



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IMAGENS DA DIFERENÇA: ARTES VISUAIS E DIVERSIDADE SEXUAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA

UBERLÂNDIA, MG
2013

ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA

**IMAGENS DA DIFERENÇA: ARTES VISUAIS E DIVERSIDADE SEXUAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal
de Uberlândia, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor
em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e
Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Selva
Guimarães

**UBERLÂNDIA, MG
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- P436i
2013 Pereira, Alexandre Adalberto, 1976-
 Imagens da diferença: artes visuais e diversidade sexual no ensino
 fundamental / Alexandre Adalberto Pereira. -- 2013.
 215f. : il.
- Orientadora: Selva Guimarães.
 Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
 Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Sexualidade - Teses. 3. Arte (Ensino fundamental) -
 Estudo e ensino - Teses. 4. Arte – Teses. I. Guimarães, Selva. II. Universidade
 Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA

**IMAGENS DA DIFERENÇA: ARTES VISUAIS E DIVERSIDADE SEXUAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Uberlândia – MG, 19 de dezembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a SELVA GUIMARÃES
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. ALICE FÁTIMA MARTINS
(PPACV/FAV/UFG)

Prof. Dr. MARCOS ANTONIO DA SILVA
(FFLCH/USP)

Prof^a Dr^a. LUCIANA MOURÃO ARSLAN
(PPGA/IARTE/UFU)

Prof^a. Dr^a. GERCINA SANTANA NOVAIS
(PPGED/FACED/UFU)

Dedico esta Tese a minha família:

Meus irmãos: Caio Felipe, Alessandro e Alessandra.

Minha sobrinha Laura.

Meus pais, pela incansável paciência e amor incondicional.

Meus avós.

Anderson Sales, pelo lastro desse barco à deriva que sou eu.

Dedico também aos professores que, incansavelmente, quebram átomos e preconceitos todos os dias.

Agradecimentos

Quero agradecer à Professora Dr^a. Selva Guimarães, que me aceitou como orientando e pacientemente me acompanhou nesta longa caminhada.

Aos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, que gentilmente colaboraram com esta pesquisa. Em especial as professoras Márcia Zanetti e Eliane Tinoco pela compreensão e apoio nesta pesquisa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A amiga Regina Lucia, pelo companheirismo e afeto.

A Mayara Marques pela ajuda na formatação das tabelas pelos registros fotográficos.

Aos Professores Membros da Banca de Qualificação e defesa, Dr^a. Luciana Mourão Arslan (PPGA/IARTE/UFU), Dr^a. Gercina Santana Novais (PPGED/FACED/UFU), Dr^a. Alice Fátima Martins (PPACV/FAV/UFU) e Dr. Marcos Antonio da Silva (FFLCH/USP) pelas contribuições e ideias que engrandeceram meus estudos.

A Capes pela concessão da Bolsa de Estudos no Projeto DINTER UFU/UNIFAP.

O corpo existe e pode ser pego. É suficientemente opaco para que se possa vê-lo. Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo. O corpo existe porque foi feito. Por isso tem um buraco no meio. O corpo existe dado que exala cheiro e em cada extremidade existe um dedo. O corpo se cortado espirra um líquido vermelho. O corpo tem alguém como recheio

Arnaldo Antunes. **As coisas**. São Paulo: Iluminuras, 1993.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido com professores e professoras de Artes, atuantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil e que frequentaram, no ano de 2012, os encontros de formação continuada oferecido pelo Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, na mesma cidade. O foco da pesquisa é reconhecer como os professores de Artes Visuais constroem saberes sobre a diversidade sexual nas suas salas de aula. O objetivo geral desta investigação de Doutorado é apreender e registrar os discursos desses professores de Artes Visuais sobre as estruturas socioculturais que impedem ou potencializam o desenvolvimento de ações educativas em Artes, voltadas para construção da diversidade sexual em sala de aula. Para tanto estão propostos os seguintes objetivos específicos: A) analisar, a partir da perspectiva teórica dos estudos da Cultura Visual, os discursos aferidos por esses professores, as interconexões entre o ensino de arte e a diversidade sexual; B) compreender, sob a perspectiva docente, os aspectos de sua formação inicial e continuada que possibilitam a construção de saberes para a diversidade sexual; C) Refletir sobre as narrativas desses professores a respeito de como são construídos discursos sobre a diversidade sexual na escola. A metodologia utilizada inspirou-se na abordagem qualitativa, com a intenção de compreender o universo de significados do grupo de professores em questão, sobre a temática da Diversidade Sexual na escola. Para tanto, foi utilizado como procedimento de coleta de dados o Grupo Focal como modo de promover um debate aberto e flexível sobre o tema com os participantes/ colaboradores da investigação. As análises têm como referencial as bases teóricas da Cultura Visual que seguem uma orientação inclusiva e não hierárquica entre discursos textuais e visuais, compreendendo as experiências humanas, na contemporaneidade, também são mediadas por artefatos visuais, advindos de diversas fontes culturais. Nessa perspectiva, a produção de significados para as imagens está diretamente relacionada às relações de poder e saber. A análise dos dados foi orientada por um corpus teórico construcionista sobre a sexualidade, discutida na perspectiva Foucaultiana ao compreender a dimensão institucional, construtiva e histórica da sexualidade como um fenômeno cultural e social da modernidade.

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Sexualidade. Diversidade Sexual. Ensino fundamental. Cultura visual.

ABSTRACT

This study was developed with Arts Educator who works in Basic Education in the Municipal Schools in the City of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. These teachers participated, in 2012, in meetings of continued training offered by Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. The Problem pursues recognize how these teachers constructed knowledge about sexual diversity in their classrooms. The general objective of this Doctorate Investigation is to understand and register the discourses of these teachers of Visual Arts about sociocultural structures that prevent or empower the development of educational actions in Arts, focused on sexual diversity in the classroom. Therefore are proposed the following specific objectives: A) analyze, from the theoretical perspective of visual culture, discourses measured by those teachers, the interconnections between the art education and sexual diversity; B) understanding from the viewpoint of these teachers, aspects of their initial and continuing formation that enable the construction of knowledges of sexual diversity; C) Consideration the narratives of these teachers how they constructed discourses about sexual diversity in schools. The methodological orientation was qualitative with the intention to understanding the universe of meanings of the group concerned about the topic of sexual diversity in schools. The method of collecting data was the focus group as a form of promoting an open and flexible discussion with the participants about the topic. In this thesis I use the theoretical bases of Visual Culture that follows a non-hierarchical and inclusive discourse between texts and images, understanding that human experiences, in contemporary, are mediated by visual artifacts coming from various cultural sources. In this perspective, the production of meanings for the images is directly related to the relations of power and knowledge. The analysis of data is guided by theoretical constructionist as reference on sexuality that is discussed in the Foucaultian perspective to offer understanding of institutional dimension, historical and constructive about the sexuality as a social and cultural phenomenon of modernity.

Keywords: Art Education. Sexuality. Sexual Diversity. Elementary school. Visual culture.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	Mapa de Descaminhos. Minhas navegações.
IMAGEM 2	Fotografia pessoal, anos 1990.
IMAGEM 3	Fotografia Pessoal. Ano de 1997.
IMAGEM 4	Rótulo de bobina com a data do meu aniversário.
IMAGEM 5	Escultura de peças de Lego de Nathan Sawaya.
IMAGEM 6	Caixa de ferramenta. Autoria Lino Pereira (agosto de 2012).
IMAGEM 7	Pablo Picasso. Les demoiselles d'Avignon, 1907.
IMAGEM 8	Robert Forman. Les Demoiselles d'Avignon Revisited, 2007.
IMAGEM 9	Julien Friedler. Les Demoiselles d'Avignon, 2005.
IMAGEM 10	Cartaz Marcha das vadias em Macapá.
IMAGEM 11	Marcha das Vadias em Macapá (22 de junho de 2012).
IMAGEM 12	Lorna Simpson. Condições Guardadas (sexo agride/pele agride), 1989.
IMAGEM 13	Isaac Julien. Looking for Langston, 1989.
IMAGEM 14	Grupo Guerilla Girls. Erase Discrimination, 1999.
IMAGEM 15	Laerte Coutinho. Muriel: Normal do normal.
IMAGEM 16	Manuscrito de Karl-Maria Kertbeny de 1869 onde se emprega pela primeira vez a palavra "homossexual".
IMAGEM 17	Lição Clínica do Dr. Jean-Martin Charcot ensinando Salpêtrière.
IMAGEM 18	Exemplo de discurso sexual na escola. Carteira Escolar em Macapá.
IMAGEM 19	RAMOS, Rossana. Na minha escola todo mundo é igual. Cortez Editora, 2010, p. 16.
IMAGEM 20	Então... a provisoriedade de um porto. Desenho do autor. 11 de Agosto de 2013.
IMAGEM 21	Poste com cabeamento: Fotografia de Lino Pereira, meu pai (agosto de 2012).

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Relação do número de professores colaboradores que participaram do Grupo Focal 1, realizado em 13 de novembro de 2012.
TABELA 2	Relação do número de professores colaboradores que participaram do Grupo Focal 2, realizado em 13 de novembro de 2012.
TABELA 3	Relação do número de professores colaboradores que participaram do Grupo Focal 3, realizado em 04 de dezembro de 2012.
TABELA 4	Relação do número de professores colaboradores que participaram do Grupo Focal 4, realizado em 04 de dezembro de 2012.
TABELA 5	Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo e por ordem de indicação, segundo as cinco ações consideradas mais violentas.
TABELA 6	Possibilidades existentes de orientação sexual e identidade de gênero.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, Uberlândia, MG
DINTER	Doutorado Interinstitucional
FAV/UFG	Faculdade de Artes Visuais/ Universidade Federal de Goiás
FFLCH/USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas /Universidade de São Paulo
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GF	Grupo Focal
HIV	Human Immunodeficiency Virus (Vírus da imunodeficiência humana)
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LEGO	Leg Godt (“Brincar Bem” na língua dinamarquesa)
LGBTTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MG	Minas Gerais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPACV/FAV/UFG	Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/ Faculdade de Artes Visuais/ Universidade Federal de Goiás
PPGA/IARTE/UFU	Programa de Pós-Graduação em Artes/Instituto de Artes/ Universidade Federal de Uberlândia
PPGED/FACED/UFU	Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 CAMINHOS QUE ME LEVARAM A PESQUISAR A DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	16
1.1 CHEGANDO À UNIVERSIDADE	20
1.2 OS PORTAIS DA UNIFAP: NA UNIVERSIDADE NOVAMENTE.....	25
1.3 A EXPERIÊNCIA DO PESQUISAR.....	28
2. TEMA, PROBLEMA E JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA	33
3 COMO ESTÁ ORGANIZADA A TESE	39
CAPITULO 1	42
INDAGAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	42
1.1 O UNIVERSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	58
1.2 SOBRE OS GRUPOS FOCAIS.....	63
1.2 INTERCONEXÕES ENTRE ENSINO DE ARTE E DIVERSIDADE SEXUAL: NECESSIDADE DO DEBATE.....	69
CAPÍTULO 2	82
INCURSÕES TEÓRICAS: REVISITANDO O DEBATE.....	82
2.1 INVISIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS.....	96
2.2 DIFERENÇA E EDUCAÇÃO.....	107
2.3 QUAL É A REGIÃO POLÍTICA NA QUAL SE CONSTRUIU A DIFERENÇA SEXUAL? .	115
2.3.1 EXISTE UMA VERDADE SOBRE A SEXUALIDADE?	126
2.3.2 POLÍTICA SEXUAL	136
CAPÍTULO 3	142
NAVEGAR É PRECISO, VIVER NÃO É: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ARTE SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL.	142
3.1 “O PROFESSOR DISSE: CHEGA! VAMOS CONVERSAR SOBRE SEXO”	156
3.2 “OS OUTROS ATÉ QUE EXISTEM... MAS O NORMAL É SER HÉTERO, O RESTANTE É DIVERSIDADE” – DISPOSITIVOS DISCURSIVOS	162
3.3 “ROSA É COR DE MENINA O AZUL É COR DE MENINO” – IDENTIDADE COMO FLUXO TEMPORÁRIO DE IMPULSOS.....	167
3.4 “LA NA MINHA ESCOLA...”.....	174
3.5 “TODOS NÓS SOMOS MUITO IMPORTANTES” – ENTRADAS PARA O ENSINO DE ARTE.....	177

CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
ENTÃO... A PROVISORIEDADE DE UM PORTO.....	181
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	195
ANEXO 1 MARCHA DAS VADIAS PERCORRE AS RUAS DE MACAPÁ	195
ANEXO 2 EXEMPLO DE IMAGENS QUE DISCUTEM O TEMA DIVERSIDADE SEXUAL E QUE CIRCULAM NO COTIDIANO	198
ANEXO 3 NARRATIVA VISUAL DE IMAGENS QUE DISCUTEM O TEMA DIVERSIDADE SEXUAL QUE CIRCULAM NO FACE BOOK CAPTURADAS DE MINHA PÁGINA PESSOAL	201
APÊNDICES.....	206
CONVITE GRUPO FOCAL	207
AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS	208
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	209
RELATÓRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DO BRASIL NO PERÍODO DE 2000 a 2013	210

