

CONHECIMENTOS MARGINAIS, FRONTEIRAS E ESTABILIDADE

Diversidade Sexual e de Gênero no Ensino da Arte

Edvandro L. Sombrio de Souza¹
Monique Andries Nogueira²

RESUMO Desde o final da década de 1990, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Temas Transversais de Orientação Sexual foram publicados, as questões de gênero e sexualidade figuram enquanto temas obrigatórios da Educação Básica brasileira. No mesmo período, a arte passou a ser reconhecida como “área de conhecimento” na LDBEN 9.394/96. Neste artigo, parte-se da percepção que, na educação formal, há processos de hierarquização e marginalização que acometem temas e, por vezes, campos de conhecimento. A partir de Louro (2015), defende-se a noção de “fronteira” como lugar de inteligibilidade em que sujeitos devem ser pensados, lugar de encontro, de subversão, de mudança. Compreendendo estas fronteiras enquanto questões epistemológicas, os campos articulados nesta pesquisa – educação, arte, ensino da arte, estudos de gênero, sexualidade – são desnaturalizados, desestabilizados, desessencializados, com o intuito de perceber como determinados grupos (de pessoas e de conhecimentos), têm sido abordados enquanto sujeitos do conhecimento no paradigma científico dominante: o das ciências naturais. Enfocando o ensino da arte e, mais especificamente, das Artes Visuais, o artigo aborda o caráter marginal desta disciplina na escola brasileira, com Nogueira (2008). Em seguida, a partir do conceito de *campo científico*, de Bourdieu (1997) e de autores e autoras do campo da Arte, trata-se das formas como este se constituiu, para, depois, compreender como determinadas fronteiras foram sendo visitadas, atravessadas, especialmente em obras, objetos e ações da arte contemporânea. Na seção seguinte, a partir de Loponte (2002) e Dias (2006) e suas pesquisas que articulam estudos de gênero e sexualidade ao ensino da arte, falamos de “pedagogias” exercitadas na escola, a partir de determinadas visões sobre os objetos desta pesquisa. Por fim, com Goodson (1997), e sua noção de *padrão de estabilidade* nos currículos, expomos a prática do “formalismo” enquanto estruturante de práticas pedagógicas, “elemento de estabilidade”, no campo do ensino da arte, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um dos possíveis obstáculos para que conhecimentos relacionados às questões de gênero e sexualidade, dentre outras, possam vir a “povoar” o ensino da arte, na educação formal brasileira.

¹ Professor da disciplina de Artes Visuais no Colégio Pedro II; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). E-mail: edsombrio@yahoo.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: moniqueandriesnogueira@gmail.com

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da arte. Diversidade Sexual. Estudos de gênero.

MARGINAL KNOWLEDGE, BORDERS AND STABILITY

Sexual and Gender Diversity in Art Education

ABSTRACT Since the end of the 1990s, when the National Curricular Parameters for the Transversal Themes of Sexual Orientation were published, gender and sexuality issues appear as mandatory subjects of Brazilian Basic Education. In the same period, Art became recognized as an "area of knowledge" in Law 9.394 / 96. In this article, we start from the perception that, in formal education, there are processes of hierarchy and marginalization that affect themes and, sometimes, fields of knowledge. Since Louro (2015), the notion of "frontier" has been defended as a place of intelligibility in which subjects should be thought of as a place of encounter, subversion, change. Understanding these boundaries as epistemological issues, the fields articulated in this research - education, art, art education, gender studies, sexuality - are not naturalized, destabilized, not essentialized, trying to understand how certain groups (of people and of knowledge) have been approached as subjects of knowledge in the dominant scientific paradigm: that of the natural sciences. Focusing art education and, more specifically, the Visual Arts, the article addresses the marginal character of this discipline in the Brazilian school, since Nogueira (2008). Then, from the concept of scientific field, by Bourdieu (1997) and authors of the field of Art, it is the ways in which it was constituted, and then to understand how certain frontiers were being visited, crossed, especially in works, objects and actions of contemporary art. In the following section, since Loponte (2002) and Dias (2006) and their researches that articulate studies of gender and sexuality to art education, we approached "pedagogies" exercised in the school, from certain visions on the objects of this research. Finally, since Goodson (1997), and his notion of the standard of stability in curricula, we expose the practice of "formalism" as a structuring of pedagogical practices, "element of stability", in the field of art education, in the Early Years of Fundamental School as one of the possible obstacles for knowledge related to issues of gender and sexuality, among others, may come to "populate" art education in Brazilian formal education.

KEY-WORDS: Art education; Sexual Diversity; Gender Studies.

1. INTRODUÇÃO

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos (...) da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos (LOURO, 1999, p. 81).

A sexualidade "está" na escola, constitui sujeitos e, conseqüentemente, processos educacionais. Os Temas Transversais, entre os quais figura o de Orientação Sexual,

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

publicados no final da década de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são temas posicionados à margem, sempre esperando momentos para atravessar as práticas pedagógicas. Assistimos a uma infinidade de hierarquizações e marginalizações nos contextos da educação, os quais dizem muito dos temas que articulamos aqui – o ensino da arte, diversidade sexual e de gênero. Algumas áreas precisam, constantemente, empreender lutas para se estabelecer nos currículos, como a Arte, e, mesmo estabelecidas, permanecem sujeitas à marginalização, a constantes lutas. O mesmo ocorre com alguns tipos de conhecimento, como as questões de gênero e sexualidade.

Neste artigo, parte integrante de uma pesquisa de Mestrado, em que analisamos os programas curriculares de três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, lançando a questão: “O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?”; defendemos que estes processos de hierarquização, marginalização, de invisibilização e silenciamento, são questões epistemológicas, ou seja, dizem respeito à constituição de campos do conhecimento e ação humana. Por isso, a partir de Guacira L. Louro (2015, p. 20), pesquisadora que articula o campo da Educação com os estudos de gênero, sexualidade e *queer*, trazemos a noção de fronteira, um “lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto (...) [que se] compraz da ambiguidade, da confusão, da mixagem”. Podemos estabelecer fronteiras entre os conhecimentos, nos sujeitos, nas práticas educacionais, nos movimentos sociais, nas ações afirmativas, no campo da Arte, da História da Arte, do ensino da arte e na relação entre eles.

