainda de forma tradicionalista, é que pode ser considerado conteúdo legítimo a ser trabalhado em sala de aula. Também, apresento uma análise crítica de alguns programas e ações governamentais criados pelo Ministério da Educação – MEC para a promoção de uma educação em gênero e sexualidade não discriminatória no espaço escolar.

A análise crítica desse material do MEC pretende apontar lacunas e destacar aspectos positivos para a arte/educação, apontando possíveis metodologias, abertas e não normativas para a promoção de uma educação em cultura visual como um meio de tornar o ensino das artes mais igualitário e atrativo para alunos, por propiciar contato com os seus interesses e vivências cotidianos.

A escolha deste tema destaca a necessidade de novas pesquisas visando uma arte/educação mais democrática, nas quais outras formas de gênero e sexualidade que divergem da heteronormatividade possam ter espaço e visibilidade. A prática educativa escolar carece de proposições no sentido de uma superação/transviação do currículo em artes para tornar a arte/educação mais fluida e não impositiva de temas e meios de aprendizagem fechados.

No contexto sociocultural em que vivemos, é comum a ideia de que a sexualidade é algo pré-determinado, que todos os indivíduos a possuem de maneira idêntica. Do mesmo modo, as identidades de gênero também vistas sob a mesma perspectiva. Contudo, estamos em um momento de transição, onde vozes ecoam por diversos campos reivindicando as multiplicidades nas formas de vivenciar as relações sexuais e das representações de gênero. Não se pode afirmar que somos uma sociedade homogênea, por mais que discursos

¹ Neste caso, Escola é escrito com inicial maiúscula por se referir à instituição. Difere de escola que é definida como qualquer escola em particular, o ambiente físico onde ocorrem aulas.

conservadores digam muitas vezes de maneira violenta que sim e classifique os “diferentes” como anormais. Ainda há uma imensa resistência por parte da sociedade em aceitar o caráter não natural da sexualidade, que é construída socialmente, que faz parte da cultura, sendo, portanto, um constructo sociocultural.

1. MEUS COTIDIANOS ESCOLARES ENTRE ADOLESCENTES, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Aqui realizo uma retrospectiva do processo que me despertou o interesse pela pesquisa em gênero, sexualidade, particularmente a teoria queer, e educação em cultura visual. Portanto, inicialmente, exponho minha pequena trajetória em torno do tema.

Ingressei na Universidade de Brasília (UnB) com o principal objetivo de ser arte/educadora. Isso, muitas vezes, pode causar estranhamento porque a ideia geral que se tem, é que se alguém cursa o curso de Artes Plásticas é para ser artista, e que este é, de fato, o único e principal objetivo desejável e até aceitável. Para mim, ser artista não me parecia tão atraente quanto ser arte/educadora. Sempre me envolvi com trabalhos manuais, gostava de desenhar, me interessava por design de roupas, entre outras coisas. Trabalhei por seis anos com artesanato e demorei um tempo entre o fim do Ensino Médio e o ingresso na universidade. Então, pensava ser muito lógico e coerente me tornar arte/educadora.

Entretanto, não fiquei satisfeita no curso durante um período porque, apesar de gostar das disciplinas, sentia necessidade de cursar disciplinas voltadas especificamente para a educação. Comecei, então, a cursar disciplinas em outros departamentos e aos poucos me afastei do curso que escolhi. Quando estava quase desistindo de cursar Artes Plásticas, frequentei, no quinto semestre, a disciplina Seminário de Teoria, História e Crítica de Arte (STCHA) com o professor Belidson Dias, cuja temática era “Teoria queer, cultura visual e educação”. Finalmente, ouvia algo no Departamento de Artes Visuais que realmente estava relacionado à arte/educação de uma forma totalmente inovadora e inesperada para mim. A partir daí, decidi continuar no curso e investigar mais a respeito. Achei que ao pesquisar sobre o tema, poderia adquirir bagagem intelectual e desenvolver saberes para desempenhar um bom papel de arte/educadora, não com o intuito de ser mera reprodutora de conhecimentos, mas de promover debates, discussões. Isso porque vi, no que me foi apresentado na disciplina, possibilidades de desenvolver na escola uma educação mais igualitária, no sentido de garantir a compreensão de direitos ao valorizar temas e situações cotidianas que, de modo crítico, aproximam o ensino dos alunos às questões de preconceitos e silenciamentos de populações e grupos minoritários.

Depois dessa disciplina, ainda cursei mais duas com o mesmo professor, outro STCHA, com temática semelhante, só que com carga horária menor e Análise do Filme 1. Em

todas essas disciplinas, tive contato com várias visualidades e textos com estética e temática queer, não somente referentes a questões de sexualidade e gênero, mas, também, a uma pedagogia que envolve essas questões, e, por fim, referente a educação da cultura visual. Esta é entendida como uma “recente concepção pedagógica que destaca as ubíquas representações visuais do cotidiano como elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça.” (DIAS, 2006, p. 103).

Ao revisar a literatura na área pude perceber que Hernández (2007) propõe olhar a cultura visual de maneira a catar aquilo que está esquecido, silenciado e que faz parte do cotidiano das pessoas, particularmente de alunos de escolas e inserir no ensino de artes imagens/experiências cotidianas. Além de todos os textos e filmes que tive contato, o seu livro “Catadores da Cultura Visual – Proposta para uma nova narrativa”, especialmente, me inspirou muito a pensar meios, planos de aula que pudessem educar por meio da cultura visual. Mas, ainda hoje, não consigo concluir com exatidão como seriam esses planos ou estratégias de aula. Percebi, com o passar do tempo, que é preciso me aprofundar nas leituras, afinal, a tarefa é grande. Para educar por meio da cultura visual é importante prestar atenção no que há à nossa volta, no cotidiano, e valorizar as experiências de vida dos alunos, o que requer que o educador saiba valorizar as próprias. A meta, segundo Dias (comunicação pessoal, 2012) é atravessar/transviar o currículo pelas visualidades cotidianas para criar novos caminhos de aprendizado que se constroem no dia a dia escolar, na interação entre professores e alunos.

Também tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Adolescentes e Grupos: O Encontro com o Outro nos Espaços Urbanos e Escolar, Projeto Proic 2010/2011, sob a Coordenação da Prof. a Dra. Viviane Legnani, ao final da disciplina Psicologia da Educação, na Faculdade de Educação. Nesse trabalho, o grupo observou, através de entrevistas, as angústias e inaptações de estudantes a um sistema educacional que não representa um local de interesse e possibilidade de expressividade das singularidades, principalmente, as sexualidades. Dessa forma, muitos afirmaram representarem papéis sociais diferentes na escola, assim como na família, daquele que vivenciam entre os amigos fora do ambiente escolar.

No decorrer da minha participação na pesquisa sobre adolescentes e formações grupais e ainda como professores trabalham com esses grupos na escola, percebi que poderia unir o conhecimento que adquiria às questões de gênero e sexualidade na escola e a educação da

cultura visual. O grupo de pesquisa objetivava reconhecer e analisar como ocorrem as relações grupais, o que une um grupo, como se dá a liderança nesses grupos de adolescentes e de que forma os professores podem atuar de modo a ajuda-los a ter um projeto coletivo.

Uma das atividades pré-definidas do grupo foi entrevistar jovens e adolescentes que se encontravam regularmente no Pátio Brasil Shopping. Elaboramos um roteiro prévio para tentar solucionar questões a respeito principalmente da liderança nos grupos, observar se eles apoiavam uns aos outros, se tinham um projeto de futuro que envolvesse todos no grupo. Mesmo que não perguntássemos quem era o líder, ele aparecia no protagonismo das falas, das respostas às nossas perguntas. Mas, nem sempre, o roteiro dava conta das dinâmicas que iam surgindo ao longo das entrevistas e, então, era necessário elaborar o roteiro ou adaptá-lo, às vezes, durante as entrevistas.