INTRODUÇÃO

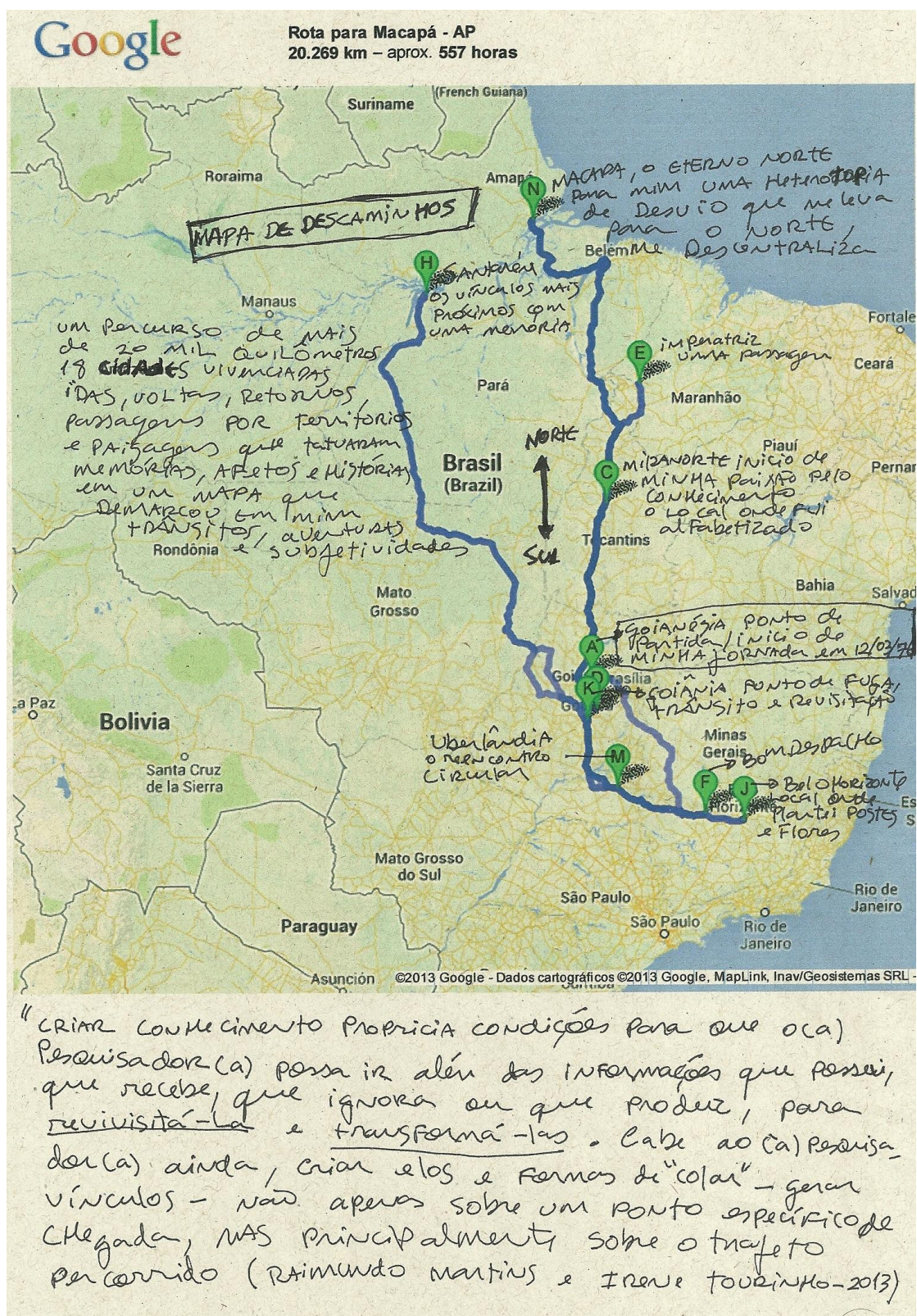


Imagem 1: Mapa de Descaminhos. Minhas navegações. Digitalização de mapa rodoviário. Acervo do autor. Julho de 2013.

1 CAMINHOS QUE ME LEVARAM A PESQUISAR A DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

A experiência da mudança sempre esteve presente na minha vida. Quando eu era pequeno, a sensação era que tínhamos um desejo inexplicável de sair, mudar – a minha família não ficava parada por muito tempo em uma mesma cidade e região. Mas essa era uma boa justificativa infantil. O contexto, no entanto, era bem mais problemático.

Vivíamos como *performers* ativos das inquietações e da insegurança econômica na década de 1980 representada pela estagnação, inflação e uma onda de desemprego que gerou o esfacelamento dos postos de trabalho, o que nos obrigava a estar em permanente mudança em busca de novas oportunidades. Traçávamos rotas Norte-Sul-Leste-Oeste e íamos des/encontrando e montando um caleidoscópio de mapas, trechos, paisagens, pessoas, lugares, culturas, identidades...

Naquela época, (anos 1980) minha família fazia pequenos estoques de alimentos básicos em casa, pois a inflação era alta e o que se recebia em um dia, não valia a mesma quantia no outro. Iogurte e maçãs eram artigos supérfluos para a maioria da população, sobretudo para aqueles da minha classe social, composta por famílias de baixa renda. Quando alguns desses produtos apareciam em casa era o momento em que o paladar infantil comemorava.

Aquele período, caracterizado por uma crise econômica e social, nos fez uma família de aprendizes errantes pelo Brasil. A tensão da “década perdida” exigia a constante procura de algum porto, alguma oportunidade. E cada mudança, além de representar uma experiência geográfica, colocava-nos em constantes choques culturais, enfrentando cores, formas, climas e os mais diversos sotaques, hábitos e alimentos que iam se somando ao nosso repertório de alteridade.

Na prática e quase sempre de modo conflituoso, íamos construindo a nossa forma particular de perceber as cores e as formas das pessoas. Cada experiência dessas significava uma tentativa e, por conseguinte, um erro ou algum acerto, mas sempre o desejo e a luta dos meus familiares para garantir certa estabilidade aos filhos, ao menos era o que meus pais pensavam.

Lembro-me que de Anápolis, Goiás, onde vivíamos, fomos para a Cidade de Miranorte, localizada no atual Estado do Tocantins, e retornamos alguns anos mais tarde. Alguns semestres depois, nos mudamos para Imperatriz, Maranhão. Posteriormente, fui enviado a conviver com meus avós numa pequena cidade de Minas Gerais chamada Bom Despacho, com a desculpa de que lá havia melhores escolas e, conseqüentemente, mais oportunidades na vida.

Avaliando futuros possíveis para seus filhos, meus pais foram, aos poucos, ensinando a cada um de nós o valor das transformações, dizendo do seu modo simples de ser: sejam sujeitos de suas histórias, saibam como o mundo é feito de pessoas diferentes, e que essa diversidade constrói e agrega, conquanto se enfrentem as mudanças com coragem para recomeçar – mas nunca regressar ao ponto de origem.

Todos esses descaminhos nos informavam que visões e formas variadas de avaliar o mundo ao redor requerem uma negociação contínua com a alteridade e com as diferenças culturais, morais e religiosas. Esses ímpetus de mudança acompanharam a cultura da família de tal forma que, ao espalhamo-nos, novamente, quando adultos, desta vez sozinhos, tornamo-nos filhos diaspóricos, aventureiros e viajantes. Até mesmo quando a partida era dolorida, recheada de saudade e distância, fomos aprendendo que qualquer mudança é também um ato de bravura, pois aventurar-se

pode aludir, ainda, a um viajante capaz de seguir, sem desprezar as surpresas do itinerário, tanto por roteiros externos e provocados por outros como por percursos internos, elaborados a partir de apropriações subjetivas, ou seja, pelos

percursos assimilados pelos próprios sujeitos (NASCIMENTO, 2013, p. 243).

Hoje, olhando para o mapa de descaminhos percorridos por um momento com minha família e que, hoje, traço sozinho, percebo como os percursos criaram uma espinha dorsal e me fizeram revisitar e criar vínculos, não necessariamente em nódulos específicos, mas em liames de memórias, de afetos, de subjetividades e, sobretudo, me fizeram compreender que em se tratando dos fluxos a nos movimentar, o mais importante não é a chegada, e sim a trajetória percorrida, esta distância calejando em nós nossos processos de subjetivação.

Hoje, percebo: ao me obrigar a entrar em contato com as diferentes paisagens culturais, ia também me desconstruindo e reconstruindo subjetivamente. Tal aventura proporcionou-me processos de subjetivação, ou seja, processos de assujeitamento, maneiras como nos tornamos sujeitos (NASCIMENTO, 2013).

Cruzando fronteiras, ficamos com “um pé em cada lugar” e cada um de nós foi impelido a se posicionar como migrantes de nós mesmos, para quem a adaptação a novos espaços culturais exige certa sensibilidade e uma avaliação contínua das identidades, pois percebemos empiricamente, que a identidade é, sim, permeável a tudo que é “mundano, secular e superficial” (HALL, 2003, p.28).

Desse modo, entendo que o conceito de identidade não pode ser estabelecido como sendo um sinal de uma essência estável do ser, revelado no nascimento e que o acompanha, sem mudanças, até a morte, mas sim algo permeado, contaminado, imbricado pela vicissitude da história, num contínuo estabelecimento de temporalidades e construções culturais.

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão “mundano”,

secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência” (HALL, 2003, p.28).

Desse modo, a identidade não se constitui exatamente de uma essência, mas de uma experiência vivenciada com a alteridade. A identidade não pode ser vista como sendo uma categoria que denota uma unicidade original ou uma coerência genética herdada. Ela é algo que opera modificações em cada sujeito ao longo da vida. Tal concepção de identidade, demarcada desde o início desta escrita, perpassa todo o corpo do trabalho a seguir e percebe, no processo de construção de nossas subjetividades um fazer muito além da herança nata, mas como um exercício que, somente no meio social e cultural, atua na formação do que somos, histórica e performativamente, de fora para dentro.

Quando se trata de identidade, não se busca um retorno mítico às origens, mas sim aos caminhos que colocam cada vivente numa história de vida recheada de conflitos e contatos com as diferenças. Ao falar de identidade, reporta-se, portanto, muito mais a uma questão cultural e a um trabalho (incompleto) de constante produção.

A identidade, por ser uma construção disparatada e constante, é sempre híbrida, algo não definível em contornos fixos. E resulta de formações históricas específicas, como disse Stuart Hall:

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específica, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um “posicionamento”, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidades com todas as suas especificidades (HALL, 2003, p. 409).

Neste sentido, as identidades são produtos da cultura, de qualquer forma, inacabada. Ela está à frente de cada um, desafiando contatos com a

alteridade e com a história de cada sujeito no mundo. Cada vivente está sempre em processo de formação cultural. “A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p.43).

Portanto, identidade é um devir, um *devenir*, um fluxo constante que nos cria e nos transforma, para além de uma identidade que nos fixa e/ou tipifica. Seria mais prudente pensá-la em termos de fluxos temporários de impulsos ou como posições de sujeitos sempre abertas para interconexões.

Assim, para mim, mudar, sempre foi uma experiência etnográfica me impulsionando a entrar em contato com realidades culturais e identidades, fluxos temporários de impulsos diversos, permitindo amalgamar valores e visões de mundo e, sobretudo, rever práticas, hábitos e posicionamentos meus frente à realidade de diversidade e diferença, tanto no nível comunitário quanto nas relações pessoais. Essa quase obrigação de compreender as diferenças marcou a minha vida acadêmica e profissional.

1.1 CHEGANDO À UNIVERSIDADE

Após concluir o Ensino Médio, passei a ajudar o meu pai em seus trabalhos. Desloquei-me para Belo Horizonte (MG) onde trabalhei por cerca de três anos como “peão”, ou seja, ajudante de cabeamento de uma empresa de televisão por assinatura. Esse trabalho me permitiu conhecer boa parte daquela cidade por meio de sua cartografia e seus postes, instalando os pesados cabos pretos de televisão por assinatura.

Revirando os álbuns daquele momento eu consegui encontrar as imagens apresentadas a seguir. Mais do que registros temporais elas mostram minha curiosidade com o mundo visual. Trata-se de duas fotografias e um rótulo de bobina de cabo de coaxial de televisão a cabo. Lembro-me que a primeira fotografia foi realizada por um tio que eu havia instruído em como

operar a minha câmera fotográfica, uma Zenit modelo 122, de fabricação Russa. Eu adquiri essa câmera na década de 1990, pois quando era adolescente fantasiava aprender a fotografar. Agora, escrevendo sobre essa câmera, noto que também fantasiava àquela época, ser artista. Andava com artistas e fazia cursos livres no Museu de Arte Contemporânea de Goiânia. Tinha aulas com o professor Herculano, com quem perdi o contato e com a Célia Gondo, que posteriormente reencontrei, quando cursava o Mestrado.



Imagem 2: fotografia pessoal, anos 1990.

Essa imagem foi realizada na cidade de Belo horizonte, nela eu me encontro no meio das pesadas bobinas de cabo coaxial, com o uniforme do trabalho e de óculos escuro. Ao lado, uma camionete com ferramentas, caixas de peças e escadas. Penso que o modo como me inseria nesse ambiente não demonstrava curiosidade, tampouco interesse com o trabalho que era apenas um ponto de chegada – a curiosidade e o aprendizado estavam no trânsito pela cidade.



Imagem 3: Fotografia Pessoal. Ano de 1997.



Imagem 4: Rótulo de bobina com a data do meu aniversário. Arquivo pessoal.

Na terceira imagem, também feita na cidade de Belo Horizonte eu estou do lado de um dos símbolos mais importantes da história da minha família, o

caminhão Mercedes modelo 608D que meu pai comprou. Salvo engano, foi o primeiro que ele conseguiu comprar, o que representou muito para ele. Nela, estou numa postura cínica com o uniforme do trabalho e com um rádio de telecomunicação, falseando um telefone celular.

A imagem 4 é bastante peculiar, pois trata-se de um rótulo que retirei de uma bobina de cabo coaxial com várias informações, como o ano de sua produção, que também era o momento que estava em Belo Horizonte, a data de sua fabricação coincidiu com o meu aniversário. Essa coincidência foi a que me fez guardar esse artefato. Essa foi uma das últimas imagens que colhi naquela cidade. Aqueles períodos de ausência com o mundo da arte e com artistas já estavam me fazendo reavaliar meu distanciamento da educação e pensava em deixar tudo aquilo e começar a me preparar para entrar na universidade.¹

Decidi que era hora de parar e voltar a estudar. Fui aprovado em todos os três ou quatro vestibulares que prestei em Faculdades Privadas. Cheguei a fazer um semestre do curso de Comércio Exterior e outro de Design Gráfico em instituições diferentes, no ano de 1999, mas tive que desistir, por não conseguir pagar as mensalidades. Tive, então, que prestar outro vestibular e fui tentar uma vaga na Universidade Federal de Goiás.

Entrei no Curso de Design Gráfico da Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás, no ano 2000. Mas aqueles discursos afinados com as preocupações produtivistas e meritocráticas, típicas de um mercado competitivo, geravam em mim certo incômodo. Perguntava-me qual seria o meu papel social como designer? Não via respostas.

A oportunidade de transferência de curso surgiu ao final daquele ano letivo. Essa mudança marcou o decorrer da minha biografia acadêmica e profissional, pois tive a oportunidade de me encontrar com uma vida

¹ Trago essas imagens no corpo da Tese para servir como um lembrete de que esses aspectos de minhas vivências configuram mais do que memórias, mas também identidades e percursos que me levaram avaliar os caminhos e os percursos que me fizeram chegar aqui neste lugar, como pesquisador interessado, ao menos, provisoriamente nas imagens.

universitária bastante enriquecedora e criativa. Participei, ativamente, de grupos de artistas e entrei em contato com a teoria educacional de Ensino de Arte.

Assim, mudei o curso de minha vida acadêmica e, no final do ano de 2000, solicitei transferência para o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Isso me despertou para outras possibilidades: via-me como futuro professor e me agradava o fato de poder, de alguma forma, auxiliar as pessoas na construção de conhecimentos.