Ao falar sobre a figura da *drag*, por exemplo, *persona* que transita, que parodia as relações de gêneros, Louro (2015, p. 21) propõe que, para elas, “a fronteira está muito perto e que pode ser visitada a qualquer momento”. Não ocorreria o mesmo com o conhecimento? Tudo o que conhecemos sobre os sujeitos e objetos de conhecimento não poderia ser deslocado para estas fronteiras? A prática de ensinar não pode ser realizada aí, no limite, no lugar de conflito? Louro (2015, p. 39) nos fala da dificuldade de falar da teoria *queer* no campo da Educação, pois este seria um lugar de prescrições e categorizações, enquanto o *queer* é um lugar de movimento constante, um “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier”. O próprio campo das legislações educacionais, movimentos sociais e dos Direitos Humanos, por exemplo, carecem e se

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

valem destes “portos seguros”, destas construções culturais que são as identidades. Assumimos, para este trabalho, que não é possível falar de um currículo inclusivo, intercultural, que trate das questões de gênero e de sexualidade sem nos valer da identidade enquanto estratégia. Entretanto, ressaltamos, a identidade, aqui, será vista “em movimento”. Por outro lado, ao se deslocar para a fronteira, este lugar de inteligibilidade em que sujeitos devem ser pensados, os campos articulados nesta pesquisa são desnaturalizados, desestabilizados, desessencializados; com o intuito de perceber como determinados grupos têm sido abordados enquanto sujeitos do (e sujeitos do) conhecimento no paradigma científico dominante: o das ciências naturais.

A abordagem destes processos de invisibilização e silenciamento tem sido cara às teorias, pesquisas e movimentos sociais que defendem a introdução de questões inter/multiculturais e de grupos específicos na educação, na política e em diversos *loci* do campo social. Segundo Louro (2012, p. 365), estas teorias,

(...) vêm promovendo uma nova articulação entre sujeitos e objetos do conhecimento. Não são apenas novos temas ou novas questões que têm sido levantadas. São transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento.

Estes estudos apontam para a produção de discursos e de linguagem que aquele “que está autorizado a falar”: o homem, branco, europeu, heterossexual, ocidental e cristão; está incessantemente produzindo sobre os “outros” e “outras” – a mulher, os não-brancos, os homo, bi, trans, inter e outras manifestações de sexualidades, os não-ocidentais ou os ocidentais “do sul”, os não-cristãos. A principal contribuição destes estudos citados por Louro é o entendimento de que questões relacionadas às culturas, especialmente aquelas historicamente invisibilizadas, silenciadas, marginalizadas, não são “novos temas” a serem tratados pelas diversas disciplinas. Portanto, no que tange ao que é oferecido enquanto conteúdo escolar, não basta criar espaços para discuti-los. Nas Artes Visuais, especificamente, não basta introduzir, aqui e ali, trabalhos de artistas negros e negras ou de mulheres, aspectos das culturas indígenas; ou tratar da figura destes como tema, por exemplo. O próprio estatuto da Arte deve ser questionado a partir destas teorias, como representante da lógica normativa masculina/heteronormativa/eurocêntrica que historicamente vem definindo o que é, ou o que não é, Arte. E que tem relegado determinados aos “outros” e “outras”.

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

Por isso, neste artigo, partimos da aproximação entre as questões de gênero e sexualidade com o caráter marginal e “supérfluo” da área de Arte na escola, conforme aponta Nogueira (2008). Em seguida, trazemos o conceito de campo científico, de Bourdieu (1990), e nos aproximamos do campo da Arte, desnaturalizando-o, tratando de como este campo se constituiu, para, depois, compreender como determinadas “fronteiras foram sendo visitadas, atravessadas” (LOURO, 2015), especialmente em obras, objetos e ações da arte contemporânea. Na seção seguinte, a partir de Loponte (2002) e Dias (2006) e suas pesquisas que articulam estudos de gênero e sexualidade ao ensino da arte, falamos de “pedagogias” exercitadas na escola, a partir de determinadas visões sobre os objetos desta pesquisa. Por fim, a partir de Goodson (1997), autor do campo do currículo, expomos o “formalismo” enquanto estruturante de práticas pedagógicas, elemento de estabilidade, no campo do ensino da arte; um dos possíveis obstáculos para que conhecimentos relacionados às questões de gênero e sexualidade, dentre outras, possam vir a “povoar” o ensino da arte, na educação formal brasileira.

2. ARTE – CONHECIMENTO MARGINAL, ENSINO DO “SUPÉRFLUO”

Apesar de ideias sobre a interculturalidade no ensino da arte, por exemplo, compreenderem pesquisas em universidades do país, pelo menos há 30 anos, e estarem entrevistas nos PCNs-Arte, na prática, o que se tem visto em práticas pedagógicas e documentos curriculares, por exemplo, é uma perspectiva artística, estética e cultural eurocêntrica e histórico-linear, na qual manifestações locais, regionais e nacionais, assim como propostas da arte contemporânea, são ignoradas. Com relação às questões de gênero e diversidade sexual, somam-se imperativos morais e religiosos que dificultam ainda mais o reconhecimento delas nos cotidianos escolares. Conforme adverte Louro (2015, p. 70):

Não há lugar, no currículo, para a ideia de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) – essa é uma ideia insuportável. E o é, entre outras razões, porque aquele/a que a admite pode ser tomado como particularmente implicado na multiplicidade. (...) Ao declarar sua ignorância, ele/ela pretende afirmar, implicitamente, que ‘não têm nada a ver com isso’, ou seja, que não se reconhece envolvido/a nessa questão.

Sobre o *status* da Arte enquanto conhecimento na Educação Básica, já destacamos anteriormente (NOGUEIRA, 2008), de uma visão predominante entre professoras/estudantes de Pedagogia, atuais e futuras docentes generalistas e responsáveis por ensinar arte a estudantes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

em Goiânia, segundo a qual, a arte e a cultura, apesar de serem consideradas importantes, seriam “supérfluas”, “adicionais”:

Há uma hierarquização entre as disciplinas, cabendo à Arte o degrau mais baixo – a ela são destinadas as menores cargas horárias, as piores condições de trabalho, os professores menos qualificados. Em maior ou menor grau, esse quadro se repete em todo o Brasil. (...) Essa concepção de arte e cultura como supérfluos marca tanto a atividade do professor na sala de aula quanto sua vida pessoal fora dos limites da escola. Ainda que compreenda as necessidades de um aprimoramento constante (...) o professor não o relaciona com o campo da cultura geral (NOGUEIRA, 2008, p. 73).