A maioria dos grupos disse que seus integrantes unem-se por músicas, roupas, leituras, ou seja, interesses em comum. O único grupo que se diferenciou disso foi o grupo dos “emos”². Os próprios integrantes do grupo assim se auto intitularam. A diferença básica deste grupo para os outros se mostrou na vivência da sexualidade. Grande parte afirmou ser bissexual e poucos se diziam homossexuais. Isso gerou curiosidade nos entrevistadores. Perguntávamo-nos porque apenas esse grupo apresentou essas características quanto à sexualidade.

Entretanto, o que mais me chamou a atenção foi que os adolescentes desse grupo disseram que são pessoas diferentes em casa e na escola, daquelas daquele local, onde têm liberdade para ser o que quiserem, sem que sejam julgados. Afirmaram que, junto à família, precisam fingir que são algo que não os representa. Aparentemente, os adolescentes se formam mais no grupo do que na família, ou seja, é na relação com os pares que vão construir suas identidades e subjetividades. Entretanto, mesmo que haja uma situação de repressão familiar, esta contribui para a construção da identidade por meio da negação.

A partir de questionamentos surgidos durante as reuniões do grupo de pesquisa e das reflexões referentes às falas dos adolescentes, comecei a tecer relações com o que estava conhecendo da TQ nas disciplinas do curso de Artes Visuais, principalmente no que se refere

² A terminologia “emo” vem de emotional hardcore, um gênero musical, que surgiu na década de oitenta nos Estados Unidos, que mescla arranjos melódicos do Rock com ritmos acelerados do hardcore, mas com letras introspectivas que falam de sentimentos e que exaltam o sofrimento nas performances vocais. (...) Os emos se definem como universais, um grupo de características espontâneas, na maioria das vezes sem líder e sem regulamentos definidos. O próprio termo universal abrange não apenas um grupo mais aberto a receber pessoas de outras tribos, mas também um modo de ultrapassar as fronteiras de gênero e da sexualidade. “A adolescência e formação de grupos na contemporaneidade. Viviane Legnani, Luiza Mader Paladino, Juliana Spinola, Sergio de Aragão, Alana Lucena Barroso”.

à vivência das sexualidades não normativas e a consequente exclusão social no ambiente escolar e familiar devida à inadequação aos padrões vigentes.

A TQ, assim como a educação da cultura visual, refere-se muito à questão do outro, do diferente, ou seja, da negação desse outro que é, em si, e, por si mesmo, diferente. A TQ revela que as identidades são construídas e reforçadas através da diferenciação. Há o sujeito que marca, que está de acordo com a norma, e o que é marcado. Numa perspectiva da sexualidade, o sujeito que marca tem, necessariamente, que ser heterossexual. Já o que é marcado, difere da heterossexualidade e recebe diversas nomenclaturas de diferenciação. Atualmente, as “minorias” sexuais se tornaram muito mais visíveis, o que provoca reações violentas de grupos conservadores. Entretanto, a denominação de “minorias” pode estar equivocada e sua denominação mais adequada seria “maiorias silenciosas”. Aparentemente, há um consenso em definir minorias como aquelas que sofrem com menor parcela de direitos. Essas maiorias silenciosas, ao se politizarem, empoderaram-se e transformam o gueto em território de agenciamento e o estigma em orgulho (LOURO, 2001).

Esse foi o ponto central que me permitiu buscar a junção das pesquisas nas quais me aventurei na universidade. Comecei a imaginar um meio de repensar a educação, principalmente no que diz respeito às sexualidades diversas da heterossexual, não normativas e de que maneira experiências não visibilizadas/excluídas/não reconhecidas poderiam ter espaço no ambiente escolar. Também, de que forma se poderia desconstruir a lógica binária de oposição que coloca o outro como representação da abjeção, em um lugar de exclusão e revelar as estruturas de poder de criação e manutenção da heteronormatividade. A esse sistema de relações de poder de exclusão e presença, Derrida dá o nome de complementaridade, ou seja, heterossexualidade e homossexualidade pertencem ao mesmo sistema, sendo que um não existe sem o outro, logo fazem parte da mesma estrutura de construção cultural de sentidos (MISKOLCI, 2009). Vale ressaltar que o outro não se limita aos homossexuais, existem diversas formas de estar fora da norma. Do mesmo modo, parece-me limitante colocar os heterossexuais como uma categoria homogênea. Qualquer que seja a sexualidade, as identidades são bastante complexas e difíceis de serem definidas.

Outro questionamento, ainda mais específico, seria qual o papel que arte/educadores poderiam desempenhar para a promoção do empoderamento dos estudantes já que estes se sentem excluídos do aparato simbólico normativo que os coloca na posição de abjetos na Escola. Quando se fala em educação sexual ou nos livros didáticos, não se fala de sexualidade, no sentido de desejos, muito menos de sexualidades não normativas. Dessa

forma, aqueles que não representam modelos de inteligibilidade heteronormativa não se sentem acolhidos e precisam ocupar ambientes “guetizados”, onde possuem maior liberdade de expressão de seus desejos, como o local onde fizemos as entrevistas – Pátio Brasil Shopping.

Paralelamente a isso, comecei a desenvolver uma pesquisa em produção artística. Apesar de ter a mesma temática, tornou-se um pouco mais explícita porque não tenho a necessidade de ser didática o tempo todo. Resolvi, assim, o meu problema com o “ser artista”. Descobri que é mais interessante ser artista/professora, que a prática artística enriquece a pesquisa em licenciatura e vice-versa. Felizmente, sinto prazer tanto em uma área como em outra, e, muitas vezes, essas áreas se mesclam e se complementam.

Tentei, sem sucesso, elaborar um plano de aula, na disciplina de Projeto Interdisciplinar, voltado para essas questões de gênero e sexualidade. Concluí, então, que não sabia qual objeto deveria usar para atender adequadamente os adolescentes no Ensino Médio. A orientação que recebi em relação aos planos de aula pela professora da disciplina, Luisa Günther, foi de elaborar materiais didáticos para professores. Achei a ideia interessante, mas extremamente assustadora. Como eu que ainda estou na graduação, cheia de dúvidas, poderia elaborar um material assim? Logo, percebi que não poderia fazê-lo, era inviável. O tamanho da tarefa era imenso para ser desenvolvida no tempo escolar da disciplina e exige conhecimento de especialistas em várias áreas, o que não sou. Pelo menos, não ainda. Então, este trabalho é uma tentativa de descobrir um pouco mais, me fundamentar conceitualmente sobre a área de educação em cultura visual para, a partir das conclusões, pensar nas práticas pedagógicas que irei realizar.

Acredito que a educação necessita de uma maior horizontalidade, onde vozes silenciadas por mecanismos de poder possam emergir tornando a educação mais justa e igualitária. Objetivo investigar meios de ampliar direitos àqueles que não os usufruem por uma questão de injustiça social através do ensino de artes e ultrapassar os currículos escolares inserindo temas e situações cotidianos que possam aproximar o ensino dos alunos de modo crítico. Também pretendo pensar possíveis materiais didáticos voltados para as questões de preconceitos e silenciamentos.

As diferenças não precisam deixar de existir, ao contrário, elas podem ser valorizadas e os preconceitos sociais arraigados e sutis, desvelados. Por isso a necessidade de um posicionamento político quanto às questões de gênero e sexualidade por direitos de existência digna sem que seja necessário se adequar a um padrão forçado e que constantemente perde

sua solidez pela complexidade humana, pela necessidade de extrapolar os limites e criar novos caminhos e desvios.

2. A EXPERIÊNCIA COTIDIANA COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA EDUCAÇÃO QUE PROMOVA A LIBERDADE

A pedagogia libertadora de Paulo Freire pode nos dar uma importante sustentação no que diz respeito à construção do conhecimento coletivo, não hierarquizado, que é validado pela relação com o outro. Afinal, sendo seres sociais, não podemos aprender e nos desenvolver isolados. Entretanto, essa relação não produz apenas bons frutos. É a partir dos conflitos, ou seja, das dúvidas surgidas no processo de ensino/aprendizagem que o conhecimento se desenvolve, assim como é por meio das diferenças que processos de exclusão são forjados. Saímos do campo das diferenças tidas como naturais para diferenças marcadas por meio de práticas de dominação e opressão. Miskolci (2012) compara diferença e diversidade, sendo que uma política da diferença é mais profícua por demandar o reconhecimento do diferente e um repensar da cultura hegemônica para, assim, transformá-la. A crítica à política da diversidade reside no fato de que ela defende a tolerância e a incorporação do diferente na mesma estrutura da cultura vigente, ou seja, tudo permanece como está, apenas sendo tolerado o convívio com o diferente. Dessa forma, o diferente continua marcado e sua inclusão é ilusória. Sendo assim, as estruturas de poder não são desconstruídas, o que revelaria o caráter socialmente construído daquilo que é norma e do que não é, como propõe a TQ.