Em 2001, como aluno de Licenciatura em Artes Visuais, conciliando as atividades acadêmicas, comecei a lecionar em escolas de educação básica da rede privada em Goiânia, Goiás. Confesso que não gostava muito, apesar de o salário ser bom. Lecionei também em escolas públicas na periferia de Goiânia, Goiás (lugar onde me reconhecia como periférico) e, apesar das salas lotadas e condições de trabalho precárias, sempre vislumbrava possibilidades de desenvolver um Ensino de Arte transformador, crítico e, porque não dizer, libertário, naquele espaço.

Durante minha permanência no Curso Superior tive a oportunidade de participar de uma atividade de extensão, onde realizava oficinas de desenho e pintura contemporânea para um grupo de idosas. Experientei também a vida cultural e artística com algumas viagens para encontros com artistas marginais que produziam arte contemporânea, intervenção urbana, *body art* e performances².

Ao final do curso, um casal de professores proporcionou-me uma missão desafiadora que era participar de um Evento Científico. O ano era 2003 e a Faculdade de Artes Visuais estava organizando o “XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil”. Além de participar da

² Intervenção urbana, *body art* e performances são propostas artísticas contemporâneas onde os suportes se distanciam dos meios tradicionais de produção de arte: Na intervenção urbana os artistas usam a cidade propondo novas relações e situações estéticas; na *body art* e nas performances o suporte de expressão artística recai sobre o corpo do próprio artista.

organização, submeti dois relatos de experiência em forma de resumos que refletiam sobre o meu estágio. Ambos foram aprovados. Lembro-me de Irene Tourinho e Raimundo Martins falando da relevância de duas publicações em um evento científico para a seleção do Curso de Mestrado – um incentivo incidental ao qual serei muito grato.

Ao terminar a graduação em Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2003, não fiz a seleção para o Curso de Mestrado, pois surgiu um concurso para professor efetivo na Universidade Federal do Amapá. Senti-me provocado, pois o referido concurso era para Professor Auxiliar e não exigia titulação no *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado.

1.2 OS PORTAIS DA UNIFAP³: NA UNIVERSIDADE NOVAMENTE

Realizar o concurso para Professor Auxiliar na Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP caracterizou outra mudança significativa para minha vida acadêmica. O ano era 2004 e me desloquei para Macapá, capital do Estado do Amapá. Entrar neste novo território me fez sentir andando por pontes frágeis e instáveis. Há um ditado mineiro, que expressa bem essa minha entrada como docente do ensino superior, que diz mais ou menos assim: “em terra de estrangeiros só se anda devagar”. Assim, sentia o solo se movimentar ao simples peso do corpo. Segundo Silva (2000, p. 88) sentir se estrangeiro é uma forma de experimentar, mesmo que por alguns instantes, como sendo o “outro”.

Chegar à UNIFAP foi como ter iniciado um passeio por um lugar peculiar, com outra atmosfera, onde reaprendi a andar e reinventei outra sensibilidade – tinha que sentir-me mais leve para conhecer melhor, tanto o local em que estava chegando, quanto minha nova atividade como professor

³ Universidade Federal do Amapá

universitário, suas dinâmicas, dificuldades, mesquinhas, hipocrisias, cinismos e também, amores, paixões, curiosidades e amizades. Logo de início, me envolvi com as atividades sindicais, fato que me propiciou apoio ao trabalho que vinha desenvolvendo, numa ampliação de minha compreensão da educação como campo de atuação política.

Fui pisando devagar e, às vezes, marchando, até conquistar meu espaço como professor universitário. Confesso que a entrada nos portais da Universidade Federal do Amapá não foi tão fácil. No início, não sabia qual seria meu papel como professor universitário. Conhecia a dinâmica de uma universidade como aluno. Era recém-formado e pensava apenas em ministrar aulas para alunos em formação. Quanto a isso, sentia poucos problemas de legitimidade, pois, à época, a UNIFAP estava em crescimento e muitos dos meus colegas de trabalho estavam na mesma condição de formação – com apenas a sua Graduação, conquanto, naquele momento, ainda não haviam tido a oportunidade de fazer Mestrado. Tal situação somente se compreende quando se conhece as universidades periféricas, distante dos centros de pesquisa e onde, apenas recentemente, começaram a criar cursos de Mestrado e Doutorado.

Contraditoriamente, ousei dizer que não passei devagar pelos portais da UNIFAP, entrei gritando e chorando às vezes, trazendo ares de mudança e provocando. Percebi que, de um modo geral, o ensino de Arte ministrado na UNIFAP, à época, estava fecundado por teorias infalíveis e eu queria experimentar, articular vivências de arte com outras propostas de ensino.

A maior implicação de minha entrada foi devido aos meus referenciais teóricos sobre Ensino de Arte ser bastante diferentes daqueles locais. O foco teórico do Curso era pautado na proposta triangular que pressupõe o olhar para as obras de arte articulando leitura/contextualização/fazer que busca a compreensão da arte e formação de fruidor, com grande ênfase na leitura/releitura da Obra de Arte.

Eu, por outro lado, queria compreender arte e imagem como um produto discursivo e cultural com vida social. Neste sentido, minha intenção era fazer compreender que as pessoas podem ser mais do que espectadores de arte, pois podem, ativamente, produzir sentidos críticos para as imagens. Minha incumbência, como professor era possibilitar aos meus estudantes outras aproximações com teorias do Ensino de Arte. Sentia uma vontade de motivá-los sobre a importância do contato com as Artes Visuais e com as imagens do cotidiano, e sobre elas incidir uma aproximação crítica. Para isso buscava oferecer subsídios, ou melhor, sugerir *caminhos* a serem percorridos na busca de informações sobre Artes Visuais e outras imagens e suas teorias, de uma forma que a aproximação com as imagens ocorresse de modo reflexivo e crítico.

O *corpus* teórico da Cultura Visual me ajudou neste processo, na medida em que compreende as experiências humanas mediadas por práticas de ver e interpretar as experiências visuais e as posições sociais e culturais que os sujeitos ocupam no mundo, infere no seu modo de interpretar e construir sentidos para as imagens.

O Ensino de Arte, numa perspectiva tradicional, pode negligenciar questões de cunho social, aportando-se, comodamente, num conservadorismo acrítico. A discussão da Cultura Visual, por sua vez, se apresenta como uma proposta transdisciplinar, emergente e conflituosa para o campo do Ensino de Arte, pois destaca

as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das belas artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre arte de elite e formas populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual (DIAS, 2011, p.62).

Neste sentido, passei a dialogar com a ideia de que a arte não é um campo autônomo do conhecimento, pois entendo que, ao interagirmos com uma imagem, produzimos uma interpretação para a mesma.

Desse modo, a Cultura Visual possui uma perspectiva inclusiva que interconecta imagens e artefatos visuais, não de forma isolada, mas buscando a relação entre os discursos visuais com outras imagens e textos culturais, negando os limites disciplinares e se apropriando de uma possibilidade de construção de sentido para as imagens e narrativas visuais, deslocando o foco do produtor para o consumidor que constrói, ativamente, os sentidos para os aparatos visuais na contemporaneidade.

1.3 A EXPERIÊNCIA DO PESQUISAR

A perspectiva de análise e construção de sentido para as imagens desdobrou no Projeto de Pesquisa de Mestrado, que iniciei em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Meu projeto tinha como objetivo analisar criticamente os usos e os processos de significação de um conjunto de imagens que estão presentes nos espaços escolares, chamadas de desenhos pedagógicos. Ou seja, as imagens presentes nas escolas de ensino fundamental e que enfeitam murais e calendários, que estão no livro didático, aparecem nas pranchas com alfabeto e também presentes nas atividades diárias dos estudantes, como o tradicional desenho mimeografado ou copiado.

Na pesquisa, esses desenhos pedagógicos foram compreendidos como narrações e comentários que propõem uma mediação dos alunos com o mundo concreto, mas que, essencialmente, produzem e reproduzem os mais diversos tipos de estereótipos identitários. Tais representações versam sobre a diversidade, de forma a controlar e simplificar as diferenças, homogeneizando-as e forjando sentidos positivos para as representações hegemônicas, que passam a ser tomadas como modelo para os alunos, ao mesmo tempo em que suprime a existência da alteridade.

Durante o Mestrado, me aprimorei, teoricamente, e desenvolvi uma produção de conhecimento sobre Ensino de Arte e Cultura Visual muito mais sistemática e constante. Reencontrei aquele professor que me estimulava incidentalmente. Raimundo Martins foi meu orientador e, juntos e em parceria, tornamo-nos cúmplices de muitos pensares, reflexões e fazeres sobre Ensino de Cultura Visual e Arte, o que gerou uma série produtiva de publicações. Matriculei-me na Disciplina “Estágio em Docência”, do referido curso de Mestrado e passei também a acompanhar meu Orientador em disciplinas da graduação em Licenciatura em Artes Visuais da FAV/UFG. O Mestrado e as experiências docentes em outra IPES me fez amadurecer como professor e como pesquisador.

O Curso de Mestrado me ajudou a compreender melhor que arte e imagem possuem uma vida social. Ao retornar para Macapá, Amapá, assumi novamente as atividades docentes no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na UNIFAP na disciplina de Estágio Supervisionado. Passei a desenvolver projetos de ensino de Arte em contextos de inclusão e diversidade. Para tanto me apoiei no “Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica” (BRASIL, 2008) que apresenta uma compreensão crítica sobre a diversidade. Afirma o Documento:

a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e identificaram. Inobstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente (BRASIL, 2008, p. 63).

Esse documento reconhece o caráter excludente da sociedade e da escola e apresenta diretrizes para o reconhecimento da diversidade no campo

educacional. Na mesma esteira de pensamento, depreende-se que, numa sociedade democrática, deve-se ter uma abrangente e politizada compreensão sobre a diversidade, de forma a garantir o convívio democrático com as diferenças. Assim uma política de inclusão

que contempla as diferenças vai além do aspecto social. Trata-se de noção abrangente e politizada, que tem como eixo o direito ao trato, ao convívio democrático e público das diversidades, em contextos marcados pela desigualdade e exclusão étnico-racial, social, geracional, de religiosidade, de gênero e orientação sexual, de pessoas com deficiências, entre outros. Essa reflexão, que já ocupa espaço destacado na agenda social e política do País, precisa ocupar mais espaço na agenda educacional (BRASIL, 2008, p. 64).

Esse documento, ainda afirma que para se construir uma escola inclusiva deve-se garantir

a todos (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (GLBT), pessoas privadas de liberdade, mulheres, jovens, adultos e idosos), o acesso e a permanência com sucesso à educação de qualidade, tudo articulado às políticas sociais (BRASIL, 2008, p. 68).

Após a leitura desse documento com os estudantes e uma proveitosa discussão, conjuntamente com “Organizações Não Governamentais” e o “Núcleo de Anti-Homofobia” da UNIFAP”, que foram convidados para fomentar esse debate, propus que fossem desenvolvidos projetos educacionais temáticos em “Artes Visuais” por grupos de trabalho. Neste momento, percebi a resistência dos estudantes em se discutir o tema diversidade sexual. Eles indagavam, por exemplo: “Como vamos levar esse tema para as escolas? As escolas irão permitir que se discuta diversidade sexual?”.

Em meados do ano de 2009, assumi a coordenação do Núcleo Anti-Homofobia da UNIFAP e, logo em seguida, o programa “Conexões de Saberes” – de março a agosto do mesmo ano. Nesse período, por assumir um Núcleo de estudos relativos à diversidade sexual, reconheci de modo mais efetivo, ou melhor, tomei consciência das facetas cruéis da homofobia e o quanto pessoas como eu passam por constantes processos de discriminação e opressão nos espaços sociais como um todo.

Eu mesmo, por me vincular a um espaço de discussão sobre diversidade sexual, passei a ter meu nome pichado com ofensas homofóbicas por diversas salas de aula do curso de Artes Visuais da UNIFAP, o que gerou um Processo Administrativo, mas em nada resultou. Este fato me fez indagar sobre a homofobia institucional e o motivo de tais agressões ocorrerem em um espaço de valorização da liberdade de pensamento, expressão e criatividade, onde, teoricamente, o que menos importava para as pessoas era a sua orientação sexual.

Ficava inquietado ao pensar: se agressões homofóbicas ocorrem em um curso de Artes Visuais de uma universidade será que não acontecem também nas salas de aula, nas escolas, onde os professores de Artes Visuais atuam? Qual o papel da universidade na formação desses professores para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária? Como a universidade tem preparado esses professores para o enfrentamento de situações de opressão e discriminação em sala de aula? Se a homofobia ocorre nas universidades, com alunos e professores homossexuais, como ocorreu comigo, e entendendo que as escolas e as universidades são constitutivas da sociedade, como será que os professores lidam com a diversidade sexual nas escolas? Como professores de Artes Visuais lidam com a diversidade sexual nos seus espaços de atuação profissional?

Tais questões me levaram a construir o Projeto de Pesquisa que resultou nesta Tese de Doutorado. Compreendo que a pesquisa é como uma reinvenção constante, que aciona experiências de identidade e alteridade.

Usando a máxima de que “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2006, p. 12), ao tentar descrever, analisar e desvendar a experiência do outro, o pesquisador acaba por se olhar no espelho e se reconhecer.

Assim, nesta investigação, busco compreender a forma como esse importante componente do currículo escolar – a Arte – lida com a diversidade sexual nas salas de aula e quais são as dificuldades que os professores de Artes Visuais têm para proporcionar, no Ensino de Arte, outras narrativas sobre diferença de orientação sexual capazes de reposicionar posturas e desconstruir discursos opressivos.

Ao ingressar na universidade, como professor, pensava em formar outros professores de modo planejado, olhando no olho de futuros colegas de trabalho que atuariam em condições semelhantes à minha. Ou seja: pessoas que formam pessoas, acionam consciências e são capazes de fazer e proporcionar revisões éticas frente a problemas sociais amplos, em relação aos aspectos múltiplos, multiculturais, diversos e polimorfos da nossa sociedade.

O Ensino de Arte, ao articular conhecimentos do campo do sensível e do social, sempre foi visto por mim como uma forma de compreensão da sociedade, engajada em possibilitar e propiciar transformações. Pois “a educação da Cultura Visual enfatiza, particularmente, a construção do cidadão contemporâneo, e nesse ponto, a diversidade cultural se torna relevante e crucial para o ensino das artes” (DIAS, 2011, p. 24).

Desse modo, a educação de maneira geral e o Ensino de Arte, especificamente, podem se constituir espaços que favorecem debates inclusivos que fomentem valores de respeito para com as diferenças. Esse respeito para com as diferenças, não prioriza somente os grupos minoritários, mas, sim, uma sociedade como um todo que se constitui em termos democráticos.