É importante lembrar, e essa é uma das motivações para a defesa da Arte enquanto área de conhecimento³ na LDBEN 9.394/96, que certos conhecimentos “estão” na escola. Se a educação formal não lidar com eles, outras instâncias o farão conforme seus interesses. Assim como o mundo está banhado de sexualidade, também o está da arte. Aliás, arte e sexualidade encontram-se em relação frequentemente, no cinema, na publicidade, na televisão, na internet; para tratar de algumas “instâncias pedagógicas” que encontramos no mundo contemporâneo. Silenciar, invisibilizar conhecimentos e áreas/campos na educação formal é o mesmo que impossibilitar sujeitos e grupos de exteriorizar suas vozes, de ler, perceber e expressar relações com o mundo por meios e linguagens que o são familiares e próprias e que devem ser reconhecidas na e pela escola. E, na grande maioria das redes de ensino (públicas ou particulares), nas primeiras fases da Educação Básica – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o lugar da Arte tem sido o da invisibilidade, da ausência, do supérfluo, do “decorativo”.

Na história recente da disciplina de Arte, muitas foram as estratégias para justificar ou para mantê-la nas grades das diversas redes. Uma questão importante é que, uma vez compreendida enquanto área do conhecimento, era essencial que se elencassem, para a realidade escolar, as especificidades desta área: Que conhecimentos/conteúdos, que metodologias deveriam ser oferecidos a estudantes nos diversos níveis? Barbosa (2012b), por exemplo, propõe, em meados da década de 1980, a Abordagem Triangular, que, grosso modo, consiste na articulação **leitura** de imagens, obras, objetos e ações

³ Na Lei 5.692/61, do período de Ditadura Militar no país, em que figurava a antiga Educação Artística, nomenclatura ainda presente em discursos, a área era entendida enquanto *atividade*, assim descrita na lei: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL/SEF, 1997, p. 24). Na nova LDBEN, tendo em vista uma série de lutas de arte-educadores do país, organizados em associações, a Arte passa a ser vista como área do conhecimento.

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

artísticas - **contextualização** (histórica, geográfica, filosófica, sociológica – **prática artística**. Os PCNs-Arte (1997, p. 26-32), explicitamente influenciados por Barbosa, propõem o ensino da arte na articulação entre produção-fruição-reflexão. Portanto, ainda vivemos um tempo em que o campo do ensino da arte está em busca de estabelecer suas fronteiras. Ou, talvez, não seria a fronteira o lugar do ensino da arte? Vale ressaltar, nem todas as disciplinas precisam “justificar” seu lugar no currículo. Na próxima seção, trataremos desta ideia de fronteira no campo da Arte: como este campo se constituiu? Como estabeleceu suas fronteiras? Enfim, não podemos falar sobre ensino da arte sem antes questionar o próprio estatuto da Arte.

3. FRONTEIRAS NO CAMPO DA ARTE

Mais do que discursos que apenas refletem ou nomeiam uma determinada realidade, as imagens criadas pelos artistas produzem verdades sobre sujeitos, produzem práticas sociais. Há vários discursos em disputa na definição do que é digno de ser representado ou de quem pode representar nas artes visuais, e essas práticas de poder articulam-se à produção de verdades sobre gênero e sexualidade (LOPONTE, 2008, p. 156).

Não há como tratar de questões de gênero e sexualidade sem suspender este olhar “naturalizado” que muitas vezes lançamos para a Arte, como se fosse um campo de conhecimento e ação humana “que sempre esteve aí”, que não fosse uma produção da cultura e, ademais, de um tipo de cultura bastante específico. Pierre Bourdieu (1990, p. 122), ao tratar do conceito de *campo científico*, nos fala que

o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas.

Assim como ocorre com o campo da Ciência analisado por Bourdieu, o campo da Arte tem uma história, genealogia e processos de luta, de redefinições, de afirmação de poderes. Até aproximadamente o século XIV, a ideia da arte como um campo separado, da contemplação de um objeto com uma aura, quase uma vida; do estilo do artista ou outras tão caras ao campo da Arte não existiam. O que hoje chamamos de Arte não passava de mais um aspecto da produção manual entre tantos outros das corporações de ofício da Idade Média, ou seja, não havia uma hierarquia de importância em se fazer um sapato ou uma escultura, por exemplo. A própria ideia de “assinar uma obra”, de “imortalizar” as produções de um artista nasce aí. O Renascimento, período que se

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

estende, aproximadamente, entre meados do século XV até meados do século XVI, pode ser entendido como fase de produção deste campo – a Arte; suas “línguas” (pintura, escultura, gravura e arquitetura) e a crítica. A constituição das instituições artísticas que conhecemos hoje – museus, galerias, espaços culturais – ainda demorariam alguns séculos para acontecer, assim como o campo da História da Arte, que “traria para a Arte” objetos produzidos em outras épocas ou culturas, estabelecendo certas hierarquias entre os objetos “artísticos” ou “não-artísticos”. Assim, só é possível tratar de uma arte pré-histórica ou egípcia, por exemplo, se nos valem dos critérios do campo da História da Arte, já que estas civilizações não produziram nenhum objeto com a ideia de “produzir arte”. Do mesmo modo, hoje, só podemos falar de uma arte indígena, por exemplo, se nos posicionamos de um ponto de vista ocidental específico.