Freire (2011) propõe uma educação não “bancária”³, cujos conteúdos estudados são apropriados pelos educandos para a prática da libertação, com o objetivo de serem agentes desse processo, e, essa libertação não pode ser dada por outro que reivindique o título de libertador dos “ignorantes”. O educador necessita lutar com o povo e não para o povo que, aqui, se traduz nos educandos. A educação bancária é tradicionalista e vê o educando como mero depositário passivo de conhecimentos, sem reflexão, apenas assimilando conteúdos pré-estabelecidos. O contrário de educação bancária é educação problematizadora, questionadora da realidade, dos problemas que cada local com suas peculiaridades culturais enfrentam.

³ Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (...) Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (Freire, 2011, p. 80-81) Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Freire, 2011, p. 81)

Essa realidade de educação bancária diz respeito a qualquer que seja a disciplina, mas a arte/educação ainda enfrenta o estigma de ser supérflua ou desnecessária. Os conteúdos da arte/educação são entendidos, na grande maioria das vezes, como apoio às atividades festivas nas escolas, como a decoração ou à montagem de peças demonstrativas aos pais. Desse modo, podem até estar mais vinculada à realidade dos estudantes, mas não agrega o conhecimento da teoria da arte. Sobre essa questão da arte/educação ainda hoje desvinculada do contexto sociocultural, Deborah L Smith-Shank afirma:

A arte-educação, na maioria das escolas, ainda atua dentro de parâmetros sociais e históricos que têm contribuído para a noção contraditória de que toda criança é um artista, simultaneamente, privilegiando artistas de galerias e artistas presentes no cânone da história da arte (predominantemente homens e europeus), os quais são considerados “gênios”. Todas essas questões práticas e conceituais afetam a arte-educação, desde o ensino fundamental até programas de formação de professores na universidade (SMITH-SHANK, 2009, p. 262).

O educador comprometido com uma educação crítica sai do papel de detentor único do conhecimento que presenteia os educandos com pinceladas de “saber”. Esse educador é radical nas suas concepções e “comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor pode transformá-la.” (FREIRE, 2011, p. 37).

É da realidade dos educandos relacionada à do educador, à escola e à comunidade com seus múltiplos elementos, que resulta a experiência coletiva e se transforma em conhecimento quanto menos hierárquicas são as relações de convivência. A educação problematizadora enfatiza a importância da cultura, vê o homem como um ser social que é constructo dessa cultura e, ao mesmo tempo, construtor dela. É por meio do conhecimento de sua realidade que adquire a capacidade de agência, sendo esta “[...] uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir a processos de superioridades, hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias.” DIAS (2011, p. 62). Desse modo, podem transformar a realidade de oprimidos para sujeitos de suas próprias vidas, sem, contudo, operarem uma inversão das posições tornando-se opressores. Sobre a importância da experiência na produção e internalização do conhecimento, Marilda Oliveira de Oliveira afirma:

“Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma

experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002 apud OLIVEIRA, 2009, p. 222).

Para que a prática educativa do cotidiano seja possível, é necessário que haja formação continuada de educadores nesse sentido. Por meio da educação da cultura visual, pode-se criar um local de problematizações e diálogos promovendo questionamentos acerca da educação atual, de forma a superar a separação entre experiência vivida de conhecimento. O conhecimento já institucionalizado não precisa ser excluído do currículo, mas precisa ser reconstruído, repensado e problematizado. Para uma educação libertadora é preciso que situações de questionamento daquilo que é “ensinado” seja entendido como possibilidades de criação de conhecimento, por meio da negociação dos conteúdos e isso só pode acontecer se estudantes tiverem espaço para exprimirem suas dúvidas e suas contribuições. Isso, de fato, seria uma educação para a vida não só acadêmica como para a vida como um todo.

É preciso superar a ideia de que os educadores são agentes neutros no processo educativo. A noção de neutralidade atribuída aos educadores esconde o caráter normativo que se oculta nas experiências escolares. Não é só uma ideia ingênua como criada e mantida politicamente para a manutenção das exclusões. A produção do conhecimento fica comprometida se educadores não tiverem a consciência de que eles são parte do processo educativo, e não parte privilegiada que possui poder por consequência de conhecimento acumulado. Nesse sentido, são agentes nesse processo e possuem a louvável e difícil tarefa de trabalharem para a libertação daqueles que são oprimidos, mas não no papel de salvadores e sim, parceiros dos educandos e outros agentes do processo. Contudo, por mais horizontal que seja a relação entre educandos e educadores, estes possuirão lugar de destaque nas salas de aula. A questão é como lidarão com esse poder, se trabalharão para estimular o aprendizado ou apenas reproduzirão conhecimentos pré-estabelecidos e imutáveis.

3. A NECESSIDADE DA CULTURA VISUAL NA ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

É importante, antes de problematizar a relação, definir o que é a educação da cultura visual e o que é arte/educação contemporânea. Esta “é entendida somente como as práticas correntes, recentes em ensino e aprendizagem em artes visuais, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram.” (DIAS, 2006, p. 102). Vivemos um momento de declínio da função da Escola. Educandos, muitas vezes, não veem sentido no conteúdo do currículo ou qualquer adequação às suas realidades.

Na arte/educação, apesar de mudanças que ocorreram na segunda metade do século XX com as rupturas geradas pelos movimentos artísticos, ainda há uma supremacia das Belas Artes tanto no ensino como no senso comum cultural (HERNÁNDEZ, 2008). Além desses movimentos, destaca-se a virada da visualidade, como por exemplo, influência da televisão na vida das pessoas, quando se passou a ver as coisas, o mundo, a linguagem ao invés de lê-los. A visualidade – entendendo como não sendo apenas a visão, mas todos os sentidos – passou a “mediar” e mediar as relações de sentido. Contudo, a diversidade de imagens a que estamos expostos ultimamente e a velocidade da tecnologia da informação, pede que o currículo da arte/educação seja revisto e adequado às necessidades atuais. Um currículo de origem medieval, renascentista ou romântico, engessado ainda na visão do artista-gênio, isolado em seu ateliê já não dá conta de atender educandos que estão imersos em um consumo desenfreado de imagens repletas de significados e estratégias de poder.

A qualquer lugar que se olhe, há algum anúncio publicitário, a internet com as redes sociais permite uma imensa troca de informações, nem sempre éticas e equânimes. É nesse sentido que se faz necessária uma problematização das imagens a que estamos expostos, as recebendo, muitas vezes, de forma passiva e acrítica. Essa problematização necessita ocorrer no sentido da conscientização do contexto sociocultural em que elas são produzidas e o modo como somos afetados por elas. “O contexto inclui os objetivos culturais do desenvolvimento, da produção, distribuição e regulação de imagens, além das condições sociopolíticas, econômicas, ambientais e históricas envolvidas na produção e recepção de imagens.” (TAVIN, 2009, p. 227).

Dias (2006) questiona se os arte/educadores que alegam não estarem preparados para tratar da complexidade dos locais da cultura contemporânea e de suas práticas

interdisciplinares ou multidisciplinares, como sugere a educação em cultura visual, porque não foram previamente treinados para tais atividades, sentem-se inteiramente preparados para dar aulas de teoria, história e crítica da arte, fundamentos da linguagem visual, estética e fazer artístico, que é a situação atual da arte/educação. Sendo que também necessitam para trabalhar com esses tipos de estruturas curriculares, de uma abordagem transdisciplinar. Portanto é possível identificar essa resistência com o que Paulo Freire denomina, de educação bancária, onde o conhecimento é apenas depositado no educando. Se, nessa perspectiva, educador e educando se “educam” mutuamente, vivem um processo de troca de conhecimentos e experiências, já estamos falando de uma desconstrução de hierarquias tanto no currículo quanto no processo educativo.