Desse modo, concordo com Dias, 2011, (op. cit.) quando afirma ser também papel da educação em Artes Visuais desenvolver o respeito e o reconhecimento da diversidade e da diferença, de modo a incentivar uma compreensão de que a sociedade se pauta nas trocas culturais e, por isso mesmo, estereótipos e discriminações raciais, sociais, sexuais devem ser permanente e criticamente discutidos e enfrentados. O Sistema Educativo não pode, a meu ver, permitir que níveis de exclusão e de desigualdade continuem existindo.

2. TEMA, PROBLEMA E JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA

A escola e o conhecimento não são empreendimentos neutros, pois decorrem tanto das condições sociais, econômicas e históricas quanto das condições culturais, assim como das relações com o poder que modelam os projetos de saber e a aparência dos discursos que circulam nesses ambientes. Conforme evidencia Paraskeva, “a educação e o currículo [...] não são magistérios neutros não acontecem num vazio cultural, político, ideológico, religioso e interseccionam-se diretamente nas dinâmicas de gênero, raça, classe e orientação sexual” (PARASKEVA, 2002, p. 115). Neste sentido, os conhecimentos escolares, são constitutivos de interesses raciais, culturais, religiosos, identitários, econômicos, de gênero e, inclusive, de sexualidade dos grupos dominantes e conservadores.

Paraskeva (2002) complementa o pensamento de Michael W. Apple (2003) que, numa visão pessimista, percebe ocorrer certo alinhamento do sistema educacional numa conjuntura conservadora com tendência a ratificar e, muitas vezes, até amplificar as desigualdades sociais, raciais, de classe e de gênero. Para a visão hegemônica, o indivíduo ideal é aquele destituído dessas identidades. Assim, para Apple (2003), prevalece, nos processos educacionais, a continuidade de uma perspectiva tradicional que, em essência, marginaliza

os saberes, culturas e grupos sociais em favor de um conhecimento de base eurocêntrica e elitista.

Cabe ressaltar que, nesta arena de disputa,

a educação é entendida muitíssimas vezes como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos alunos. Segundo esse discurso o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje (APPLE, 2003, p. 6).

Esse mundo é identificado, pelo autor, como sendo marcado por relações competitivas e mercadológicas, para as quais a diversidade de identidades que compõem uma democracia são alijadas de sua complexidade – de modo que, muitas vezes, o discurso de inclusão tende a não questionar a profundidade das desigualdades sociais, raciais e de gênero, quando os sujeitos são transformados em meros consumidores.

Desse modo, a democracia é transformada em práticas de consumo. Nesses planos o ideal do cidadão é o ideal do comprador. As consequências ideológicas dessa posição são graves. Em vez de democracia ser um conceito *político*, é transformado num conceito inteiramente *econômico*. A melhor forma de batizar a mensagem dessas políticas é o que poderia ser chamado de “particularismo aritmético”, onde o indivíduo isolado – enquanto consumidor – é destituído de raça, de classe e de gênero (APPLE, 2003, p. 46).

A escola, de acordo com este autor, está subordinada ao sistema de mercado e, na maioria das vezes, acaba respondendo aos interesses de grupos hegemônicos que se apropriam de mecanismos normativos “que reproduzem as hierarquias tradicionais de classe, raça e gênero” (APPLE, 2003, p. 49) na perspectiva de acaudilhar, comandar e orientar crianças e jovens aos padrões considerados moralmente adequados ao sistema de mercado voltado a despolitizar as relações e identidades, modelando-as à forma genérica de apenas consumidores.

Depreende-se que os processos educativos e os saberes construídos são carregados de pontos de vista e significações múltiplos e diversos, por serem, os conhecimentos, produtos sociais que dialogam com aspectos relativos à diversidade. A educação escolar, de modo geral, e o Ensino de Arte, em específico, não podem ser vistos como empreendimentos descomprometidos e neutros, pois dialogam com vozes, corpos, desejos, estéticas, identidades e orientações sexuais, mesmo aquelas que tangenciam ou contornam, marginalmente, as normas hegemônicas estabelecidas.

Do ponto de vista da escola, no cumprimento de seu papel social, a discussão sobre a diversidade sexual é considerada, muitas vezes, como assunto difícil de ser discutido e os professores que procuram falar sobre as experiências identitárias de gays, travestis e lésbicas são considerados, como os *enfants terribles*, problemáticos, ou seja, aqueles que estão nas escolas para causar conflitos e embaraços. No entanto, devem-se considerar os conhecimentos escolares, ao privilegiar o silêncio da diversidade, demarcadores de uma posição política clara, porquanto nada que ocorre no terreno do conhecimento é inocente ou neutro, pois integram os debates e as tensões sociais.

Não existe um ser humano universal e, muito menos, existe igualdade de relações, como deseja a perspectiva neoconservadora que Apple (2003) denuncia. O reconhecimento da desigualdade e da diferença é uma forma de se posicionar como professores, ou como artistas, ou como pesquisadores em uma dada sociedade para, nos espaços educacionais, chamar a atenção para as iniquidades existentes, desmascarando, melhor, revelando o seu caráter construtivo.

Nenhum conhecimento é neutro, quando integrado a circuitos de tensões articuladas às relações de poder presentes nas estruturas sociais. Desse modo, ao se eleger um discurso que oblitera ou menciona o caráter conflitivo da diferença depreende-se serem eles resultado de diversos fatores,

políticos, morais e éticos, em disputa pela prevalência nos espaços sociais como um todo, reverberando nos conteúdos veiculados pela educação escolar.

Muitas vezes, os discursos de igualdade, numa perspectiva hegemônica, obliteram as diferenças e ouvimos: “não importa que sejas negro, gay, lésbica ou deficiente, pois és, antes, humano”, ou, por exemplo, como numa vez em que encontrei em uma escola um cartaz que dizia: “Aqui todos somos iguais”. Penso que assertivas como essas são, essencialmente, discriminatórias. Melhor e mais honesto seria reconhecer as diferenças e afirmar: “Neste espaço escolar todos somos diferentes”.

Segundo Mantoan, ao entendermos o fato de sermos seres humanos distintos, percebemos que o fato de sermos tratados como iguais é uma forma de excluir as diferenças, pois,

quando se entende que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar as suas diferenças, assim como tratar como iguais os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo (MANTOAN, 2007, p.1).

Santos (1997) salienta que, numa sociedade que tende a dividir as pessoas entre iguais e diferentes “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1997, p. 30).

A Educação Escolar pode ser mediadora de possíveis compreensões a serem construídas em termos de classe, gênero, raça e etnicidade – dentre outros aspectos que constituem as diferenças. Portanto, deve alinhar-se a compromissos e paradigmas de forma a garantir a presença da diversidade de modo amplo, pois

hoje, o paradigma educacional mais avançado é aquele que reivindica o reconhecimento e valorização das diferenças, nas

organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes. A segregação, as práticas de identificação e de rotulação são consideradas discriminatórias, desrespeitando os direitos de participação de todos na vida comunitária (MANTOAN, 2007, p.1).

Esta ótica, a meu ver, não pode ser negligenciada pelo Ensino de Arte, uma vez que a prática docente e o conhecimento construído em sala de aula devem se basear numa pedagogia que ultrapassa aquele tipo de multiculturalidade “apoiada num vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade” (SILVA, 2000, p. 73), fato que tem exigido uma tomada de postura, efetivamente crítica, frente às formas dominantes de construção de saberes e práticas escolares sobre a diferença pautada na opressão e na exclusão.

Mantoan, (2007) apesar de falar, especificamente, dos desafios da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, também admite semelhantes desafios institucionais quando se fala de processos de inclusão da diferença de modo geral nos espaços escolares.

Para a autora, há resistências institucionais a qualquer tipo de mudança impondo um desafio para o acentuado processo de exclusão das diversidades – pois as instituições (e as pessoas que as constituem) tendem a tratar os grupos fragilizados, socialmente, ou de modo paternalista (condutistas e subordinadoras) ou impingindo procedimentos meritocráticos.

Nesse aspecto, as diferenças são vistas, muitas vezes, como entraves e problemas, sendo, periodicamente, os sujeitos, socialmente fragilizados (quer seja pelas suas conformações raciais, de gênero, de classe social ou pela sua orientação sexual) desvalorizados e inferiorizados nos espaços sociais. Nas escolas passam por um intenso e violento processo de normalização, que considero um tipo de silenciamento e negação de suas identidades.

Nesta esteira de pensamento, Sáinz (2009) afirma que a educação deve lutar pelo fim da “lei do silêncio” imperioso na sociedade. Para tanto as escolas deveriam ser um marco de visibilidade, não de discriminação e exclusão educativa. Desse modo, “los ajustes en el proceso de enseñanza – aprendizaje no pueden limitarse a las intervenciones dentro del aula⁴” (SÁINZ, 2009, p. 38) sendo indispensável um planejamento global que se expanda, desde o espaço escolar, para a sociedade como um todo. Entendido desde esse ponto de vista, a questão da discriminação não deve ser pensada como uma prática que se restrinja somente ao espaço de sala de aula, ou às disciplinas específicas, uma vez que se trata de um projeto inclusivo mais sistêmico contra as desigualdades de classe, gênero e de sexualidade.

Assim, ao se pensar em diversidade sexual nas escolas, é interessante um olhar mais abrangente que promova um movimento interdisciplinar, para não incorrer no erro de reduzir os discursos de inclusão da diversidade sexual nas disciplinas consideradas afins, tais como a Sociologia, a Biologia, e a Ciências, por exemplo. Desse modo, questiono: quais são os limites e possibilidades impostos aos professores de Artes Visuais, ao discutirem sobre temas relacionados à diversidade sexual, numa perspectiva construtiva e identitária que perceba as diversas expressões da sexualidade como orientações sexuais culturalmente estabelecidas? Como promover a inclusão social, quando as escolas, em muitos casos, são espaços de socialização de uma cultura hegemônica, nos quais as diferenças e a diversidade sexual podem ser consideradas entraves e problemas? Quais são os enfrentamentos diários de professores de Artes Visuais ao se discutir questões ligadas ao combate à homofobia e construção de um saber/discurso de respeito para com as pessoas homossexuais?

Essas indagações me levaram a construir o objeto de investigação que tem como foco as relações entre as Artes Visuais e a Diversidade Sexual no Ensino Fundamental. Portanto, proponho investigar, o seguinte problema:

⁴ Os ajustes relativos aos processos de ensino e aprendizagem não podem se limitar à intervenções dentro das salas de aula (tradução do autor)

como professores de Artes Visuais, atuantes no ensino fundamental, na cidade de Uberlândia, MG constroem saberes sobre a diversidade sexual nas suas salas de aula? De forma a contribuir com minhas indagações apresento as seguintes questões: **Que saberes e práticas são construídos no Ensino de Arte, em torno da diversidade de orientação sexual? Quais imagens da diferença são produzidas?**

Assim, o objetivo geral desta investigação é apreender e registrar os discursos de um conjunto de professores de Artes Visuais, atuantes no ensino fundamental, sobre as estruturas socioculturais que impedem ou potencializam o desenvolvimento de ações educativas voltadas para construção da diversidade sexual em sala de aula. Especificamente, delineio os seguintes objetivos: A) analisar, a partir da perspectiva teórica dos estudos da Cultura Visual, os discursos aferidos por esses professores, as interconexões entre o ensino de arte e a diversidade sexual; B) compreender, sob a perspectiva docente, os aspectos da formação inicial e continuada que possibilitam a construção de saberes para a diversidade sexual; C) Refletir sobre as narrativas desses professores a respeito de como são construídos discursos sobre a diversidade sexual na escola.

3 COMO ESTÁ ORGANIZADA A TESE

Inicialmente, apresento um memorial onde traço parte da minha história de vida, os percursos subjetivos que definiram os caminhos que me direcionaram para a entrada no universo acadêmico e a definição da temática dessa Tese. Nesse item introdutório mostro meus pontos de partida e me mostro. Aproveito para apresentar, aos leitores, o tema, o problema e a justificativa desse estudo, assim como os objetivos geral e específico e as justificativas da investigação.

No primeiro capítulo, apresento as questões metodológicas e epistemológicas que orientam esta Tese de Doutorado, refletindo acerca das definições de metodologia, do procedimento de coleta de dados, por meio de Grupo Focal e acompanhamentos semanais, realizados nos encontros de formação de professores promovidos pelo CEMEPE no ano de 2012. Apresento o universo da pesquisa e o modo como os Grupos Focais foram pensados e organizados. Em seguida abro uma seção na qual abordo sobre a necessidade de um debate que interconecte o ensino de Arte com a Diversidade Sexual. Para isso realizo uma discussão reveladora das feições de uma realidade social, vivenciada nas escolas, pelos diversos, sexualmente falando. Discuto sobre processos de invisibilidade, em se tratando de educação e de Ensino de Arte, demonstrando a carência de estudos, em nível de Mestrado e Doutorado, que realizem a articulação entre diversidade sexual e Ensino de Arte.

Dando sequência, desenvolvo um capítulo teórico denominado “Incursões teóricas: revisitando o debate” que está dividido em três áreas principais: Primeiro, provooco um debate articulado com as bases teóricas da Cultura Visual, com o objetivo de servir como caminho possível para a reflexão e desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão da diversidade sexual, no manejo com as imagens em sala de aula. Abordo potencialidades educativas das imagens e o modo como elas podem ser discutidas em sala de aula, a partir do referencial teórico dos estudos da Cultura Visual, como um campo transdisciplinar flexível que dialoga com os estudos culturais, onde as imagens são vistas como discursos demarcados por relações de poder que estabelecem conhecimentos e visões de mundo. Posteriormente, trato a questão da diversidade e da diferença, na perspectiva dos estudos de gênero e sexualidade e, em seguida, demonstro, seguindo uma orientação foucaultiana, o modo como a diferenciação sexual foi construída, no plano discursivo, como um objeto social e cultural da modernidade. Essa perspectiva compreende que as diferenças sexuais não se estabelecem de modo pré-cultural, ou apriorística, mas se constituem, no ocidente, a partir de uma convergência de fatores históricos e sociais que demarcam as fronteiras culturais dos saberes em torno

do sexo e da sexualidade, sendo possível compreender que as bases de uma diferenciação hierárquica sobre a sexualidade, construída na modernidade, estabeleceram processos de discriminação no presente.

No capítulo terceiro, analiso as narrativas dos professores investigados, interconectadas com as bases conceituais que orientam esta Tese. Optei por transcrever, de modo mais extensivo, as narrativas dos professores sobre suas concepções de diversidade sexual, sexualidade e as articulações possíveis entre essas e o ensino de arte. A intenção é deixar pontos em aberto para comentários dialogados que serão desenvolvidos, no sentido de compreender as narrativas dos professores, e os meus diálogos, como discursos que informam sobre nossos posicionamentos frente ao tema.