Enfim, o campo da Arte passaria por uma série de redefinições nos diversos períodos e movimentos até nossa época. Tendo em vista os temas deste artigo, lançaremos um breve olhar sobre a arte contemporânea, percebendo que, talvez, o contexto da produção e circulação artística tenha se apresentado, desde, pelo menos, a década de 1960, como um dos mais férteis para o exercício, discussão e afirmação de diferentes concepções sobre as relações de gênero e sexualidade, especialmente a partir de exercícios de si. Muitos foram os artistas e coletivos que trataram, através de experiências subjetivas e particulares, de descolamentos, resistências, outras verdades sobre gênero e sexualidade. São artistas que trouxeram “para dentro da Arte” uma série de lutas políticas, sociais e identitárias, criando “pedagogias”. Estes artistas realizaram suas poéticas a partir de questões/técnicas eminentemente artísticas e suas proposições, como não poderia deixar de ser, alteraram a própria visão institucionalizada de Arte, o campo da Arte.

3.1. Breve olhar sobre a arte contemporânea

Anne Cauquelin (2005, p. 9-19), historiadora da arte, propõe que o que chamamos atualmente de arte contemporânea não se refere exclusivamente àquela que é produzida hoje. A ideia de contemporâneo, na arte, diz respeito a uma “pluralidade incontrolável de agoras” (*ibid*, p. 12); uma quebra da valorização de um progresso histórico no que tange às formas de fazer e de pensar arte; a uma experimentação constante; à ligação com determinados sistemas que decidem o que é, e o que não é, arte – museus, galerias,

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

marchands, publicações especializadas, casas de leilões, eventos internacionais –; a apropriações materiais e imateriais, inclusive de formas e valores culturais, identidades; a maneiras bastante particulares de fazer arte e à necessidade de educar o público para frui-la; todas operações que se instalam no interior das obras, que as constituem.

As questões de gênero e sexualidade, para artistas e coletivos contemporâneos que se aventuram neste terreno, não são “novos temas”. Um dos grandes “problemas”, para eles, é a questão de limites/fronteiras – entre as linguagens artísticas, na relação objeto de arte/público, nos materiais e técnicas. Clement Greenberg (*in* BATTCKOCK, 1986), ao se debruçar sobre a arte contemporânea nascente, na década de 1960, nos fala que a arte moderna defendia uma ideia de “pureza”, “essência” de cada arte. Ou seja, à pintura caberia criticar-se a partir da exploração empírica da planaridade, de sua bidimensionalidade, seus aspectos mais essenciais, formais. Uma obra de pintura que realizasse este processo teria qualidade. Ao se produzir, ao se analisar uma pintura, estaríamos tratando de questões relacionadas à cor, à forma, a suportes tradicionais; à escultura aplicaríamos critérios de utilização de materiais, à exploração do espaço tridimensional e às formas de construir bases/pedestais, por exemplo. Os limites/fronteiras entre pintura e escultura, neste caso, estariam muito bem delimitados.

Rosalind Krauss (2001), em 1977, vem tratar desta abertura no conceito de escultura e aborda artistas que realizam processos de hibridação entre pintura/escultura, escultura/arquitetura, por exemplo, ou seja, quebram fronteiras. Ela trata de um historicismo na crítica de arte, insistente na operação de fazer analogias com o passado:

O novo é mais fácil de ser entendido quando visto como uma evolução do passado (...) nos conformamos com essa percepção de similitude, com essa estratégia para reduzir tudo que nos é estranho, tanto no tempo como no espaço, àquilo que já conhecemos (KRAUSS, 2001, p. 129).

É importante ressaltar que Krauss escreve em um momento em que ideias de originalidade, vanguarda e inovação ainda são muito fortes. Contudo, saindo um pouco do campo da Arte sem abandoná-lo, questionamos: nosso olhar de senso comum de século XXI não estaria ainda visando as diversidades sexuais e de gênero com esta mesma estranheza, esta necessidade de buscar “explicações no passado”, de entender esta “novidade” na sociedade? Como superar esta necessidade historicista de colocar tudo em uma linha de tempo estável, como se fosse possível, a partir daí, depreender alguma

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

segurança, imparcialidade, universalidade, estabilidade? O “passado” não é uma produção cultural? A título de exemplo destes trabalhos que começaram a “quebrar fronteiras entre as linguagens”, da década de 1950, a obra do artista norte-americano Robert Rauschenberg, que realiza, dentre outras operações: a transposição da tela da parede para o chão, sugerindo uma possível tridimensionalidade, exigindo o deslocamento do espectador e, também, incluindo um objeto tridimensional (portanto, uma escultura?) acima dela.



Robert Rauschenberg, **Monograma**. Técnica mista, 1955-59.

Por que apresentar este contexto neste artigo? Em primeiro lugar, esta quebra de fronteiras entre as linguagens artísticas equivale à necessidade de analisar uma série de limites/fronteiras que estabelecemos entre os sujeitos, e nos sujeitos, com relação às possibilidades de exercício/leitura de gêneros e de sexualidades. Em segundo lugar, estes artistas, à sua época, exigiram da crítica e das teorias da Arte que estas se refizessem. O entendimento sobre o que poderia ser considerado enquanto arte teve que se transformar e todas as instituições com poder para decidir sobre o assunto tiveram que se adaptar. Ou seja, trata-se de uma mudança epistemológica, de redefinições de campo do conhecimento. A potencialização deste exercício político direto, por artistas e coletivos, também exigia (e ainda exige) a criação de novas linguagens, novos suportes e materiais, novas formas de fazer e analisar arte, quebras as mais diversas nas fronteiras do campo da Arte. Apreciemos o trabalho de Beth Moysés, artista brasileira que “desde meados dos anos 1990 (...) tem utilizado o vestido de noiva como matéria-prima para discutir e

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

ampliar questões sobre o desejo, o amor, a condição feminina e a violência doméstica” (CANTON, 2011, p. 45). Na *performance* Memória do Afeto, de 2000, cento e cinquenta mulheres vestidas de noiva, despetalando buquês, andaram pelo centro de São Paulo:



Beth Moysés, **Memória do Afeto**. Performance, 2000 (Foto⁴: Patrícia Gato).