Não há um currículo pronto, fechado, pré-estabelecido a ser seguido na educação da cultura visual e, dessa forma, a arte/educação passa a ser uma construção coletiva. Assim sendo, a formação inicial em teoria e história da arte, com seus cânones, deve ser parte integrante da formação escolar dos estudantes, e não vista como suficiente, uma vez que serão agregadas a esse conhecimento, as experiências cotidianas dos educandos e educadores, percebendo as estruturas de poder e silenciamentos existentes nas produções visuais. Os conteúdos curriculares explícitos falam, assim como os silenciados e implícitos. Aquilo que está ausente se apresenta na forma mesma de ausência, ou seja, somos aquilo que não somos. Por exemplo, não ser loira ou ruiva, faz parte também de quem o é, que não é somente ser morena. “A cultura visual é a caracterização e a avaliação da produção de sentidos através do visual, - como vemos, o que vemos, o que não nos é permitido ver etc. – que vai além das fronteiras disciplinares tradicionais.” (TAVIN, 2009, p. 225).

A educação da cultura visual ainda é campo recente e há fortes oposições por parte de professores universitários e alunos, por isso, ainda é um campo aberto para contribuições, principalmente práticas. Apesar disso, já existe boa quantidade de literatura a respeito, mas os resultados práticos ainda estão começando a aparecer e mostram um caminho possível de uma educação mais democrática, pautada no respeito e na construção de uma política das diferenças. Nesse sentido, até que tenhamos uma arte/educação problematizadora, que trabalhe para a formação de sujeitos críticos e ativos na produção de conhecimentos na Escola, é preciso haver uma reformulação também e primeiramente na formação inicial dos professores.

4. ENTRELAÇANDO EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E TEORIA QUEER

A importância dada aqui às teorias estudadas se dá por sua relevância à arte/educação e ao atravessamento/transviação do currículo a fim de propor outra arte/educação que se oponha à atual: engessada e heteronormativa. As duas correntes teóricas vêm trazer novo olhar sobre práticas de arte/educação sempre visando levar em conta o contexto atual e aproximação da realidade cotidiana.

Tanto a educação da cultura visual como a TQ questionam hierarquias e chamam a atenção para as estruturas de poder e suas relações que naturalizam práticas cotidianas. Ambas propõem uma desconstrução da historização dos conceitos. Desse modo, a educação da cultura visual revela a necessidade de interpretações críticas das imagens, viabilizando assim, uma arte/educação que ajude a formar estudantes construtores de uma nova realidade, tendo maior consciência de suas escolhas, partindo do pressuposto que conceitos pré-estabelecidos, muitas vezes, servem a propósitos de dominação e de exclusão. A educação da cultura visual possibilita que a arte/educação trate a arte e as imagens de um modo mais pluralista e permita, assim, maior liberdade de sujeitos não normativos conquistarem visibilidade em um campo ainda fechado. (...) a cultura visual direciona suas atenções para a contemporaneidade, a partir de suas visualidades, suas configurações, suas percepções sobre os sujeitos, de maneira a abrir espaços para a pluralidade em contraposição à homogeneização (BARRETO, 2011, p. 29). Sobre a contribuição que a educação da cultura visual pode trazer ao estudo das artes e das imagens, Martins defende que:

O propósito da cultura visual é desenvolver um conhecimento mais profundo, rico e complexo colocando em perspectiva a ‘relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo’ (...) a cultura visual dá grande importância não apenas a compreensão, mas também, à interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais (MARTINS, 2006a, p. 71).

Meu interesse principal se concentra na incompatibilidade dos desejos e identidades dos sujeitos trans no ambiente escolar, ou seja, aqueles que não se encaixam na lógica binária da heterossexualidade e na imposição da heterossexualidade compulsória. Vale ressaltar que a heterossexualidade se traduz no espaço da normalidade, do limpo e do aceitável. A heteronormatividade impõe que todos sejam criados para serem heterossexuais e, mesmo

quem não possui desejo sexual voltado a sujeitos do sexo oposto, podem reproduzir seu padrão. Sendo assim, gays e lésbicas também podem ser agentes da heteronormatividade. Desse modo, violências homofóbicas ocorrem mais frequentemente contra aqueles que não seguem o padrão heteronormativo do que unicamente por serem homossexuais (MISKOLCI, 2012).

Essa preocupação se mostra adequada já que os sujeitos, ou seja, os estudantes, já não permanecem os mesmos, eles mudaram e continuam mudando, assim como a cultura. O modelo escolar atual, mas, ao mesmo tempo, estruturalmente antigo, não dá conta da complexidade que os estudantes adquiriram com a ampliação da tecnologia e da cultura visual.

A Escola mostra-se, diante desses “novos” sujeitos, resistente a mudanças e, desse modo, afasta-se cada vez mais da realidade dos estudantes. Diante da perplexidade estática que a Escola ainda se encontra, apesar de esforços isolados por mudanças, LOURO (2001) argumenta que é necessário assumir que as posições sexuais e de gênero se multiplicaram e que as fronteiras estão sendo constantemente atravessadas, tornando-se lugar de vivência de sujeitos não normativos.

Se a configuração dos novos estudantes mudou, nada mais lógico que a educação, aqui particularmente, a arte/educação, também acompanhar essas mudanças. Vê-se uma possível solução para diminuir essa lacuna estudantes/arte/educação com o apoio da TQ e da educação da cultura visual. A educação da cultura visual questiona o que é dado, o que é institucionalizado, o conhecimento canônico. A TQ, por sua vez, questiona a estabilidade das categorias de gênero, das vivências das sexualidades e da naturalização que é atribuída à heterossexualidade, como sendo a única possibilidade de sexualidade permitida. Cabe, para melhor elucidar a TQ, conceituar o termo “queer”:

O termo inglês queer é antigo e tinha, originalmente, uma conotação negativa e agressiva contra aqueles que rompiam normas de gênero e sexualidade. Recentemente, foi adotado e resignificado pelo conjunto de teóricos que, em oposição aos estudos de minorias, decidiu privilegiar uma perspectiva crítica sobre os processos sociais normalizadores. Nas palavras de Guacira Lopes Louro, o queer designa “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (Louro, 2001, p.546) De qualquer forma, queer permanece uma denominação aberta que abrange tanto esta corrente teórica quanto os movimentos sociais contemporâneos que defendem culturas sexuais marginalizadas. Não há identidade entre a corrente de estudos e os movimentos, no máximo uma coalizão em constante diálogo. (MISKOLCI, 2009, p. 2)

Butler (2010) argumenta que a identidade de gênero não vem antes da identidade, ou seja, só é possível adquirir status de pessoa a partir do momento em que o sujeito se torna inteligível dentro de um conjunto de códigos culturais estabelecidos como aceitos ou normais. Sendo assim, a “pessoa”, necessariamente, deve possuir um gênero ou identidade de gênero, estando estes inscritos nesses mesmos padrões. Nesse sentido, se alguém não possui uma identidade de gênero inteligível⁴, não alcança o status de pessoa, é algo que parece ser uma pessoa, mas não é. Ainda argumenta que a matriz cultural, que é o conjunto de códigos culturais, define se os diferentes tipos de identidade merecem ou não ser caracterizados como pessoa, quer dizer, que as identidades que não são inteligíveis não possuem o direito de existência. Logo, pode-se concluir que aquelas identidades que não “existem”, não possuem nenhum direito, nem o de ser tratado dignamente como pessoa, nem direitos legais. Nessa linha, a Escola, estando inscrita nas instituições sociais regidas pela matriz cultural, que é heteronormativa, também não reconhece o direito de existência das identidades fora da normalidade.