Finalmente, apresento as considerações finais. Neste momento deixo em aberto as discussões sobre um processo que denota turbulência e até desconforto, em certo sentido, que é o tema da diversidade sexual. Tal sentimento pode ser, aparentemente, uma franja discreta do ambiente escolar e do Ensino de Arte, especificamente, mas, no fundo, se trata de um dos elementos centrais das preocupações dos docentes.

Por fim, considero que o trabalho do professor é mediado por uma série de discursos, variáveis e dispositivos que podem ser usados como forma de proporcionar uma ligação profícua entre o ensino de Arte a diversidade sexual, de modo a criar um espaço de visibilidade para a diferença nas escolas.

CAPITULO 1

INDAGAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

“o conhecimento é sempre certa relação estratégica em que o homem encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito do conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse a sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo”.
(Michel Foucault. A verdade e as formas jurídicas. 2005. p. 25).

De acordo com Costa (2007) pesquisar seria, de certa forma, uma ficção onde o pesquisador atua como uma espécie de detetive que, carregado de dúvidas, permanece atento às pistas deixadas pelo caminho. Intuições percebidas e suspeições orientam o trabalho de pesquisa que é, ao fim e ao cabo, a produção de uma cartografia provisória de conhecimentos. Neste sentido, convém afirmar que a verdade (ou as verdades) são sempre produtos de situações específicas, ou como diz Foucault, na epígrafe, “o conhecimento é uma relação estratégica”, pois, as diferentes épocas históricas, as diferentes intencionalidades e as diferentes culturas produziram, ao seu modo, suas próprias narrativas de verdade “que circulam no interior das sociedades conectadas com o poder” (COSTA, 2007, p. 98).

Inspirado nas várias pistas deixadas por esses autores, ao falarem do conhecimento como algo perspectivo, a partir de um ponto de vista, ao mesmo tempo, provisório, espacialmente localizado e hierárquico, proponho discutir as

indagações metodológicas e epistemológicas que nortearam as reflexões dessa pesquisa.

Essa pesquisa situa-se no campo da pesquisa educacional qualitativa. Foram ouvidos professores de Artes Visuais, atuantes em escolas de ensino fundamental (1º ao 9º ano) da rede municipal, na Cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, participantes do Curso de Formação Continuada em Artes promovido pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, no ano 2012.

Trata-se de um conjunto pré-determinado de professores de Artes Visuais, que serão apresentados a seguir, com os quais entrei em contato e se disponibilizaram a colaborar com esta investigação por meio de Grupos Focais, no sentido de permitir uma compreensão sobre seus fazeres e saberes docentes, em torno da relação entre o ensino de Arte e a diversidade de orientação sexual, numa perspectiva multicultural.

A compreensão de pesquisa qualitativa neste estudo está referenciada na esteira de pensamento de Flick (2004) e Denzin e Lincoln (2006) concebendo como processo de construção de conhecimento numa ação contínua, uma vez que o caminho da pesquisa qualitativa se faz à medida que vai sendo percorrido.

Isso pressupõe esse tipo de investigação como uma construção que se dá em processo. Desse modo, se busca salientar os aspectos socialmente construídos de uma dada realidade, assim como as relações éticas, políticas e interpessoais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos numa investigação. De acordo com essa assertiva, existe a pressuposição de que os sujeitos envolvidos em uma pesquisa falam a partir de certa comunidade interpretativa, marcada por relações identitárias, pois, tanto os colaboradores quanto o pesquisador, estão socialmente posicionados.

Desse modo admite-se que

esse pesquisador, marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise). Ou seja, o pesquisador coleta materiais empíricos que tenha ligação com a questão, para então analisá-los e escrever a seu respeito. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta, que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

A pesquisa qualitativa, portanto, é um processo inter e multiidentitário, marcado pelas relações identitárias de apreensão da realidade por parte, tanto de colaboradores, quanto do pesquisador. De acordo com Minayo (2007, p. 21) a abordagem qualitativa possibilita um tipo de investigação onde se busca compreender o universo de significados, valores, crenças e atitudes de um determinado grupo social, inserido em uma dada realidade.

A interpretação dos dados compreende que “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir de uma realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2007, p. 21).

Assim, o que interessa para a pesquisa qualitativa, não é, efetivamente, os dados mensuráveis de um determinado fenômeno, mas sim o universo da produção humana, suas relações, representações e intencionalidades, buscando aprofundar acerca da relação dos significados vivenciados em termos interpretativos. Portanto, a análise qualitativa não constitui “uma mera classificação de opinião dos informantes. É muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (MINAYO, 2007, p. 27).

Na contemporaneidade, esse tipo de investigação demanda que as ciências sociais e humanas “tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16).

Na pesquisa qualitativa os dados observados em campo ou as vozes dos colaboradores por meio de entrevistas são aspectos intrínsecos da cultura dos colaboradores e, portanto, pontos fundamentais para uma compreensão – melhor dizendo uma representação – construída pelo pesquisador através da fricção entre as identidades circulantes, o material empírico e as referências teóricas.

Nesta perspectiva não é possível conceber um sentido de verdade unilateral, uma vez que as narrativas de um colaborador, por exemplo, podem não possuir correspondência direta com os fatos ocorridos e, inclusive, podem-se diferir, sobremaneira, de outras versões de colaboradores diversos.

Assim de acordo com Flick

de modo diferente da pesquisa qualitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, construindo parte da interpretação sendo documentados em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2004, p. 22).

Desse modo, os sujeitos envolvidos na pesquisa qualitativa devem ser compreendidos como importantes para a interpretação dos dados que devem ser percebidos, lidos e compreendidos com uma lente cultural, sobretudo quando se pensa em discutir com professores sobre suas experiências curriculares em Artes Visuais, em seus espaços de atuação profissional e como eles dialogam (ou não) com a diversidade sexual.

Sob esse ponto de vista, os processos educacionais que esses colaboradores acionam devem ser interpretados também com uma chave multicultural sensível às identidades de cada envolvido no processo, além da

identidade institucional, respectivamente relacionada aos espaços de sua atuação profissional.

Convém admitir, também, que a interpretação dada pelo pesquisador às entrevistas e fatos observados, se trata de uma nova versão do todo ocorrido. Além disso, diferentes leitores do trabalho acadêmico podem sugerir ou criar outras visões do evento representado.

Segundo Flick (2004) o pesquisador qualitativo se torna também um construtor de narrativas, usando os recursos e linguagem da ciência. Sua esteira teórica e os dados empíricos serão seus referenciais acadêmicos, mas também, entra em jogo sua subjetividade – e como toda narrativa, sendo uma reconstrução de fatos, também operam memórias, lapsos, silêncios, omissões, remendos, metáforas, jogo de opostos e figuras de linguagem, pois

as narrativas substituíram as teorias, ou as teorias são lidas como narrativas. Porém, aqui, tomamos conhecimento do fim das grandes narrativas – como no pós-modernismo em geral. A ênfase é transferida para as teorias e narrativas que se ajustem a situações e problemas específicos, delimitados, locais e históricos (FLICK, 2004.p. 25).

Daí a necessidade, como alerta André (2007), da importância de se manter uma vigilância do pesquisador no trabalho de pesquisa. Segundo a autora

o grande desafio nesses casos é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha (ANDRÉ, 2007, p. 48).

Ainda, segundo essa autora, se torna necessário ter uma postura sensível, desde o momento de apreensão dos dados até a sua análise. O pesquisador precisa

usar a sua sensibilidade especialmente no período de coleta de dados, quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, e a todo o contexto que está sendo estudado. Além disso, ele vai ter que recorrer às suas intuições, percepções e emoções para explorar o máximo possível os dados que for obtendo. Mais ainda, ele terá que manter uma constante atitude de vigilância para detectar e avaliar o peso de suas preferências pessoais, filosóficas, religiosas e políticas, no decorrer de toda a investigação (ANDRÉ, 2007, p. 60).

Entendo, de modo bastante provocativo, que a ciência não tem o poder de colocar o pesquisador em um universo a parte, mas penso também ser possível experimentar aquilo que me é familiar como algo estranho, para ser compreendido sobre outros enfoques. Esse é um distanciamento passível de me colocar no mundo, pois,

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Neste nível a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Para traçar uma narrativa interpretativa os pesquisadores qualitativos fazem uso de um conjunto muito variado de representações de mundo, incluindo desde as suas notas de campo, fotografias, até as entrevistas dos colaboradores, o que faz com que seja usada uma variada e ampla gama de formas de interpretação interligadas, para tentar, de algum modo, reconstruir na escritura do trabalho científico o tema perseguido pelo estudioso.

Cada uma das representações e cada forma de aproximação gera uma visão diferente do mundo que necessita, de alguma forma, ser tecida de modo inteligível. Uma fotografia, uma filmagem, uma entrevista e uma nota de campo, apesar de poder falar sobre um mesmo tema, pode oferecer

compreensões diferentes, exigindo, do pesquisador, tornar-se um tecelão de sentidos para essas interpretações.

Costa (2007) coloca esta questão da seguinte forma:

O olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmera, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta do historiador, o debate do pesquisador participante, o traço, a palavra, a forma ou o som produzido pelo artista, para citar alguns exemplos, são sempre guiados por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto através da significação. Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. A significação é um processo social de conhecimento [...].

De acordo com Denzin e Lincoln o pesquisador qualitativo atua como uma espécie de editor, que reúne pedaços de realidades diversas, “um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Como exemplo dessa “tecelagem de sentidos gerados”, os autores citam o caso da pesquisa da denominada *Troubling the Angels: Women Living With HIV/AIDS*⁵ que constrói um complexo texto interpretativo sobre mulheres que vivem com HIV por meio de uma narrativa que intercala as vozes dos colaboradores com letras de *blues* cantadas por Billie Holiday.

Aqui neste estudo, opero um “rapto” conceitual, do exemplo citado acima, pois entendo que os dados não podem ser dimensionados de modo isolado, mas em uma relação com imagens, falas, vivências e outros discursos, pois,

na cultura visual, o (a) pesquisador (a) não aborda imagens e artefatos visuais de forma isolada, mas em relação aos relatos

⁵ LATHER, Patty; SMITHIES, Chris. **Troubling the angels: Women living with HI/AIDS**. Westview Press, USA, 1997.

e discursos que medeiam a narrativa visual e em relação a outras imagens que conversam com, repudiam e/ou indagam as que escolhemos, ou seja, não há uma direção correta, única, à qual o (a) pesquisador (a) deve se alinhar. Olhar para vários lados, em várias direções e planos, em tempos e fluxos diversos, é uma atitude que capacita o (a) pesquisador (a) a exercer a sua tarefa de investigar (MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 67).

Desse modo, pretendo interpelar as notas de campo realizadas com professores de Artes Visuais de ensino fundamental, da cidade de Uberlândia, junto com imagens e vozes desses sujeitos, registradas em quatro sessões de Grupo Focal, além do referencial teórico, que tem como objetivo compreender as experiências, medos, desejos, receios e limites que esses docentes enfrentam no seu cotidiano para proporcionar a difícil tarefa educativa que é a discussão sobre a diversidade sexual em suas salas de aula.

Nesse sentido, o uso de imagens, juntamente com textos, referenciais teóricos e outros discursos apreendidos durante a pesquisa de campo, imprime neste estudo uma compreensão ampla de que os dados transbordam realidades sociais e que a interpretação é guiada pela subjetividade do pesquisador, articulada ao referencial teórico e seus posicionamentos políticos. Portanto, carregam emoções, valores, sentidos e significados que, agenciados nas práticas sociais e culturais cotidianas, atuam na construção das identidades. Assim, entendo que os sujeitos sociais estão o tempo todo sendo friccionados pelos sentidos dos seus discursos.

Usando a analogia de Foucault⁶ de caixa de ferramentas (FOUCAULT, 2006-a) penso que uma teoria não pode ser vista como um jogo de peças homogêneas, das mesmas cores, formatos, fábrica e ano de produção, que, ao serem remontadas, fornecem um objeto coeso para a compreensão dos dados. Segundo Foucault, as teorias devem ser usadas como “pequenas caixas de

⁶ Michel Foucault afirma “Meu discurso, é evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver novos usos, possíveis imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros, seja a *História da loucura* seja outro podem ser pequenas caixas de ferramentas” (FOUCAULT, 2006-a, p. 52).

ferramentas” onde as pessoas, querendo, podem “abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder” (FOUCAULT, 2006-a, p. 52).

Isto posto, depreendo que uma teoria não pode ser usada como uma montagem de brinquedos do LEGO⁷ assim como faz o escultor Nathan Sawaya.



Imagem 5: Escultura de peças de Lego de Nathan Sawaya
<http://www.criatives.com.br/2012/05/incriveis-esculturas-de-lego-por-nathan-sawaya/>

⁷ O “Sistema LEGO” é um brinquedo produzido pela empresa dinamarquesa LEGO Group cujo conceito se baseia em partes que se encaixam permitindo inúmeras combinações. Criado pelo dinamarquês Ole Kirk Christiansen as peças são fabricadas em escala industrial em plástico injetado desde meados da década de 1950, popularizando-se em todo o mundo desde então. O brinquedo surgiu numa pequena empresa familiar na década de 1930. Obteve sucesso na década de 1960, expandindo-se nas décadas seguintes. O criador fundiu duas palavras em dinamarquês para obter o nome “LEGO”: leg godt que significa “brincar bem”.

Atualmente o Grupo LEGO emprega mais de 10.000 pessoas em cerca de 140 países, ocupando a posição de líder mundial no segmento de brinquedos para crianças nas faixas dos três meses aos dezesseis anos de idade. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/LEGO>

Nathan Sawaya (Colville, Washington, 10 de julho 1973) é um escultor que constrói sua obra baseado em peças de montar. Trata-se de um mosaico tridimensional em grande escala. Este escultor estadunidense foi, durante muito tempo, funcionário do Grupo LEGO e, hoje, produz suas peças, sob encomenda, para empresas, pessoas, museus e galerias de arte. Suas esculturas possuem em média 20 mil peças denominadas de *bricks* ou tijolos, variando de cores, mas construindo uma estrutura com o mesmo padrão de unidades formais.

A reconstrução dos fatos, dados, fenômenos, a partir das representações fornecidas e coletadas em uma pesquisa qualitativa, emprega teorias de modo flexível e complexo, apropriando-se de diversos paradigmas interpretativos, pois,

uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica (FOUCAULT, 2000, p. 71).