Dias (2006), nos fala de tendências focadas em aspectos formais, ainda bastante influentes no campo do ensino da arte e nas práticas pedagógicas em Arte, que impossibilitam arte-educadores de se aproximar das obras da arte contemporâneas. Nestas práticas, ainda é muito comum a tentativa de se aproximar de trabalhos contemporâneos a partir da análise e valorização de aspectos essenciais das linguagens artísticas as quais estas obras, ações e objetos extrapolam. Como analisar uma obra de *performance*, por exemplo, que, poderíamos dizer, une Artes Visuais e Teatro e, ademais, é filmada e/ou fotografada? Como realizar uma docência em ensino da arte que leva em consideração as questões de gênero e sexualidade, se o professor ou a professora de Arte só as vê como temas e não como constitutivos da linguagem? Como elaborar currículos que superem visões formalistas e essencialistas sobre a Arte? Como falar do trabalho acima em termos exclusivamente formais? Que potência visual as questões tratadas por ele teriam se uma quebra de fronteiras entre linguagens não tivesse acontecido? Não se trata, aqui, da criação de novas linguagens? Ou melhor: de uma redefinição no campo das Artes Visuais? A “pluralidade de agoras” referente à arte contemporânea é a mesma que vem sendo tratada nas teorias que se relacionam às diversidades, aos estudos de gênero e

⁴ Disponível em <http://performatus.net/entrevistas/entrevista-beth-moyses/>

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

sexualidade. Entender que cada sujeito é um universo de possibilidades em que se cruzam diversos signos culturais: este é um trabalho que a arte contemporânea concretiza, dando a ver ao público uma gama imensa de possibilidades de ser, de estar, de circular pelo mundo e que urge ser exercitado nos mais variados contextos de ensino da arte.

4. “PEDAGOGIAS DO FEMININO” E “PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE” NO ENSINO DA ARTE

Fazendo um contraponto entre as obras de mulheres e homens artistas de diversos períodos, discuto como a sexualidade feminina é colocada em discurso através dessas imagens, produzindo uma pedagogia do feminino. (LOPONTE, 2002, p. 283-284).

Este primeiro recorte, “emprestado” de Loponte (2002), diz respeito ao papel atribuído à mulher em certos períodos da História da Arte – seja como objeto de contemplação; seja de mulheres artistas, em suas produções e nas possibilidades dadas a elas de circulação nas instituições artísticas. Abordando autoras que produziram trabalhos refletindo sobre a relação feminino-Arte, Loponte analisa discursos que são “uma interpretação pertencente a um sistema de significações muito particular, no qual um certo olhar masculino é dominante” (*ibid*, p. 285). Corroborando conosco sobre a necessidade de desnaturalizar este campo, de analisá-lo como uma produção constante e marcada por determinados imperativos culturais e reflete o quanto as imagens formam estudantes e docentes, dentro e fora das salas de aula.

Loponte propõe a análise de temas muito caros a artistas de determinados períodos da História da Arte ocidental, geralmente de origem religiosa (bíblica) ou mitológica, como O Julgamento de Páris, As Filhas de Leucipo, Olympia, As Três Graças, O Rapto das Sabinas e Susana e os Velhos, dentre outros, e nos mostra o lugar do feminino nestas obras, propondo, por exemplo, que estes “são a desculpa, e não o tema. O tema é o próprio feminino” (*ibid*, p. 286); ou “é a sexualidade da mulher que está sempre em constituição, ela é a categoria vazia. Apenas a mulher parece ter ‘gênero’” (*ibid*, p. 286), referindo-se a Laqueur; ou que “na realidade, nas representações de nus femininos é a sexualidade masculina que está em jogo, tendo muito pouco a ver com a própria sexualidade feminina” (*ibid*, p. 287). Este tipo de análise proposto por Loponte está presente nas aulas de Arte? As formações de professoras e professores de Artes Visuais abarcam questões como estas? Tendo em vista que obras como as citadas são comumente

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

expostas e estudadas em escolas e universidades, temos questionado como elas nos formam, nos constituem? Loponte (2002, p. 287), a seguir, fala sobre os lugares reservados a elas:

As mulheres que ousavam entrar no mundo artístico tinham que se contentar com a representação de pinturas de interiores, naturezas-mortas – gêneros de menor valor no mercado artístico e que não as fariam configurar no rol dos ‘grandes artistas’. Às mulheres era vedado o acesso à prática de desenho do natural com modelo nu, que foi a base do ensino acadêmico e da representação na Europa do século XVI ao XIX. As mulheres ‘artísticas’ por natureza deveriam ser controladas de alguma forma, sendo proibidas de estudar arte fora do contexto estético doméstico (decoração de interiores, arranjos florais, tocar piano etc.). Quando historiadores e críticos de arte referem-se às mulheres artistas, a alusão a sua sexualidade parece algo inevitável, interferindo no julgamento das obras. É preciso lembrar sempre que, antes de artistas, elas são mulheres.

Que mulheres artistas conhecemos nas primeiras fases de constituição deste campo da Arte – do século XV ao XIX, por exemplo? A autora analisa, em diversos trabalhos, formas como o feminino é retratado por artistas modernos, aí já deslocados de temas canônicos, mas que ainda conservam este olhar masculino no qual o feminino é dominado, objetificado, determinado. Neste período celebram-se, grosso modo, a criação e a novidade em contraposição às tradições artísticas tão caras até o século XIX. Loponte reafirma, neste período, um olhar masculino que constrói nossa concepção sobre o que é “A Arte”,

(...) um olhar que, congelado na definição de ‘arte universal’, subjetiva e molda nossas concepções do que é arte e artista, e, na análise que procuramos fazer aqui, ‘inventa’ sexualidades, feminidades e também masculinidades (LOPONTE, 2002, p. 289).

Se, por um lado, na arte moderna “as representações de corpos femininos, como signos da sexualidade masculina, afirmavam a modernidade dos homens artistas e sua posição de vanguarda” (*ibid*, p. 288); por outro, é neste período que mulheres artistas começam a ter acesso às formações oficiais, em academias de belas artes, ou a participar ativamente dos movimentos artísticos de vanguarda, por exemplo; além de apresentar mais ativamente, em seus trabalhos, visões do feminino que se afastam daquelas que o submetem ao masculino, que o objetificam. Pela primeira vez, um número maior de mulheres passa a veicular, em suas obras, olhares sobre o feminino que partem de si, que “falam de si”. Um silêncio (ou um silenciamento, ou seja, uma ação de silenciar que parte de outro lugar, em uma relação desigual de poder) de cinco séculos começava a ser quebrado.