Butler (2000) também afirma que às identidades de gênero não inteligíveis é destinado o lugar da abjeção, do inabitável. Esse sujeito outro, abjeto, é constantemente marcado para delimitar o espaço privilegiado da pessoa. Por isso, não sofre de invisibilidade, mas de uma grande visibilidade a fim de diferenciar o que é normal do que é anormal. “Nesse sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio fundante.” (BUTLER, 2000, p. 153). Essa reflexão permite entender, mas não no sentido de tolerar, a violência de gênero que é constante na educação, principalmente, na fase da adolescência, período em que estão em busca da afirmação das suas identidades. O imenso, talvez infinito acúmulo de imagens e artefatos culturais a que estão expostos e dos quais são consumidores, possibilita que se possam questionar, no processo educativo, as forças políticas e as estratégias de poder normalizantes e normativas que são vendidas junto. Nesse sentido, ao invés de olhar com aversão para a cultura visual

⁴ Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2010, p. 38).

como se fosse empecilho para a arte/educação, arte/educadores podem apropriar-se dela para a construção de uma educação política e capaz de gerar agência.

Durante toda a vida escolar dos estudantes, diversas medidas regulatórias são impostas e inscritas nos corpos. É, ainda hoje, comum que se “eduque” o jeito certo de se comportar, diferenciando-se objetos, comportamentos e atividades adequados a meninos e meninas. Assim, vai-se afirmando a “naturalidade” da tríade gênero/sexo/sexualidade, sempre nos padrões heterossexuais, constituindo uma educação heterossexista, mas a persistência e proliferação das identidades de gênero em não conformidade com a matriz cultural “criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (BUTLER, 2011, p. 39).

As diversas possibilidades de construção dos corpos são minadas pelas restrições impostas pela heteronormatividade e, através da diferenciação, os corpos de meninas e meninos são moldados. Odairso Berté (2010) argumenta que mesmo nas aulas de arte, entendidas como local onde é possível a liberdade de expressão corporal, isso não é permitido, embora o corpo esteja ali presente. O medo dos corpos e de suas representações faz com sejam excluídos da sala de aula, sendo treinados, corrigidos e moldados de acordo com o que é considerado aceitável.

O autor ainda argumenta que os educadores vão à Escola como se não possuíssem sexualidade alguma e que os estudantes também são tratados da mesma forma. Esquecem que o corpo é sexuado, que possui uma vivência extraescolar com suas particularidades. Sendo assim, é possível concluir que a educação como um todo, particularmente a arte/educação, pode ajudar a transformar a Escola em um local de questionamento da matriz cultural atual, na busca de uma educação menos sexista e excludente.

Por fim, é importante ressaltar que as violências homofóbicas não se restringem apenas aos homossexuais. Elas atingem a todos por se tratar da construção de todos os sujeitos. No momento em que, por exemplo, os homens, do sexo masculino, são tolhidos na sua afetividade, também são vítimas dessa violência que faz parte da heterossexualidade compulsória. O alvo da homofobia, aqui sendo entendida de forma mais ampla, são os comportamentos que não estão em conformidade com a heterossexualidade, ou seja, os abjetos. Por isso, a regulação dos corpos atua nesses comportamentos “desviantes”.

5. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MUDANÇA – O MEC E O COMBATE À HOMOFOBIA

Ao examinar publicações do MEC acerca da temática diversidade sexual, não pude observar nenhum material voltado para algum campo de conhecimento específico. Existem programas e propostas de incentivo ao combate à homofobia no ambiente escolar, mas nenhum direcionado a nenhuma disciplina em particular. Portanto, para trabalhar com artes visuais e combate à homofobia em sala de aula, é preciso aliar materiais produzidos pelo MEC, que são genéricos, à legislação pertinente, à literatura em educação da cultura visual e à TQ.

Há boa quantidade de publicações e programas de incentivo ao combate à discriminação de gênero nas escolas que propõe uma educação mais igualitária. Juntam-se à temática, categorias como raça, etnia, classe social e necessidades especiais. Escolhi como forma de apresentar essas publicações, destacar algumas relativas ao objeto do presente trabalho, por haver extensa produção de materiais de apoio educacional tanto para educadores como para educandos e gestores.

O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, que tem como objetivo viabilizar as transformações culturais e de difundir, por meio da educação e da formação de valores, atitudes não discriminatórias e libertárias, divide-se nas categorias: Estudantes do Ensino Médio, Estudante de Graduação, Graduado, Especialista e Estudante de Mestrado, Mestre e Estudante de Doutorado e Escola Promotora da Igualdade de Gênero. No total, foram realizadas sete publicações, sendo a última neste ano (2012). Selecionei dois exemplos em categorias diferentes, sendo o primeiro pertencente à 6ª edição, de 2010 e o segundo, à 7ª edição, de 2012.

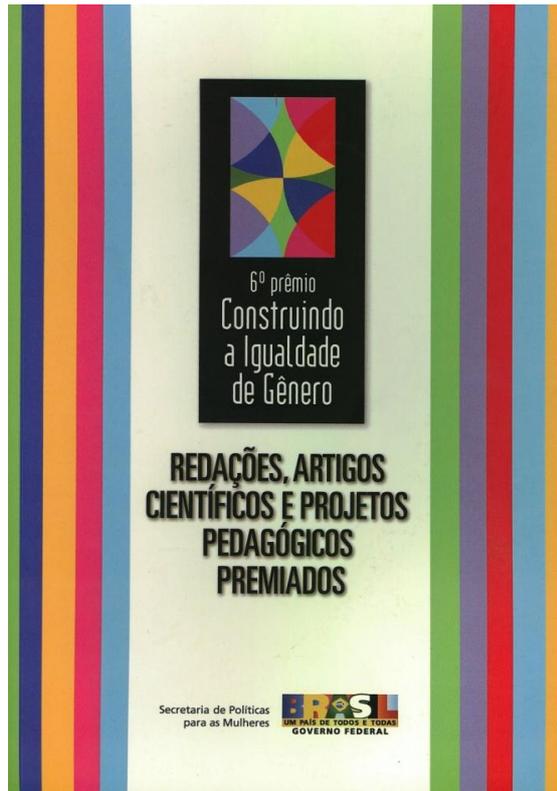


FIGURA 1: Capa do livro Construindo a Igualdade de Gênero, 6, 2010

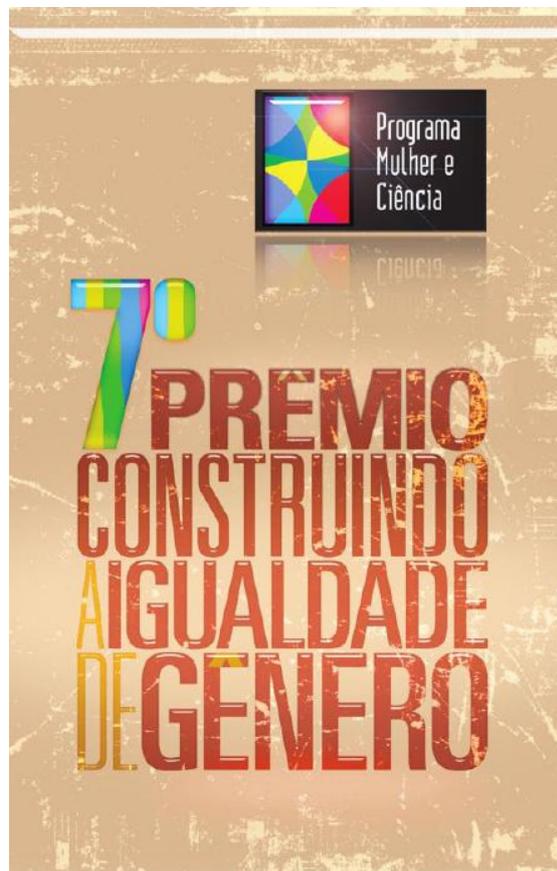


FIGURA 2: capa do livro Construindo a Igualdade de Gênero, 7, 2011

Considero este primeiro exemplo especialmente importante para este trabalho por ter grande proximidade com artes visuais e redes interdisciplinares, trabalhando a temática do projeto de forma integrada no ambiente escolar de ensino fundamental, o qual está inserido na Categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Os trabalhos dessa categoria têm uma estrutura resumida composta de 3 partes: Histórico, Metodologia, Impacto e Resultados. Trata-se da Escola Municipal de Educação Básica Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon Beleza tem raízes – Dança do Chorado Coordenação do Projeto: Sueli de Fátima Xavier Ribeiro.