Sob essa perspectiva, a teoria aciona um conjunto de reflexões que, mais do que descrever um objeto, efetivamente o constrói: oferece a ele os sentidos que são como lentes direcionadas para fora, pois os objetos não existem sem os sistemas (as ferramentas) de significação que os estabelecem.

Neste momento, lembrei-me de tentar localizar ou fazer uma fotografia de uma das caixas de ferramentas de meu pai, um homem de pouco estudo, com uma vivência de mundo e uma prática de vida centrada na escuta e no silêncio. Um homem muito sério, trabalhador e compreensivo, desses poucos

homens fortes no corpo e na alma, com as mãos calejadas, e a coluna já curvada de tanto trabalho pesado, mas que é capaz de chorar, sempre que um de seus filhos sai de casa para seguir a tradição de nômades ferramenteiros que nos tornamos.



Imagem 6: Caixa de ferramenta. Aatoria Lino Pereira (agosto de 2012)

A lembrança que tenho de meu pai é de que ele sempre esteve cultivando suas diversas caixas de ferramentas, objetos úteis para ele, mas, para algumas pessoas, sem a menor importância.

Na caixa de madeira de meu pai tinha de tudo: porcas, parafusos, alicates, diferentes tipos de serras, chaves, lâminas e martelos. Quando era preciso, vertia uma caixa no chão para localizar uma pequena arruela, argola, prego, uma chave qualquer que somente ele sabia que estava lá. Não me tornei caminhoneiro como meu pai, mas segui suas tradições: de cultivar o silêncio ouvinte, criador e compreensivo, ser nômade e ser um colecionista

rude de teorias, como quem amontoa algumas porcas e parafusos usados, sempre que se precisa, para se remontar/recontar o mundo por fragmentos.

Neste sentido, entendo que esta investigação se insere no que se denomina de bricolagem (DENZIN; LINCOLN, 2006 e KINCHELOE; BERRY, 2007), pois esta pesquisa está em íntima relação com os seres humanos envolvidos no processo, uma vez que “os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Ou seja, nesta abordagem há um entendimento sensível de que toda investigação é uma construção e que o conhecimento é mais bem entendido quando se percebe a sua natureza social.

O pesquisador *bricoleur* é, portanto,

um perito na execução de diversas tarefas, que variam desde a entrevista até uma autorreflexão e introspecção intensivas. O *bricoleur* teórico lê muito e é bem informado a respeito dos diversos paradigmas interpretativos (feminismo, marxismo, estudos culturais, construtivismo, teoria *queer*) que podem ser trazidos para um determinado problema (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

O termo *bricolagem* é oriundo do verbo francês *bricoler* que designa algum tipo de movimento incidental que ocorre nos jogos de péla⁸, bilhar ou caça, quando, por exemplo, na equitação, o cavalo se desvia do obstáculo de uma maneira não prevista ou controlada pelo cavaleiro, ou no jogo de péla quando a bola quica de uma maneira inesperada.

⁸ Lévi-Strauss (1976) se refere ao jogo de péla para exemplificar o seu conceito de bricolagem. Se trata de um jogo ou brincadeira realizada com uma bola de borracha. Como eu não conhecia esse jogo pesquisei na internet algumas imagens e textos, dos quais destaco: “O jogo da péla (também se diz apenas péla) é um jogo muito praticado outrora, que consistia em atirar uma bola (a péla) de um lado para o outro, com a mão ou com o auxílio de um instrumento (raquete, bastão, pandeiro, etc.), em local aparelhado para esse fim. O milenar jogo da péla é considerado um dos ancestrais do tênis. Desde o século XIII era praticado em salas fechadas. O jogo atingiu seu auge no século XVII, sendo praticado por clérigos, burgueses e príncipes” (fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Pela_\(jogo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Pela_(jogo))).

O termo emerge no âmbito acadêmico, pela primeira vez no trabalho de Claude Lévi-Strauss (1976) no capítulo introdutório da obra “*La Pensée Sauvage*”⁹ publicado em Paris em 1962, designando a apropriação de resíduos culturais, materiais e simbólicos na composição de algum artifício que, não sendo nem concreto, nem abstrato, nem mítico e nem científico, nem artístico e nem prático, consegue transitar de modo heteróclito/desviante, nos limiares dos fazeres da arte, do artesanato, da mecânica, da ciência e do mítico, mantendo parte dos elementos desses universos nos quais transita.

O *bricoleur* se caracteriza pela sua capacidade em executar um grande número de tarefas diversificadas na qual a regra de seu jogo é trabalhar com um conjunto heteróclitos/limítrofes de materiais e metodologias. Segundo Lévi-Strauss (1976 p. 32-33):

O *bricoleur* está apto a executar grande número de tarefas diferentes; mas, diferentemente do engenheiro, ele não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de ferramentas, concebidas e procuradas na medida do seu projeto: seu universo instrumental é fechado e a regra de seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limites, isto é, um conjunto, continuamente restrito de utensílios e de materiais heteróclitos.

Assim a metafórica da instrumentalidade da bricolagem se difere da engenharia, por exemplo, que prescinde de um projeto particular, enquanto que na bricolagem o interesse está nos devires, resultados contingentes, cujo objetivo está na apropriação e renovação dos estoques culturais, materiais, simbólicos e intelectuais disponíveis ou enriquecimento dos resíduos das construções e destruições anteriores. Pois “o *bricoleur* se dirige a uma coleção de resíduos de obras humanas, isto é a um subconjunto da cultura” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p.34-35).

A afirmação de Lévi-Strauss é importante para a compreensão contemporânea e pós-moderna de *Bricolagem*, pelo fato de que, em ambos os casos, está em jogo a compreensão de que tanto cientistas, quanto artistas,

⁹ O Pensamento Selvagem. Publicado no Brasil em 1976.

artesãos ou *bricoleurs*, estão todos produzindo saberes, fazeres; uma materialidade, sempre, a partir dos objetos e sentidos que dispõe e são dirigidos à construção de conhecimentos daquilo que produzem no mundo. Sendo assim, “o cientista dialoga não com a natureza pura, mas com determinado estado da relação entre a natureza e a cultura, definível pelo período da história no qual ele vive, pela civilização onde vive, pelos meios materiais de que dispõe” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 35).

Outro elemento importante a ser observado na contemporaneidade sobre este conceito é o fato de, na bricolagem, certo caráter artesanal da produção do conhecimento pressupor uma perspectiva reflexiva e identitária que contribui para a complexidade deste tipo de postura teórica, metodológica e ontológica, pois a

a poesia do *bricolage* lhe vem, também, e, sobretudo, de que não se limita a cumprir ou executar [uma tarefa ao modo do engenheiro]; ele não “fala”, apenas com as coisas, como já o demonstramos, mas, também, através das coisas: narrando, através das escolhas que faz entre possibilidades limitadas o caráter e a vida de seu autor. Sem Jamais completar seu projeto, o *bricoleur* sempre coloca nele alguma coisa de si (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 36-37).

Neste tipo de pesquisa, a seguinte situação se apresenta:

1. O conhecimento só é compreendido por meio das representações que se fazem dele;
2. A própria pesquisa e o texto que se produz possuem níveis diferentes de autoria
 - a. A autoria do pesquisador;
 - b. A autoria dos colaboradores e
 - c. A autoria do leitor do texto que estabelece outra relação de significado;
3. A pesquisa, por ser um processo de reflexão e autorreflexão, é também uma construção identitária profundamente marcada por relações de gênero, sexualidade, classe social e raça. Portanto, os processos interpretativos devem levar essas variáveis em consideração; e

4. A pesquisa é também um processo político que insere pesquisadores e colaboradores no mundo, portanto, também é marcada por relações de poder.

Neste sentido, na bricolagem

o discurso não pode ser removido das relações de poder e da luta para criar sentidos particulares e vozes específicas legítimas. Os discursos dominantes moldam os processos de pesquisa, surgindo como tecnologias de poder que regulam quais conhecimentos são válidos e quais são relegados ao lixo da história. Os *bricoleur* observam cuidadosamente enquanto o poder opera para privilegiar os dados oriundos de determinados cenários acadêmicos ou político-econômicos (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 21).

Para os autores mencionados, o poder é uma estratégia sub-reptícia de controle do saber e cabe ao pesquisador velar atentamente para as formas com as quais o poder é administrado no trabalho de investigação.

Reconheço que, ao investigar o modo como professores de Artes Visuais constroem saberes sobre diversidade sexual, estou lidando com certo aspecto marginalizado do conhecimento, profunda e, historicamente, marcado por relações de poder. Portanto, o conhecimento sobre a sexualidade surge num cenário, em essência e por necessidade, multidisciplinar e que, por conseguinte, a melhor estratégia para se compreender seus silêncios, omissões ou discursos construídos sobre e/ou no entorno dele, deve ser usar uma estratégia também multidisciplinar. Daí a escolha metodológica de optar pelas estratégias da bricolagem.

A bricolagem se insere como um modo multilógico de pesquisa por questionar os métodos positivos de se produzir os saberes acadêmicos e permite adotar uma “abordagem abertamente multidisciplinar” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 33) na qual os pesquisadores, ao mesmo tempo em que reconhecem fazerem parte do mundo social com as suas identidades, recorrem a múltiplas leituras de mundo, permitindo-lhes estudar questões delicadas, tais

como, sexualidade e gênero a partir de posições teóricas que questionam os modos dominantes de se construir conhecimento.

Compreendendo a complexidade na qual o conhecimento é produzido, a bricolagem faz uso de uma estratégia de pesquisa que não privilegia um método ou um referencial teórico em detrimento de outro, mas realiza a seleção de métodos, estratégias e referencial teórico em função do que é estudado (sem se propor a definir, a priori, verdades definitivas) cujo objetivo é sempre apresentar novos sentidos às perguntas e interesses de pesquisa que vão aparecendo ao longo do processo.

Diante dessa possibilidade múltipla, os grupos focais realizados foram guiados à medida do interesse de ambos os participantes, (incluído o pesquisador – colocado no circuito do debate como um mediador frente à interação dos participantes colaboradores). Para tanto, o que ocorreu, durante os grupos focais, foi uma discussão aberta sobre o tema proposto: ensino de Arte e diversidade sexual.

Durante a discussão, os professores foram dialogando entre si, expondo suas dificuldades em relacionar a diversidade sexual nas suas práticas docentes, as quais são, ao fundo e ao cabo, práticas com marcas institucionais, morais e formativas. Tais questões revelam mais do que uma negligência deliberada, pois ocorre, nas escolas, de acordo com a compreensão dos professores, uma série de limites institucionais, formativos e discursivos, por eles reconhecidos e nos quais eles transitam.

Neste sentido, de acordo com a apreensão e a interpretação dos dados oferecidos pelos professores, sugiro que os discursos institucionais, inclusive suas instituições formadoras, ao negar o debate amplo sobre sexualidade, produzem uma materialidade excludente da existência da diversidade sexual, pois, ao esquadrihar subjetividades, mapear corpos e delinear saberes, opera-se uma coerção sutil concretizada por meio de técnicas disciplinares que põe em evidência sentidos normativos de desejo, corpos e sexualidade.

Ao evidenciar que – “*Está todo mundo despreparado, acho que é da nossa formação de professores de Artes*” (Professora 4GF3) – os professores acabam por creditar parte de suas dificuldades em se discutir a diversidade sexual nas escolas a um discurso sutil de invisibilidade que, por meio de práticas cotidianas institui subjetivações, ou seja, constrói sujeitos, uma vez que “o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p 118). Desse modo os discursos são percebidos pelos professores como um conjunto de dispositivos sutis, cotidianamente acionadas para controlar corpos, desejos e sexualidade de homens e mulheres.

1.1 O UNIVERSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os caminhos que me levaram para a definição do universo dessa pesquisa não foram fáceis. Tive que lidar com uma série de impedimentos, censuras e dificuldades, algumas delas minhas mesmo. Confesso que, ao lidar com o assunto Diversidade Sexual, tenho que encarar medos e desafios o tempo todo, principalmente, por tangenciar questões nas quais eu, identitariamente, me insiro de modo tão próximo.

Fico sempre questionando de que forma fazer uma investigação na qual minhas emoções sejam, cuidadosamente, “filtradas” ao analisar os dados? Como desenvolver uma interpretação de dados, falas e discursos dos colaboradores da pesquisa, com o cuidado de provocar o necessário estranhamento do familiar? Como ser compreensivo o suficiente para entender, nos sujeitos de pesquisa, os caminhos que a vida de cada um proporcionou, modelando os modos pelos quais constroem sentidos para a diversidade sexual nas práticas docentes? Quais são meus preconceitos frente ao silêncio ou à fala do outro sobre a diversidade sexual? Como compreender silêncios,

falas, discursos e dados de um modo não moral ou condenatório? Como compreender a homofobia ou a inclusão como construções socioculturais e históricas?

Neste sentido, o processo de definição do campo foi lento, artesanal e cauteloso, uma vez que envolvia íntimas questões subjetivas e éticas, pois, tentando manter a coerência com a perspectiva metodológica, buscava compreender as teias culturais nas quais dados e sujeitos se inserem neste estudo.

Portanto, defini como sendo o universo da pesquisa, arte-educadores atuantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino na Cidade de Uberlândia e que participaram do curso de formação continuada em Artes no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)¹⁰ na cidade de Uberlândia, MG, Brasil no ano de 2012, período de coleta de dados para esta pesquisa.

Este Centro foi criado na cidade de Uberlândia, em 1996, e tem como objetivo desenvolver o aperfeiçoamento e capacitação de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Desenvolvia, no ano 2012, formação continuada por meio de encontros mensais de professores de Educação Infantil¹¹, Ensino Fundamental¹² e Educação de Jovens e Adultos¹³.

¹⁰ O Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE é um órgão da Secretaria Municipal de Educação, criado pela Lei Complementar nº 151 de 02 de setembro de 1996. A administração do CEMEPE encontra-se diretamente ligada à Secretaria Municipal de Educação, contando com apoio da Assessoria Pedagógica e demais Assessorias Administrativas.

¹¹ Corresponde ao processo de educação de crianças no período de zero a seis anos de idade antes da entrada no ensino fundamental obrigatório.

¹² É uma das etapas da educação básica e tem duração de nove anos. Essa etapa é obrigatória a todas as. É dividido em dois ciclos, sendo que o primeiro corresponde ao 1º ao 5º ano e o segundo ciclo do 6º ao 9º ano.