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

Nossa opção por Loponte foi realizada, principalmente, por sua articulação dos estudos de gênero com o campo da Educação e com o ensino da arte; o combate a visões formalistas na História da Arte e no ensino da arte; a preocupação com os estudos de gênero enquanto categoria analítica; o foco nas imagens enquanto formadoras, constituintes, construtoras de conceitos e identidades; dentre outros motivos. Ainda há muito o que se refletir em relação às questões de gênero no ensino da arte (e em outros campos). Assumimos o recorte de Loponte por compreendermos a contingência que a relação feminilidade-Arte apresenta contemporaneamente, além de uma produção bibliográfica já consolidada na articulação com o campo da Arte. Contudo, há que se pensar: Como implicar as masculinidades nos estudos de gênero, dentro do ensino da arte? E as questões como transexualidade, travestilidade, transgêneridade? O que fazer quando gênero e sexualidade “se amalgamam”?

Em muitos de seus trabalhos, Louro nos fala sobre a aproximação destas duas categorias de análise: gênero e sexualidade, que aparecem “fundidas” aqui, assim como ocorre em políticas públicas e no cotidiano escolar. Cabe apontar que, nos próprios movimentos sociais ligados às questões abordadas neste artigo, estas articulações são importantes, como ocorre com travestis, transexuais e transgêneros, por exemplo, dentro do movimento *gay*, em determinados contextos históricos e locais; e que, é no sujeito que estas articulações se materializam, cada pessoa apontando para uma categoria e/ou para outra, em maiores ou menores graus, identificando-se ou não com elas. Todavia, com intuito didático, nesta seção, operamos uma distinção gênero – sexualidade. A partir de agora, trazemos as discussões sobre sexualidade. Para tal, trazemos o autor Belidson Dias, que tem discutido o lugar das questões de sexualidade (e de gênero) no ensino da arte. Se, no campo da produção artística, artistas homens e mulheres têm produzido trabalhos e poéticas em que questões da sexualidade são centrais em suas linguagens, no ensino da arte, estas questões parecem não importar:

As práticas cotidianas da arte/educação contemporânea no Ensino Fundamental, Médio e Superior, no Brasil, são marcadas pela negligência com a experiência cultural do cinema, o descaso com questões de gênero, assim como a ocultação e dissimulação do assunto “sexualidade” (DIAS, 2006, p. 102).

Aqui voltamos o foco para algo que nos parece importante: as condições identitárias do sujeito que produz e é produzido pela obra de arte, pela crítica e pela

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

história deste campo. Loponte e seus referenciais tratam dos sujeitos/conceitos “mulher” e “feminino” no contexto da História da Arte. Para as políticas afirmativas, “negro/negra”, “indígena”, por exemplo, precisam ser conceituados, constituídos enquanto sujeitos de direito. Parece muito mais difícil tratar dos sujeitos/conceitos ligados à sexualidade, especialmente na Educação. Com relação à História da Arte e procurando perfazer o mesmo caminho de Loponte, podemos lançar algumas questões: Que lugares LGBTTTQIA⁵ tiveram enquanto produtores e produtoras de Arte no decorrer da constituição deste campo – a Arte? Como foram retratados e retratadas? É importante saber da orientação sexual de artistas? Que consequências a resposta a esta última questão podem ter com relação à “ocultação e dissimulação” da qual Dias nos fala?

O autor nos traz, também, a questão da “moralidade cultural” enquanto

Um assunto muito importante para a teoria e a prática da arte/educação. Sem dúvidas, a análise de representações de gênero e sexualidade normativas e não-normativas (queer), projeta reflexões sobre o impacto teórico e prático que a compreensão destes sistemas visuais e seus discursos teriam na educação da cultura visual (DIAS, 2006, p. 114).

É comum, no cotidiano escolar, vermos discussões acerca da sexualidade serem evitadas, graças a certas noções de “moralidade”. No contexto desta pesquisa – os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – é ainda mais complicado, já que, em termos gerais, a criança estaria “fora do sexo”. Contudo, questionamos: entender este ser em formação – a criança – como um não-praticante do ato sexual requer que ele/ela não saiba das possibilidades afetivo-sexuais que poderá exercitar? Se separarmos afetividade e sexo: a criança não pode realizar seus jogos afetivos além das possibilidades heteronormativas? Apenas na adolescência a criança deve se deparar com o que está fora da norma? O que fazer com crianças que vivem em famílias em que há uniões homoafetivas?

Junto à moralidade, Dias (2006, p. 120) nos coloca a prática da censura:

Não obstante a estrutura de poder, a censura tem uma história longa na arte/educação. As instituições da arte/educação escondem, estrategicamente, os gêneros, mas invariavelmente, silenciam a sexualidade. A arte/educação permeada pela censura, agora e num passado próximo, exclui as representações de gêneros que incomodam as regras da normalidade, assim como aquelas que mostram preferências sexuais diferentes.

Assim como Loponte e Louro, Dias nos coloca frente a reflexões de como conhecimentos são “selecionados”, tornados importantes, ou não, de serem ensinados nas

⁵ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais e Assexuais.

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

escolas, tendo em vista estas noções de moralidade, censura e tantas outras que perpassam a construção dos campos da Arte, da Educação, da História da Arte e do ensino da arte. Loponte e Dias lançam olhares para algumas “posturas pedagógicas” (práticas, seleções, metodologias, construções curriculares) que tem sido vistas como estáveis no campo da Arte, de sua história e de seu ensino e que nos impedem de tratar de gênero e sexualidade na escola. Posturas estas que, frequentemente, excluem as sexualidades não-normativas da educação formal. Há fronteiras no campo do ensino da arte que precisam ser visitadas (e atravessadas), conforme afirma Louro (2015). Loponte, Dias, dentre tantos autores e autoras do campo do ensino da arte nos ajudam a identificar um destes lugares estáveis para os currículos de Arte – o formalismo; objeto da nossa próxima seção.

5. PADRÕES DE ESTABILIDADE: O FORMALISMO NO ENSINO DA ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares (...) é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias (GOODSON, 1997, p. 10).