Em sua metodologia, o projeto desenvolveu as seguintes ações:

a) diagnóstico do conhecimento dos/as estudantes e comunidade escolar sobre a dança do chorado e seus significados; b) questionamentos e demonstrações sobre os movimentos e melodias da dança; c) vídeo sobre a dança; d) desenhos e exercícios envolvendo vários movimentos da dança; e) entre os/as estudantes de Ensino Médio, análise dos conceitos de cultura, padrões de comportamento, valores e crenças dos povos africanos; f) entre os/as estudantes do Ensino Fundamental, nas aulas de informática, pesquisas sobre a dança do chorado, aspectos históricos e culturais, com a elaboração de história em quadrinho; g) trabalhos de leitura e interpretação de textos sobre a cultura africana e afro-brasileira; h) nas aulas de física, geografia e artes, estudos sobre o equilíbrio, os espaços geográficos, culturais e artísticos; i) visitas aos pontos históricos da cultura africana e afro-brasileira no estado; j) apresentações para a comunidade escolar; k) palestras com a presença do Grupo de União e Consciência Negra; l) entrevistas e conversas com o Instituto Tereza de Benguela; m) formação de grupos de dança do chorado, com apresentações e participações em encontros. (BRASIL, 2011, p. 231)

Em impactos e resultados, foi relatado o seguinte:

O projeto possibilitou que os/as estudantes percebessem a importância da dança do chorado como manifestação da história e cultura afro e africana. Houve participação ativa dos/as estudantes com a produção de coreografias, desenhos, histórias, vídeos e relatos. A participação e envolvimento da escola indicam a mudança de valores e atitudes e a presença de uma cultura voltada para os direitos humanos entre estudantes e professores/as. (BRASIL, 2011, p. 231-232)

Como segundo exemplo da publicação desse Prêmio, trago, na Categoria Graduado, Especialista e Estudante de Mestrado, o artigo O prazer como o local do “não dito”: discursos e relações juvenis sobre sexualidade(s) e gênero (Ane Talita da Silva Rocha). A autora denuncia a limitação do tema juventude e sexualidade como terreno apenas de questões relacionadas à reprodução e prevenção de DSTs trabalhado de forma prescritiva, sem que a realidade ou opinião dos jovens sejam levadas em consideração, a despeito da importância que as experiências de descobertas sociais têm especialmente nessa fase da vida. O ponto

central do escrito diz respeito ao modo como a sexualidade é colocada em discurso por jovens de uma escola pública de ensino médio de São Paulo, no ano de 2010.

Segundo a autora, a sexualidade como forma de prazer e experiência pessoal não é objeto de interesse familiar ou escolar, quer dizer, institucional. Logo, apenas a gravidez e as DSTs constituem a educação sexual. Questões como as relações de gênero, o corpo, o prazer, a homofobia (assim como a lesbofobia, a transfobia e a bifobia)⁵ e o desejo não eram discutidas de forma satisfatória de acordo com os estudantes. Essas questões estão relegadas à margem, local de potencialidades para revelar relações de poder hegemônicas pouco problematizadas.

A autora aponta, ainda, a importância de problematizar questões de desigualdades e preconceitos no ambiente escolar junto aos jovens. Nesse sentido, argumenta:

O esforço de colocar essa questão no plano do dizível, visível e contável pode ajudar a colocar em debate as relações de gênero e poder que são disseminadas desde o início da vida sexual dos jovens, nas quais o modelo heterossexista e homofóbico se perpetua sem problemas. (ROCHA, 2011, p. 87)

Nesse recorte, é necessário ressaltar que as relações de gênero e poder não surgem apenas no início da vida sexual dos jovens, mas desde o momento em que um ser humano recebe o “peso” de ter um sexo, pois o sexo carrega um gênero e uma sexualidade que necessitam representar certos padrões para que sejam inteligíveis culturalmente.

Para reforçar como os binarismos e as relações de gênero hegemônicas influenciam ou até ditam as normas para vivenciar as sexualidades, a autora chama atenção para as estruturas binárias nas relações homossexuais, em que os papéis de gênero são, muitas vezes, heteronormativos. Ainda que tenha dado atenção à questão de classe social, enfatizando que a escola está inserida em uma região de classe média alta de São Paulo, a autora não aprofunda esse aspecto, estando o seu foco voltado para as expressões de gênero e sexualidade de jovens no ambiente escolar.

Em Cadernos Secad, há uma publicação que trata do tema gênero e diversidade sexual na Escola de forma bastante completa e abrangente, no título Gênero e Diversidade Sexual na

⁵ Lesbofobia é uma manifestação de violência, contra comportamentos sexuais, considerados “diferentes”. São todas as formas de opressão e discriminação sofridas por mulheres lésbicas; A transfobia refere-se à aversão ou discriminação contra pessoas trans (transexuais, transgêneros ou travestis), baseada na expressão de sua identidade de gênero; A bifobia refere-se à violência de gênero contra bissexuais.

Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos (2007). O intuito da publicação foi “[...] documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.” (BRASIL, 2007, p. 5). Por meio de um apanhado histórico e conceitual, busca justificar porque são necessárias políticas públicas que visem uma educação menos sexista e de exclusão das diversidades.



FIGURA 3: Capa do livro Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos, 2007

Dentre os pontos abordados, podem-se destacar relações de classe, etnia/raça, gênero, geração, além de outros, sendo que, um deles é a importância que o movimento feminista tem na desmistificação das relações sexistas e heteronormativas para a educação. Foi feito um resumo histórico de como o próprio movimento se desdobrou e evoluiu ao longo do tempo questionando a suposta unidade feminina, com a inclusão de debates acerca de como os pontos citados acima desconstruem essa unidade, especificamente no contexto brasileiro. Vale acrescentar que o questionamento ao movimento feminista e homossexual ocorreu, em grande parte, por aqueles que seriam conhecidos como “queer” (Miskolci, 2012).

Referente a pouca importância que ainda hoje é atribuída à desigualdade social e de gênero e sexualidade nas escolas, o trabalho denuncia que “os cadernos de Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, são, ainda hoje, a única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional.” (BRASIL, 2007, p. 12).

O escrito apresenta importante maneira de relacionar direitos sexuais e direitos relativos à saúde reprodutiva, onde estes não são subconjunto daqueles, e sim, que ambos integram os direitos humanos, ou seja, entende que não há diferenciação no nível de importância que deve ser atribuído a qualquer que seja.

São quatro os principais conceitos relacionados a gênero e diversidade sexual listados pelo texto: gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual, sendo que todos se relacionam entre si. Por sua complexidade e dinâmica em vários campos sociais, necessitam ser trabalhados de maneira transdisciplinar, numa perspectiva emancipatória.

Gênero é visto em contraposição ao determinismo biológico, como uma categoria independente do sexo biológico e está mais próximo de *feminino* e *masculino*, e estes se desdobram em diversas *masculinidades* e *feminilidades*. Expõe-se, também, que ele é construído socialmente e se modifica ao longo do tempo e nas diferentes sociedades.

Da mesma maneira, orientação sexual também não está relacionada diretamente ao sexo biológico e não necessariamente concorda com a lógica heteronormativa e binária do desejo sexual. Contudo, o escrito resume orientação sexual em três tipos: heterossexual, homossexual e bissexual. Ainda assim, a meu ver, abre espaço para discussão de forma mais abrangente e menos preconceituosa já que enfatiza a pluralidade de cada um, uma vez que “orientação sexual é um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas, desestabiliza concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas (que insistem em falar de homossexualismo).” (BRASIL, 2007, p. 17).