¹³ É uma modalidade de ensino que corresponde as etapas do ensino fundamental e médio e atende aos jovens e adultos que não completaram a educação básica. Na cidade de Uberlândia ocorre no período noturno em 14 escolas do município

O CEMEPE, em 2012, fomentava a formação continuada dos professores nas áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação básica (Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Arte, Ciências, Educação Física e Ensino Religioso). Para cada uma dessas áreas havia um professor formador que promovia a formação em serviço de professores por meio de congressos, seminários, encontros, cursos, palestras, além de oficinas, mostras pedagógicas, exposições e viagens culturais com o objetivo de contribuir “com a qualificação da ação docente, bem como com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, trabalhando na busca da materialização do ponto de inserção das várias áreas do conhecimento” (CEMEPE, 2012, p. 1)

Durante o processo de pesquisa, realizei o acompanhamento do grupo composto por arte-educadores que frequentavam a formação continuada de Arte, no período de 15 de maio de 2012 até a realização dos quatro grupos focais, sendo que dois foram realizados no dia 13 de novembro e outros dois no dia 04 de dezembro do ano de 2012.

O objetivo desse acompanhamento por meio de uma pesquisa de campo exploratória foi: aproximar-me do grupo em questão; fazer um levantamento de possíveis colaboradores e, sobretudo, compreender o modo como esses professores construíam seus saberes de modo coletivo e continuado.

Tratava-se de uma preocupação que tem como princípio o da identificação da cultura, onde esses professores constroem, operam e fazem circular seus discursos sobre Ensino de Arte para, então, compreender melhor as possibilidades e limites que encontram ao se discutir a relação entre ensino de Arte e diversidade sexual.

Para desenvolver essa pesquisa realizei uma observação participante nas atividades formativas no CEMEPE, não para avaliar o Centro, seus formadores, suas metodologias de ensino, mas para identificar melhor a cultura e os discursos usuais, correntes e ativos desses professores.

Utilizei, inicialmente, como instrumentos de coleta de dados, questionários e anotações de campo, na tentativa de compreender a complexidade e extensão da articulação possível entre o ensino de Arte e diversidade sexual, por parte desses professores. Visava reconhecer o campo com o objetivo final de traçar, de modo mais explícito, um procedimento de coleta de dados que priorizasse as compreensões docentes sobre o tema diversidade sexual, chegando, após uma série de estudos e discussões acerca da metodologia, a definir um procedimento que favorecesse o diálogo: o grupo focal.

Nessa pesquisa, exercitei o olhar etnográfico, na observação participante, buscando entender o campo cultural (ou parte dele) no qual os sujeitos estão envolvidos, pois

por meio, basicamente, da observação participante ele [o pesquisador] vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve o registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 2007, p. 37-38).

Inicialmente, realizei um levantamento dos professores, usando como instrumento um questionário com o objetivo de mapear a apreensão desses professores sobre a forma como compreendem o ensino de Arte e sua relação com a diversidade sexual.

Foram aplicados questionários, nos quais os professores que frequentavam a Formação Continuada em Artes do CEMEPE, voluntariamente, informaram sobre seu interesse e disponibilidade de contribuir, mais efetivamente, com a pesquisa na forma de Grupos Focais. Aqueles que se disponibilizaram em colaborar com o estudo, preencheram uma ficha de

cadastro com seus dados pessoais, para posterior contato e a realização dos Grupos Focais.

Durante esse processo, percebi que os professores, apesar de terem grande interesse em discutir o tema, demonstraram pouca adesão em participar da pesquisa de modo mais individualizado. Essa não adesão se dava, muito mais pela falta de tempo para administrar suas atividades docentes, formativas, burocráticas e pessoais do que, propriamente, desinteresse pelo tema da Pesquisa de Doutorado, em questão.

A baixa adesão dos colaboradores para as entrevistas individuais também me conduziram ao outro modo de coleta de dados que coincidissem com as atividades desenvolvidas no CEMEPE. Assim negocieei o agendamento de quatro grupos focais (nas datas descritas anteriormente) levando em consideração a disponibilidade dos professores e o planejamento das atividades de formação continuada, previamente agendadas.

Durante o acompanhamento do grupo, muitos professores chegaram até mim informando o desejo de participar da pesquisa, apesar de não possuírem tempo disponível para fazê-lo, sugerindo que os Grupos Focais fossem realizados durante o andamento da formação continuada, pois estavam interessados em colaborar.

Desse modo, observando as lacunas no agendamento das atividades do CEMEPE, agendei os grupos focais para o final do ano letivo e continuei a observação participante junto com os professores. Neste sentido, idealizei uma carta convite individualizada para cada um dos professores participantes da Formação Continuada em Artes do CEMEPE, convidando-os, formalmente, para participar dos Grupos Focais que ocorreram nos meses de novembro e dezembro do ano de 2012.

Antes da realização dos Grupos Focais, notei que, durante as atividades de formação continuada, o debate sobre a diversidade sexual era bastante raro, carecendo de aprofundamento. Apareciam, invariavelmente, como

comentários superficiais e complementares a outros temas, como a questão de gênero, classe social e raça.

Raras vezes, os professores falavam da necessidade de se realizar processos de inclusão que levassem em consideração, de modo inter-relacional, as questões de gênero, raça e sexualidade. Demonstravam pouca familiaridade em discutir a diversidade sexual, de modo mais específico. Na maioria das atividades e debates nos quais participei, na formação continuada, o que era privilegiado eram as questões estéticas de arte e as dificuldades de um Ensino de Arte em torno da arte contemporânea, que precisavam ser enfrentadas.

Anualmente, os professores elegiam um tema para se discutir na formação continuada e, naquele ano, foi Arte Contemporânea. Portanto, em todo o processo debatia-se as questões históricas, estéticas e pedagógicas da arte contemporânea.

1.2 SOBRE OS GRUPOS FOCAIS

De acordo com Gatti (2005) a técnica de coleta de dados denominada de Grupo Focal, tem seu desenvolvimento inicial na década de 1920, surgindo, especificamente, no campo dos estudos de marketing, na América do Norte, posteriormente, sendo adaptada para as pesquisas em comunicação. A partir dos anos de 1970, a técnica foi redescoberta e inserida nos estudos do campo das Ciências Sociais e Humanas.

O objetivo das entrevistas realizadas em grupo, denominadas de Grupo Focal, é de disponibilizar de modo coletivo e em forma de uma conversa aberta, as opiniões e compreensões dos professores colaboradores sobre suas concepções sobre a diversidade sexual e as interrelações possíveis com a suas práticas docentes “a fim de avaliar a extensão e o uso de conhecimentos

culturais, socialmente partilhados. dentro de um determinado grupo de pessoas” (PENN, 2002, p. 338).

O Grupo Focal se configura como um debate aberto, formativo, promovendo a interação entre os participantes. É uma técnica que ajuda o pesquisador a compreender como um determinado grupo de pessoas constrói significações e representações culturais a respeito de um determinado tema. Essa técnica propicia um ambiente coletivo de discussões, dissensão e reações a opiniões, temas, representações e questões que são socializadas pelo mediador em um determinado grupo de colaboradores.

Uma das principais vantagens operacionais desse tipo de atividade é a estimulação permanente de emissão e socialização de opiniões no debate que ocorre durante o procedimento de coleta de dados.

O Grupo Focal estimula os colaboradores a se posicionar e “reagir àquilo que as outras pessoas no grupo dizem” (GASKEL, 2002, p. 75). Essa reação frente às opiniões dos coparticipes, evidenciam, ao longo do andamento do Grupo Focal

Uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo dessa unidade social mínima em operação, e como tal os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação no grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade (GASKEL, 2002, p. 75).

De acordo com Gatti (2005), Gaskel (2002), Carlini-Cotrim (1996), Tanaka; Melo (2001) o Grupo Focal, além de proporcionar a formação de opiniões coletivas numa interação grupal, conta com a vantagem operacional de ser uma forma rápida, interativa e formativa de coleta de dados. Desse modo existe o reconhecimento da praticidade desse procedimento como forma de coleta de dados (GASKEL, 2002).

Sendo assim a quantidade de entrevistas coletivas necessárias para a formação de um *corpus* de dados depende de uma série de fatores apontados por Gaskel (2002) da seguinte forma: 1) a natureza do tópico que está sendo abordado, 2) os ambientes de discussão, 3) os recursos disponíveis. Essas variáveis interferem na forma e na quantidade necessária de grupos para a formação de um conjunto de dados. Desse modo é importante se observar que:

há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as entrevistas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura o pesquisador se dá conta que não apareceram novas surpresas ou percepções (GASKEL, 2002, p. 75)

A esse fenômeno Gaskel denomina de “Saturação de Sentido”. Sendo que essa percepção da recorrência de tópicos comuns pode indicar que o tema foi compreendido e que por isso começa a se tornar repetitivo, deixando transparecer certa homogeneidade, pelo grupo em questão. Isto define a quantidade de entrevistas coletivas necessárias para definição do *corpus* de dados.

O que pode ser, aparentemente, um prejuízo técnico, do ponto de vista acadêmico, é na verdade, uma vantagem do Grupo Focal, pois permite que a partir de certo volume de dados recolhidos, elementos significativos possam representar as percepções gerais dos colaboradores frente ao tema discutido. Permite, desse modo, que o pesquisador compreenda o espectro das expressões, percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais dos colaboradores frente ao tema de discussão proposto no Grupo Focal.

Nesse sentido, o número de grupos necessários é relativizado ao cenário específico no qual o grupo de colaboradores está inserido. Uma vez debatido o tema no Grupo Focal, qual seja: as relações entre a diversidade sexual e Ensino de Arte, por mais que representasse uma novidade para o grupo em questão, em certa medida, acabava por se tornar repetitivo na condução ao final do processo, permitindo-me avaliar se a saturação de sentido, naquele momento havia ocorrido.

Sobre a condução do Grupo Focal, convém destacar que nessa atividade busca-se potencializar uma ambiência na qual os participantes, além de se disponibilizarem a manifestar suas opiniões, manifestam o interesse de acolher novas ideias e, até mesmo, de mudar de opinião em relação ao tema discutido. Assim “o Grupo Focal é um ambiente mais natural e holístico, onde os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros” (GASKELL, 2005, p. 76).

Desse modo, na condução do Grupo Focal, o pesquisador atua como um moderador, proporcionando um lócus privilegiado de dinamismo, explorando as falas e opiniões dos participantes, estabelecendo, de modo não diretivo, um debate coletivo, incitando a possibilidade de divergências e discordâncias, concordâncias, conciliações, similitudes, e principalmente assimetrias de opiniões. Portanto,

na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “*laissez-faire*”, por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho. (GATTI, 2005, p. 8-9).

Assim, o pesquisador atua permitindo a fala aberta, flexível e coletiva dos participantes, buscando capturar com mais profundidade os sentimentos comuns que o grupo depreende sobre o tema discutido. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 9) afirma que no Grupo Focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”.

Convém ressaltar, que a escolha do método de Grupo Focal, nesta pesquisa, se deu devido à própria dinâmica de trabalho dos colaboradores. Mesmo dispostos em colaborar, na forma de entrevista individual, muitos deles informaram não dispor de tempo, exigindo, da minha parte uma forma alternativa que levasse em consideração a inflexibilidade de horários, assim como o tempo disponibilizado por cada professor para seus estudos individuais e que eram aproveitados nas atividades formativas no CEMEPE.

Refletindo sobre essas orientações a respeito do Grupo Focal realizei quatro sessões de Grupo Focal organizadas do seguinte modo:

Tabela 1: Relação do número de professores colaboradores que participaram do Grupo Focal 1, realizado em 13 de novembro de 2012

Número do professor/a	Identificação
1	Professora 1GF1
2	Professora 2GF1
3	Professora 3GF1
4	Professora 4GF1
5	Professor 5GF1
6	Professor 6GF1
7	Professor 7GF1
8	Professor 8GF1
9	Professora 9GF1
10	Professora 10GF1
11	Professora 11GF1

Tabela 2: Relação do número de professores colaboradores que participaram do Grupo Focal 2, realizado em 13 de novembro de 2012

Número do professor/a	Identificação
1	Professor 1GF2
2	Professor 2GF2
3	Professora 3GF2
4	Professora 4GF2
5	Professor 5GF2
6	Professor 6GF2

Tabela 3: Relação do número de professores colaboradores que participaram do Grupo Focal 3, realizado em 04 de dezembro de 2012

Número do professor/a	Identificação
1	Professora 1GF3
2	Professor 2GF3
3	Professora 3GF3
4	Professora 4GF3
5	Professor 5GF3
6	Professora 6GF3

Tabela 4: Relação do número de professores colaboradores que participaram do Grupo Focal 4, realizado em 04 de dezembro de 2012

Número do professor/a	Identificação
1	Professora 1GF4
2	Professor 2GF4
3	Professora 3GF4
4	Professora 4GF4
5	Professor 5GF4
6	Professor 6GF4
7	Professor 6GF4

Ao todo contei com 30 colaboradores, divididos em quatro grupos focais, cuja distribuição encontra-se descrita nas tabelas supracitadas. Como critério de seleção dos colaboradores foi adotado a adesão voluntária, a partir de um convite, realizado com antecedência, aos professores que frequentavam, no ano de 2012, a formação continuada em Arte do CEMEPE.

Foi acordada, entre os participantes, a preservação das suas identidades na versão final da Tese. Portanto, no capítulo onde os dados serão discutidos, utilizo códigos de identificação que se referem à ordem numérica do professor na roda de discussão e o número do Grupo Focal no qual o mesmo participou. Assim, por exemplo, o código Professora nGFx (sendo “n” e “x” indicativos de números e GF, sigla de Grupo Focal) informa que se trata de uma colaboradora que estava disposta na posição “n” na roda de debate relativa ao Grupo Focal “x” realizado numa das datas específicas.

1.2 INTERCONEXÕES ENTRE ENSINO DE ARTE E DIVERSIDADE SEXUAL: NECESSIDADE DO DEBATE

O Ensino de Arte superou as práticas de auto expressão e, a partir de 1990, longos debates reconheceram a Arte como disciplina, um componente curricular do Ensino Básico. Porém, poucos estudos se construíram no sentido de uma Arte-educação que proponha uma análise das questões relativas ao encontro entre Ensino de Arte e a diversidade de orientação sexual.

Vivemos em uma sociedade extremamente discriminatória para com as diferenças de raça, gênero, classe social e de orientação sexual. No que diz respeito ao preconceito contra a diversidade sexual, além de ser permitido nos espaços sociais, ele é reiterado, e até certo ponto, celebrado, cotidianamente. Atos e discursos homofóbicos estão presentes na mídia, nas ruas, mais e mais gays e lésbicas são xingados, humilhados e agredidos publicamente. Nenhuma Lei específica, atualmente, protege as pessoas homossexuais no Brasil, o que revela um descompasso moral com uma sociedade que se diz republicana, laica e democrática.