No trecho acima, Ivor Goodson, pesquisador do campo do currículo na Inglaterra, coloca-o em contextos históricos e locais; como temos afirmado com relação aos campos de conhecimento. Em análises centradas na sociologia do conhecimento escolar, o autor nos traz o conceito de *disciplinas escolares* e “aborda o papel dos diversos grupos sociais na definição conflitual do currículo” (*ibid*, p. 11). Afirma que, nas diversas construções curriculares, seja nas matrizes (distribuição de cargas horárias para cada disciplina), seja nos conhecimentos internos a cada disciplina, “o sistema foi concebido para assegurar a estabilidade e para dissimular as relações de poder que sustentam o conjunto de ações curriculares” (*ibid*, p. 11). Esta discussão nos parece bastante próxima do que Louro (2015), por exemplo, nos propõe, quando chama à visita às fronteiras, à desestabilização, ao movimento de conceitos e noções que temos como caros entre os conteúdos de cada disciplina e que formam sujeitos. No caso específico das Artes Visuais, há uma presença maciça do formalismo enquanto estruturante dos programas, e, portanto, da noção que eles veiculam de/sobre Arte. Como propõe Dias (2006, p. 105):

Atualmente, as escolas de arte e cursos de licenciatura em arte/educação têm que enfrentar a necessidade social de desafiar as noções predominantemente

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

formalistas dos seus currículos e começar a explorar intensamente as experiências do cotidiano, dos sujeitos, suas trocas materiais e sensoriais.

Goodson, em seu trabalho, nos fala de processos históricos, em que disciplinas ganharam e perderam espaços nos currículos, na realidade inglesa; discussão bastante atual para o Brasil, em épocas de discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e proposição de Reforma do Ensino Médio. Ele afirma que “a história das disciplinas escolares deve ser contada como a história das forças sociais que as trouxeram para os currículos” (GOODSON, 1997, p. 12). Contudo, o que nos interessa tratar aqui, são as modificações no interior da disciplina. Como determinadas formas de estruturar o ensino da arte têm sido vistas como “estáveis”, ao ponto de docentes da área, programas de formação de professores e professoras, além de organizações curriculares refletirem estas formas? Ana Mae Barbosa (2012a; 2012b) nos fala como determinadas maneiras de se conceber o ensino da arte foram hegemônicas em certos momentos, no Brasil, em toda a sua recente história; localizando estes movimentos de mudanças nas arenas de disputa social, trazendo “atores” e “atrizes” destas redefinições da área.

Em finais do século XX, no Brasil, quando a Arte passou a ser vista como área de conhecimento na LDBEN 9.394/96, docentes da área começaram a exercitar determinadas maneiras de conceber seu ensino, e o formalismo passou a ser um dos principais estruturantes, organizadores dos conhecimentos oferecidos a estudantes nos diversos níveis de ensino, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outro exemplo pode ser visto na estruturação em um viés histórico-linear da História da Arte, no geral, privilegiando uma determinada visão, eurocêntrica e norte-americana, da Arte. Ou, o que é mais comum, a estruturação ocorre no entrecruzamento entre elementos formais + História da Arte (juntos, sempre, do fazer e da composição, que, muitas vezes, são subentendidos). Apesar de estas duas formas (pelo formalismo e pela História da Arte), no plano conceitual, em pesquisas e discussões acadêmicas, serem foco de críticas, desde a época dos PCNs-Arte e da LDBEN 9.394/96 (pelo menos); nas mais variadas realidades ainda se estruturam programas curriculares para Artes Visuais a partir delas.

São questões e terminologias caras à Arte, sua história e seu ensino, contudo, é necessário que se alarguem as noções e conceitos que estruturam propostas curriculares para as Artes Visuais. É preciso “visitar as fronteiras”, explorar aqueles territórios em que “a Arte já não é apenas Arte”. Expliquemo-nos: não se trata de encontrar formas de a Arte

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

auxiliar o ensino de outras áreas, mas deslocar-se para pontos em que as obras, objetos e ações artísticas exploram outras instâncias da vida social, outras disciplinas, discursos, enunciações. E por um motivo muito simples: os componentes sociais, filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos, identitários; fazem parte da estrutura, do “ser” das obras de arte; das relações que elas mesmas, e artistas que as produziram, propõem com o mundo; dos significados que cada sujeito pode dar às obras, em contextos históricos e locais variados; e das formas como a arte significa os sujeitos. Todas estas questões têm relação direta com nossas percepções e exercícios de gênero e sexualidade nos currículos, como Loponte (2008, p. 155) nos fala:

Há, sim, uma rede de discursos, um jogo discursivo atuante que alia gênero [sexualidade], arte e poder, que produz efeitos em nossas práticas e em nossos modos de ver e que tem sistematicamente desfavorecido as mulheres [homossexuais, bissexuais, transexuais etc]. Leituras de imagem que levem em conta análises mais políticas, como as de Linda Nochlin e/ou a análise de discurso de Foucault contribuem para o rompimento de um discurso quase “religioso” que gira em torno da arte, colocando-a no reino intocável e transcendente da sensibilidade, acima de qualquer questão política. Há mais na superfície das imagens para analisar do que supõem as leituras de imagem formalistas mais comuns. Além dos elementos visuais e das nossas interpretações acerca do que o artista “quis dizer”, podemos considerar as produções artísticas como modalidades enunciativas que, na trama dos discursos que circulam em torno delas, colaboram para fixar e produzir identidades sexuais, femininas e masculinas.

Portanto, não é possível falar de Arte sem tratar de seu contexto e, principalmente, é urgente que o ensino da arte passe a ampliar o espectro das manifestações que apresenta como pertencentes a este campo a que chamamos Arte. Ivone M. Richter (2000, p. 11), ao tratar sobre preconceitos muito recorrentes contra as culturas populares e o artesanato, por exemplo, afirma que

a tendência no ensino das artes visuais, ainda hoje, é reproduzir conceitos modernistas de arte largamente aceitos nos meios acadêmicos. Este enfoque exclui todas as artes chamadas ‘menores’, e com a exclusão delas, toda a possibilidade de um trabalho intercultural em arte.