Relativo ao avanço das pesquisas em discriminação de gêneros e sexualidades em âmbito nacional, o trabalho afirma que embora não sejam numerosas, têm atingido elevado reconhecimento e “apontam a escola brasileira como um importante espaço de reprodução de modelos particularmente autoritários, preconceituosos e discriminatórios em relação a mulheres e homossexuais, entre outros grupos” (BRASIL, 2007, p. 26). Destaca, também, que embora a luta contra a homofobia tenha conseguido respaldos legais, superando associações a crime ou doença, o discurso de preconceito ainda persiste quando o assunto é abordado a partir de valores religiosos. Isso tem forte impacto na Escola que, mesmo sendo o nosso Estado laico, ainda possui educação religiosa no seu currículo. Ressalte-se que a despeito da laicidade do Estado, há um projeto de decreto legislativo em andamento, o (PDL) 234/11 defendido pela bancada evangélica que permite que psicólogos brasileiros proponham a

“cura” de homossexuais. Esse projeto é visto como um desrespeito pelo movimento LGBT em virtude da luta pela liberdade sexual e conquistas na área médica e jurídica.

O escrito traz dados importantes referentes a uma pesquisa feita pela UNESCO (2002), que revela dados preocupantes quanto ao nível de homofobia nas escolas brasileiras, a saber:

“o percentual de professores/as que declara não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória; o percentual dos que percebem a homossexualidade como doença: 7,0% em Florianópolis, 17,1% em Goiânia, 20,5% em Manaus, 22% em Fortaleza; entre os estudantes do sexo masculino, não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% dos de Belém, 39,6% do Rio de Janeiro, 40,9% de São Paulo, 42% de Porto Alegre, 42,3% de Fortaleza, 44% de Maceió, 44,9% de Vitória; estudantes do sexo masculino, ao classificarem ações consideradas mais graves, colocaram “bater em homossexuais” em sexto lugar, em uma lista de seis exemplos de violência (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004: 277-304) 36.” (p. 27-28)

Por fim, o caderno elenca diversos programas e ações da Secad “voltadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência em virtude de orientação sexual ou identidade de gênero.” (BRASIL, 2007, p. 43). Pode-se destacar entre suas ações, a parceria com o Programa Brasil sem Homofobia (BSH). São executadas diversas atividades junto a educadores da rede pública de ensino, gestores de educação entre outros profissionais de diversas áreas da educação.

Na Coleção Educação para Todos, foi produzido o livro Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas, no qual há a preocupação em evidenciar a Escola, ainda hoje, como espaço de construção e manutenção de preconceitos, mais especificamente no que tange à homofobia, lesbofobia, transfobia e a bifobia. O livro consiste de uma coletânea de vários artigos com o intuito de disponibilizar um material para educadores e gestores que possibilite informação e formação para uma prática escolar mais democrática e de promoção da igualdade de oportunidades para todos, respeitando diferenças. Diferenças essas que se forem tratadas com exclusão, são causas de desinteresse e evasão escolar por parte daqueles que se veem excluídos dos padrões normativos tidos como corretos ou normais.

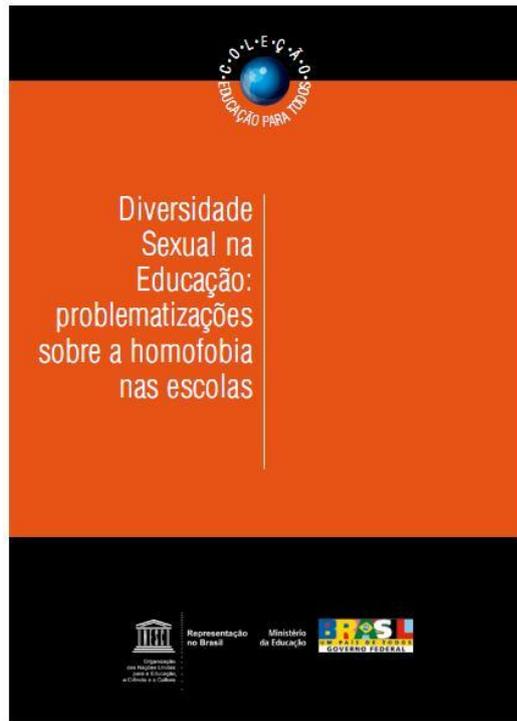


FIGURA 4: Capa do livro Diversidade Sexual na Educação:
Problematizações sobre a homofobia nas escolas, 2009

O projeto Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/ES em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais foi concebido pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e pelo British Council em parceria com a Secad-MEC, a Secretaria de Ensino à Distância (SEED-MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), para a formação de profissionais da área de educação, buscando a transversalidade nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais. Trata-se de uma iniciativa que contempla todas as disciplinas. Ela apresenta sugestões de situações didáticas norteadoras para que educadores possam trabalhar com essas questões em cada disciplina por meio da criatividade adaptativa. A proposta é voltada à formação continuada onde foi disponibilizado um caderno que faz parte do Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, tendo acontecido entre os anos de 2009 e 2010 para cerca de 30 mil participantes.

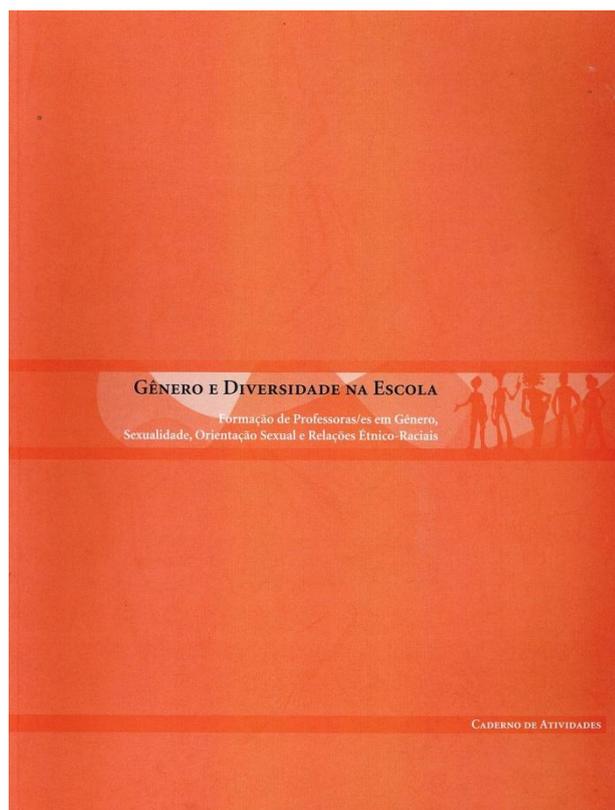


FIGURA 5: Capa do livro Gênero e Diversidade na Escola, 2009

A proposta contempla tais atitudes relativas ao posicionamento social:

- Reconhecer o respeito às identidades, diferenças e especificidades de cada pessoa como um direito social inalienável;
- Respeitar e valorizar a diversidade;
- Combater qualquer forma de discriminação;
- Promover a equidade.

Quanto à compreensão cognitiva:

- Desnaturalizar diferenças culturais, compreendendo que a identidade de grupos, bem como as estereótipos e os preconceitos, são construções socioculturais e históricas;
- Compreender a complexidade com que os fenômenos se inter-relacionam;
- Perceber como a acumulação de características desprivilegiadas potencializa desigualdades e discriminações;
- Reconhecer/identificar marcas de estereótipos presentes em diferentes âmbitos da sociedade.

O caderno subdivide-se em temas, quais sejam: gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, e cada tema possui um texto conceitual, respeitando as particularidades culturais dos educandos. Na mesma linha de catadores da Cultura Visual (Hernández, 2007), privilegia-se o universo visual dos estudantes por meio do uso de materiais midiáticos como jornais, revistas, anúncios publicitários, música, fotografia, televisão/rádio/cinema, entre outros, como meio de aproximar o conteúdo trabalhado e a vivência escolar ao universo cotidiano dos estudantes.