A autora aponta para o fato de que estas, muitas vezes, são vistas como formas menores por terem “menos elaboração”, o que nos levaria a pensar na Arte como originalidade, um conceito calcado entre o século XIX e início do XX. Corroborando com as propostas de Richter, afirmamos que os embates arte/artesanato; popular/erudito, dentre outros; precisam ser “suspensos”, “borrados”, se pensamos em um ensino da arte que se aproxime das questões que tratamos neste trabalho. O próprio debate se estas

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

manifestações são, ou não, Arte, devem ser parte das aulas de Artes Visuais, desde a Educação Infantil. Esta disputa sugerida por Richter ocorre nas fronteiras, e, não por acaso, é descrita pela “/”. É na “/” que o trabalho pedagógico em arte deve acontecer, se quisermos tocar, minimamente, nas questões de gênero e sexualidade. Mesmo porque, como propusemos desde o início, é este lugar fronteiro que o ensino da arte ocupa na escola, mesmo reconhecido como área do conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a disciplina de Arte sofre ameaças no Ensino Médio, junto à Sociologia, à Filosofia e à Educação Física. Voltando a Goodson (1997), os atores sociais, instituições e instâncias de poder que têm agido, diga-se, o Governo Federal apoiado por organizações da sociedade civil, propõem não somente a exclusão de disciplinas, o aumento de cargas horárias de outras, mas, também, e aqui adentramos o campo desta pesquisa, questões internas às disciplinas –conteúdos, metodologias. Mais uma vez, em história muito recente, arte-educadores do Brasil têm se reunido para “justificar” a importância do ensino da arte na educação nacional. Mais uma vez, “sentimos na pele” o que é estar à margem. E este texto vem se juntar a tantas manifestações como um ato político, um ato de resistência (FOUCAULT, 2012); aqui colocado em um contexto “geral”, das correlações de poder entre as áreas do conhecimento.

Por outro lado, no interior da disciplina, e nas disputas de poder em torno dos conteúdos e temas que a Arte pode abordar, ao revisar produções que articulam o ensino da arte às questões de gênero e sexualidade, vimos a força do formalismo enquanto elemento de estabilidade. Dinâmica que dificulta um mergulho em questões outras que as obras, principalmente as contemporâneas, nos propõem. Um programa de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aparentemente, navega em mares confortáveis quando baseado em “elementos da linguagem visual”. Como docentes, é comum que nos apeguemos a determinados conhecimentos/conteúdos e passemos a defendê-los, nos tornamos “conteudistas”. Nestes casos, os Temas Transversais, por exemplo, se convertem em “pedra no caminho”, tomando espaço dos “conteúdos importantes”. Vinte anos após os a publicação dos PCNs, as “questões contemporâneas” mudaram, se multiplicaram e não param de cobrar um posicionamento da escola.

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

Os PCNs para os Temas Transversais apresentam a ideia de que há áreas que são “campos privilegiados” para lidar com elas. Talvez pelo seu caráter “marginal”, a área de Arte é vista assim por eles: “dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL/SEF, 1997, p. 72). Os Temas Transversais, relembramos, estão na periferia, sempre esperando seu momento para adentrar, para atravessar a prática pedagógica. Seu destino é sempre voltar às periferias do conhecimento escolar. E que disciplinas são “privilegiadas” para tratá-los? Aquelas que já são subjugadas, aquelas que precisam, constantemente, empreender lutas para se manter nas grades, nas bases, aquelas que não estão “contempladas” no paradigma da escola como campo de ensino do “conhecimento científico”. Exemplificando: Ética é “coisa” da Sociologia e da Filosofia; Pluralidade Cultural é “coisa” da Arte; Orientação Sexual é “coisa” da Educação Física. Não é de se assustar que os Temas Transversais que se consolidaram com maior força, nestes quase 20 anos, na prática pedagógica e na sociedade como um todo, foram o Meio Ambiente e a Saúde, “coisas” das Ciências e da Biologia, áreas consideradas “nobres”.

Quiçá, ao invés de “lutar contra” a marginalização, nosso papel seja, enquanto arte-educadores, reivindicar este lugar de instabilidade. Na fronteira, estabilidade e instabilidade “se tocam”. Para a fronteira “carregamos” noções, conceitos e preconceitos, nossos elementos de estabilidade. Não significa que, ao atravessar, abandonaremos tudo. Do outro lado, como estrangeiros, seremos sempre marcados como o “outro”, como diferente e, no paradigma científico dominante, a Arte tem ocupado este lugar. Uma das “lições” de movimentos sociais, desde, pelo menos, a década de 1960, é a resignificação de ações, objetos, expressões. A Arte não é um campo de constantes resignificações? Enfim, se quisermos congregarmos ensino da arte – gênero/sexualidade, ou seja, um encontro entre “conhecimentos marginais”, é essencial que assumamos esta posição. O objetivo não é reiterar qualquer subalternidade. Pelo contrário, estas ações poderão fazer com que estes campos, em contato, possam exigir redefinições, o que, como propusemos, artistas contemporâneos fazem constantemente. Urge que o ensino da arte “conquiste” este território. Se, para Foucault (2012, p. 105), “*onde há poder há resistência*”, talvez, este seja, atualmente, o nosso lugar nos “jogos de poder”.

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012a.
_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**.
São Paulo: Perspectiva, 2012b.
- BATTCOCK, Gregory (org). **A Nova Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. e FERNANDES, F. (Coord.). *Pierre Bourdieu - Sociologia*. (2. Ed). São Paulo: Ática: 1990, p. 122-155.
- BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANTON, Katia. **Da Política às Micropolíticas**. (Coleção *Temas da Arte Contemporânea*). São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DIAS, Belidson. **Açoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea**. In *Visualidade: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – FAV/UFG*, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, pp. 101-132, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. (22^a reimpressão) São Paulo: Graal, 2012.
- GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA. Currículo 3, 1997.
- KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LOPONTE, Luciana G. **Pedagogias Visuais do Feminino: arte, imagens e docência**. In *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.148-164, Jul/Dez, 2008.
_____. **Sexualidade, Artes Visuais e Poder: pedagogias visuais do feminino**. In *Revista Estudos Feministas, UFSC*, 2/2002, pp. 283-300.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
_____. **Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências**. In *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, v. 2, n.2, jul-dez 2012, pp. 363-369.

Volume, 13, n. 2, Ano, 2017.

_____. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 2ª ed, 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga.** Goiânia: Editora da UFG, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais.** Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, 2000.