O Caderno Educação como Exercício de Diversidade (2007) é o 7º volume da Coleção Educação para Todos lançada pelo MEC e pela UNESCO. Para a Secad, a educação possui os seguintes princípios:

[...] não pode estar separada, nos debates, de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial. A compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo. (BRASIL, 2005, p. 2)

Neste caderno foi realizada uma coletânea com artigos que abordam reflexões acerca da diversidade, dividido nos eixos: Educação de Jovens e Adultos; Étnico-Racial; Educação no Campo; Sexualidade e Etnia/Índios. O Caderno possui um único artigo referente à Sexualidade: Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo, *Anderson Ferrari*, p. 351-368. Nele, é realizada uma retrospectiva histórica do movimento *gay* no Brasil, atribuindo seu início ao fim da ditadura militar e ressalta que o foco das preocupações no desenvolvimento e continuidade do movimento passou a ser não a repressão em si mesma, mas as formas de controle social que caracterizam a sociedade brasileira, apesar das influências de outros países como os movimentos de contracultura originários da Inglaterra e dos Estados Unidos. Notadamente, os movimentos de contracultura e interesses pelo desejo, erotismo, intimidade, corpo, subversão de valores e comportamento representam o terreno em que se originou o movimento *gay*.

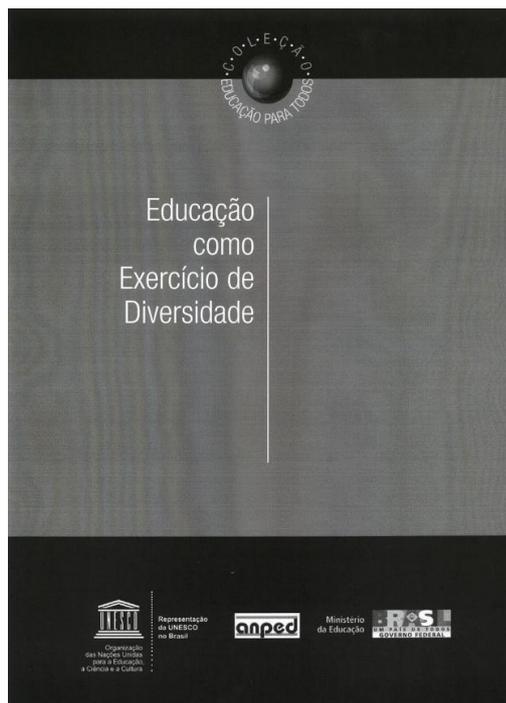


FIGURA 6: Capa do livro Educação como Exercício de Diversidade, 2009

A visibilidade que as práticas homossexuais adquiriram geraram reflexões sobre as formas de representação do homossexual na sociedade. Outro ponto de destaque são as transformações que o advento da AIDS trouxe para as suas relações sociais. O que antes vinha sendo um momento de libertação das práticas homoeróticas, passou a ser motivo de vergonha e preconceito. Segundo o autor, o movimento constitui-se em um importante espaço de luta por direitos, emancipação, visibilidade e justiça, além de atribuir ao movimento uma força para pensar as políticas das identidades, não somente as homossexuais, mas todas as identidades que se relacionam com elas. Também situa que o movimento gay é um espaço para práticas educativas, não a escolar, e sim, uma educação em sentido mais amplo por contribuir na elaboração de novas formas de conhecimento que vão além das identidades homossexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir que o MEC está ciente da relevância de implementar uma política educacional que seja emancipatória, que valorize diferenças e que a Escola é local privilegiado para se questionar relações de poder e práticas discriminatórias. Em suas publicações pude observar um grande avanço rumo a uma educação crítica e libertadora, onde não haja espaço para manutenção de valores normalizantes e limitantes.

Apesar de todo o avanço na literatura produzida tanto pelo MEC, quanto pela Academia, há uma imensa lacuna a ser superada até chegar à realidade diária das escolas. A Escola faz parte de uma cultura que ainda é predominantemente permeada por valores de exclusão, na qual os bens de consumo valem mais do que os direitos humanos e a igualdade de oportunidades. Tem-se que muitos sujeitos são vistos como menos humanos ou não cidadãos de direito, como deveria ser garantia do Estado.

A homofobia não é vista pela maioria das pessoas como um problema por ser considerada inexistente. A violência homofóbica é naturalizada, o que se constitui como o maior entrave à implementação de políticas públicas voltadas ao seu combate. É preciso ter muito cuidado quanto aos meios utilizados, pois grupos conservadores se fortalecem na mesma medida em que as lutas por igualdade ganham espaço e visibilidade. Há pouco tempo, foi possível observar o quanto a sociedade ainda está resistente a qualquer medida mais pontual no que diz respeito à temática, quando foi veiculada a notícia da distribuição do “Kit Contra a Homofobia” pelo MEC, que visava combater a hostilidade contra homossexuais na Escola. Grupos governistas e religiosos, assim como a maior parte da população atacaram violentamente a proposta sem que ela pudesse ao menos ser reformulada. Apenas a ideia de que a sexualidade pudesse ser assunto tratado em ambiente onde houvesse crianças já foi motivo da reação. Isso remete ao fato de a sexualidade infantil ainda ser assunto tabu, apesar de já ser tratada desde o século XIX com Sigmund Freud.

As necessidades classificatórias das sexualidades e das identidades de gênero dificultam a superação da discriminação e do preconceito. A TQ, que é contrária às classificações, pode trazer contribuições à educação como um todo ampliando as possibilidades de se relacionar socialmente e de desconstruir e resignificar valores culturais tidos como naturais e imutáveis.

Do mesmo modo, a educação da cultura visual com a aproximação do currículo à vida cotidiana extraescolar pode ser fonte de construção de saber que renove e reconstrua as práticas pedagógicas atuais. Redistribuindo os poderes de forma mais equânime é possível despertar o interesse de estudantes e educadores, principalmente daqueles que são desqualificados do processo educacional por representarem ameaça devido a sua abjeção. Abjeção essa que pode servir de campo fértil para essas novas possibilidades educativas. Claro que o esforço necessita ser conjunto para que isso se torne realidade, agregando esforços das políticas públicas juntamente com diversos agentes institucionais que compõem a cultura, mas ao educador vai caber a maior função. Ele está lidando diretamente com o processo de educar e em convívio direto com os alvos do processo, que são os estudantes. A partir da mudança de paradigma dos estudantes, será possível que a educação seja democrática e igualitária ao longo de gerações, sempre se aperfeiçoando em um processo contínuo e com as lacunas inevitáveis, mas profícuas por serem geradoras de questionamentos e, conseqüentemente, de aprendizado.

Educadores, nas aulas, podem, por meio das visualidades, lançar questionamentos e debates abertos e estimulantes para que estudantes possuam liberdade de se posicionar e agregar suas experiências cotidianas e seu conhecimento de vida ao currículo formal até que este se traduza na transvia e o espaço de expressão das diferenças seja entendido como terreno de possibilidades transformadoras.

REFERÊNCIAS

- BERTÉ, Odailso. Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual. 3. ...*E (M)eu Corpo Responde: “presente, professor/a!”*, 2010, Goiânia. Anais. FAV, UFG. p. 1448-1460. CD-ROM.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. 6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – *Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores*. 2010.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. 7º Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero* – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados. 2011.
- _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). *Gênero e Diversidade na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, 2007.
- _____. : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* / Rogério Diniz Junqueira (organizador). Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR). *Gênero e Diversidade na Escola*. Formação de Professoras/ES em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais, 2009.
- _____. UNESCO, MEC, ANPEd. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília, 2005. – (Coleção educação para todos; 7). Segunda impressão: 2007.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Traduzido por: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.
- DIAS, Belidson. *Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea*. *Visualidade: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual/Faculdade de Artes Visuais/UFG – Goiânia-GO*: Ed. UFG, FAV, v.4, n.1, p.101-132, 2006.
- _____, Belidson. *O I/mundo da Educação da Cultura Visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Traduzido por: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n.2, 2001.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Goiânia: UFG, FAV, v. 4, n. 1 e 2, 2006a.

MISKOLCI, Richard. *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização* In: *Sociologias*. Porto Alegre: PPGS-UFRGS, 2009. n. 21

_____, Richard. *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização* In: *Sociologias*. Porto Alegre: PPGS-UFRGS, n. 21, 2009a.

_____, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. – (Série Cadernos da Diversidade; 6).

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Edufsm, 2009. pp. 213-224.

SMITH-SHANK, Deborah. Cultura Visual e Pedagogia Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Edufsm, 2009. pp. 259-266.

TAVIN, Kevin. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Edufsm, 2009. pp. 225-239.