Para Borrillo (2010) a assunção de uma legislação que visa a proteger as pessoas homossexuais pode ser ineficaz se não vier acompanhada de um trabalho pedagógico que questione a pressuposição da heterossexualidade

como norma, pois um trabalho pedagógico relativo à luta contra a homofobia visa:

Sensibilizar a população heterossexual de maneira que esta deixe de considerar sua sexualidade como incontestável, ou seu comportamento como necessariamente compartilhado por todos; ou seja, essa educação teria o objetivo de mostrar que outras formas de sexualidade podem coexistir com a heterossexualidade, sem que esta seja prejudicada ou venha a constituir objeto de provocação por parte dos homossexuais (BORRILLO, 2010, p. 113)

Desse modo, pensando a educação escolar como um todo, o Ensino de Arte não pode se furtar ao silêncio e deve, a meu ver, se posicionar de forma ativa e crítica contra a violência simbólica e, em muitos casos, física, experimentada pelos homossexuais nos espaços educacionais.

Pode-se dizer que, se tratando da diversidade sexual, se vive nas escolas uma “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). Jovens homossexuais lidam, cotidianamente, com diversas formas de violência, insinuações depreciativas, discriminações e ofensas, nas escolas e nos espaços de sala de aula.

Pesquisas evidenciam uma realidade nada delicada, alegre e colorida para quem é homossexual e consegue acessar e permanecer em uma escola. A solução para muitos é fazer como eu fiz – ficar em um armário de silêncio e permanecer lá, discretamente, para sobreviver escondido à hostilidade homofóbica do ambiente escolar.

Historicamente, a escola se constitui por um conjunto normativo (uma pedagogia moralizante de fundo hegemônica) que constrói, classifica e separa as diferenças por meio de um “conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por produzir a figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”)” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Desse modo, aqueles(as) alunos(as) considerados, pelas razões institucionais (e morais) da sociedade como sendo “os diferentes” (incluindo o pobre, o negro, o índio, o surdo, o deficiente, e o homossexual, por exemplo) passam a vivenciar situações de opressão e preconceitos, dentro de um quadro que deveria ser de inclusão, mas é de violência. Para todos esses “diferentes” a escola prepara certo tipo de “armário” velho, mofado, escuro, enferrujado e, desagradavelmente, apertado de onde ou se liberta ou se torna cativo das opressões.

Grupos sociais, culturas e pessoas, ao longo da história, foram construídos multifariamente (de diversos modos) como subalternos pela hegemonia, como marginalizados, acuados, silenciados e oprimidos. Tornaram-se alvo fácil do controle social e cultural dos dominantes. A vigilância sobre as diferenças tem como única razão o fato de que, de modo explícito ou não, a diversidade questiona, ameaça e desestrutura o poder da hegemonia.

De acordo com Louro (2010, p. 42) um ambiente de transformações vem ocorrendo desde a década de 1960, permitindo um conjunto de mudanças nos cenários sociais questionados, impulsionado por grupos e pessoas que até então eram subjugados e silenciados, pois “as vozes desses sujeitos faziam-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; elas ecoavam a partir das margens da cultura e, com destemor, perturbavam o centro” (LOURO, 2010, p. 42).

A partir desse momento outra política pluralista passa a ser estimulada por ser protagonizada por grupos sociais que se reconheciam coletivamente em torno de identidades culturais de gênero, raça e sexualidade, contestando, desafiando, inquietando e abalando, como pirotécnicos bélicos, a fortaleza de cristal na qual repousava o homem branco, ocidental, nutrido, heterossexual e de classe média. Portanto,

muito mais que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo

praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita (LOURO, 2010, p. 42).

Essas novas identidades culturais acabaram mostrando que a cultura não é, e nunca foi uma entidade sólida e homogênea, mas sim heterodoxa, descontínua, deslocada, múltipla, desarmônica, desconexa e, ao mesmo tempo, complexa e multicultural onde sujeitos passam a integrar novos frentes de batalhas, nos quais suas vozes reivindicam, a partir das margens, espaços políticos, culturais, legais e educacionais, protestam, questionam e interpelam as narrativas que instituíram os lugares e as representações da diferença.

A melhor forma de se edificar uma sociedade mais justa é por meio de uma educação que aponte as fragilidades e falsidades do poder hegemônico, revelando formas de conhecimento inclusivas, permitindo que representações de pessoas, culturas e grupos sociais, historicamente subjugados, sejam legitimadas, democraticamente.

Desse modo, o ensino de Arte não pode se furtar a esse compromisso: a revisão ética dos padrões morais que estruturaram, até o momento, uma sociedade centrada na opressão das diferenças.

Pensar nas interconexões entre Ensino de Arte e diversidade sexual ainda é bastante incomum para a Arte-educação no Brasil. Historicamente, vem se preocupando mais com a diversidade em termos de multiculturalidade. Mason (2001); Franz (2003) e Richter (2003, 2005, 2008) são autoras que vêm propondo debates, no Brasil, sobre Arte-educação inclusiva, no sentido de proporcionar uma capacidade de percepção multicultural do mundo. Nesta perspectiva, a diversidade passa a ser vista como um valor social.

Richter (2003), ao analisar a educação multicultural afirma que as relações de poder marcam as diferenças de classe, mas também se esmiúçam com as questões de raça e gênero. Assim, a coexistência da diversidade pressupõe uma educação que reconheça a diferença, pois:

ela não é nem moralmente nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista mais ampla, que objetiva promover a igualdade por meio da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, em vez de um problema. Isso envolve a rejeição daquelas derivações do currículo que consideram o conhecimento “real” como apoiado em um conceito único de educação, que é de fato resultante de uma tradição particular, masculina e europeia. (RICHTER, 2003, p. 29).

A importância dos estudos da diversidade sexual reside num fato, amplamente conhecido nos ambientes escolares: o preconceito que acomete grupos de pessoas, em função de sua diferença, marginalizando-os e tornando-os alvo dos mais diversos tipos de negligência, silenciamento, violência física e psicológica.

O fenômeno da homofobia, por exemplo, ocorre em várias partes do mundo. De acordo com a pesquisa “*Hatred in the Hallways: Human Rights Watch study into violence and discrimination in the United States*” (Human Rights Watch, 2001)¹⁴, o assédio verbal sofrido por estudantes homossexuais é um sério problema nas escolas dos Estados Unidos, revelando que um estudante do ensino médio (*high school*) escuta um comentário anti-gay a cada 7 minutos; 28% dos estudantes admitiram fazer comentários homofóbicos nas escolas; um estudante gay ouve em média 26 insultos homofóbicos por dia e, apenas 3% dos professores realizam intervenções quando esses comentários são expressos. Além disso, 26% das estudantes lésbicas relataram que sofrem tentativa de estupro, enquanto o índice das estudantes heterossexuais é de 6%.

O problema se agrava quando a violência verbal se desdobra em ataques à integridade física de estudantes homossexuais. A pesquisa revelou que a homofobia, nas escolas estadunidenses, é parte da experiência diária de estudantes homossexuais. Relata um caso de um jovem que, ao chegar à escola, foi cercado por oito colegas e espancado por cerca de dez minutos,

¹⁴ Ódio nos corredores: Violência e discriminação contra estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais nas escolas dos EUA. Estudo da “*Human Rights Watch*” (Observatório dos Direitos Humanos) sobre a violência e a discriminação nos Estados Unidos.

enquanto os que passavam ao lado riam do espancamento. Algumas semanas depois, o jovem foi internado com hemorragia interna e não conseguiu terminar o ensino médio¹⁵.

Pode-se inferir que, quando os professores e gestores das escolas não se pronunciam diante da agressão de um estudante homossexual, ou quando uma ofensa homofóbica não é desconstruída, deliberadamente sinalizam uma mensagem para os agressores de que é permitido, naquela instituição (e nos espaços sociais como um todo), esse tipo de violência contra os homossexuais.

Um estudo realizado no Brasil em 2002 (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004), com 5000 docentes, da rede pública e privada, buscou compreender os valores que os professores possuem em relação às esferas pública e privada. Este estudo levantou questões relativas a temas sociais emergentes como o racismo e a homofobia.

Ao perguntar ao professor: “de acordo com o (a) senhor (a), esses comportamentos são admissíveis ou inadmissíveis?” a pesquisa revelou que 59,7% dos professores consideravam inadmissível que alguém tenha relacionamentos homossexuais. Demonstrou também que 21,2% deles não gostariam de ter vizinhos homossexuais (p.146).

É importante ressaltar, segundo a análise proposta pelo estudo que

em relação a diferentes grupos, categorias sociais ou étnicas, que vêm sendo foco das chamadas políticas de ação afirmativa na última década no Brasil, como é o caso dos índios, negros, idosos e homossexuais, os professores apresentaram um elevado grau de tolerância. No caso, os idosos receberam o maior índice de aprovação como opção de convivência. Já os homossexuais receberam o maior índice de indiferença quanto a situações de convivência (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, 2004, p.177).

¹⁵ Trata-se do Caso de Dylan. Relatado no estudo na página 59.

Não creio que essa indiferença expressa se dá devido às ações implementadas pelas políticas públicas de ações afirmativas (que propõem certo combate às práticas homofóbicas) ou de legislação inclusiva, até mesmo pelo fato de não existir no Brasil nenhuma legislação que reconheça, efetivamente, o grupo social homossexual. Na minha análise, essa indiferença deve ser percebida em um contexto de invisibilidade, numa perspectiva liberal, no qual o outro existe na sua diferença, mas é reconhecido de modo parcial.

A pesquisa “Diversidade na Escola” (BRASIL, 2009) realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), a pedido do Ministério da Educação, buscou subsídios para mapear o preconceito e discriminação no ambiente escolar. Essa pesquisa se constituiu em um estudo quantitativo realizado com 18599 respondentes, divididos em 501 escolas dos 27 Estados do Brasil. Procurou estabelecer a percepção do nível de preconceito existente nos ambientes escolares, frente aos seguintes grupos sociais: pessoas com necessidades especiais, grupo étnico-racial, diferença de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e orientação sexual.

O estudo conseguiu definir o nível de proximidade com que as pessoas entrevistadas mostravam predisposição em estabelecer contatos com os grupos sociais alvo da pesquisa. O que se percebeu foi que a diversidade sempre é marcada pela discriminação nos espaços escolares.

Segundo esta investigação, atitudes preconceituosas geram saberes e práticas discriminatórias sobre a diversidade, construindo um nível de rejeição frente à diferença. Essas práticas, por sua vez, não ocorrem de modo isolado, pois se verificou que um aluno racista tende a ser homofóbico, machista, dentre outros, gerando um percentual que chega a 99,3% de pessoas manifestando algum tipo de preconceito frente aos grupos sociais analisados pela pesquisa!

A diversidade sexual não está reduzida ao único índice de preconceito. O escopo é bem mais amplo e deixa compreender que o ambiente escolar é, em alguns casos, profundamente intolerante com relação às questões de gênero e raça. No entanto, em relação à sexualidade, o índice de rejeição foi

de 72%; frente às pessoas portadoras de deficiência física ou mental, variando entre 61,8% a 70,9% e grupos étnicos e raciais, os dados permanecem na faixa entre 55% a 70,4%. Todos os índices de distância social estão acima de 50% demonstrando a gravidade do problema e a emergência de estudos que o compreendam para encetar possíveis superações.

Esses dados reiteraram a pesquisa anterior denominada de “Juventudes e Sexualidade” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004) ao apontar que 59,5% do corpo técnico-pedagógico das escolas de 14 regiões metropolitanas do Brasil (abrangendo, ao todo, 241 escolas) não possuíam conhecimentos suficientes sobre a sexualidade. Esta pesquisa buscou aprofundar a abrangência da homofobia no espaço escolar.

Neste estudo, constatou-se que, em média, 25% dos alunos não gostariam de ter um colega homossexual em sua sala de aula. De forma extremada notou-se que em Fortaleza 30,6% e, em Belém 22,6% demonstraram intolerância. Entre 12% (Belém) e 22% (Fortaleza) dos professores ainda consideraram a homossexualidade como uma doença. Entre 33% (Goiânia) e 44% (Manaus) dos estudantes do sexo masculino não gostariam de ter colegas de classe homossexuais.

Ainda de acordo com esta investigação, entre 22% (Porto Alegre) e 60% (Maceió) de pais de alunos do sexo masculino não gostariam que seus filhos frequentassem escolas com homossexuais. E os estudantes do sexo masculino consideraram que agredir fisicamente homossexuais não é considerado uma violência grave (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004 p. 281). Outro relevante percentual de professores declarou não saber como abordar os temas relacionados à diversidade sexual (especificamente, com relação à homossexualidade) em suas salas de aula.

Segundo as autoras “são diversos os preconceitos, discriminações que, em nome da sexualidade, ferem a dignidade do outro, constituindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses [preconceitos], sofrimentos e revoltas” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004 p. 278).

Desse modo os preconceitos de fundo andro/heterossexista estabelecem formas de discriminação homofóbicas que:

São legitimadas por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como normal e consentidas (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004 p. 278).

Agrava-se pelo fato de que esse rígido padrão da sexualidade pautado no heterossexismo tende, muitas vezes, a naturalizar a heterossexualidade como sendo a única e possível forma de expressão da sexualidade humana, fazendo com que agressões homofóbicas, em alguns casos, sequer sejam reconhecidas como sendo um tipo de violência.

A homofobia se caracteriza como uma ameaça aos valores democráticos estabelecidos no ocidente, através de uma noção ética e política de respeito para com as diferenças o que pressupõe um tratamento isonômico independente da identidade sexual.

A homofobia, neste sentido acaba por promover uma desigualdade estrutural entre os sujeitos em função de seus desejos, por uma concentrada ideia de gêneros e identidades sexuais rígidas. Semelhante a outras formas de discriminação, a homofobia é uma característica social e revela, antes de tudo, a dificuldade das pessoas em estabelecer contatos amistosos com alguém que, em tese, representa alguma diferença, passando a ser vista como uma ameaça incômoda à sua sexualidade.

Para Daniel Borrillo a luta contra a homofobia deve buscar aliados estratégicos nos espaços escolares, exigindo uma ação educativa e uma prática pedagógica que almeje modificar os modos como as heterossexualidades e as homossexualidades foram histórica e culturalmente construídas. Assim:

Preventivamente a repressão, a luta contra a homofobia exige, portanto, uma ação pedagógica destinada a modificar a dupla

imagem ancestral de uma heterossexualidade vivenciada como natural e de uma homossexualidade apresentada como disfunção afetiva e moral (BORRILLO, 2010, p. 106).

O quadro a seguir apresenta indicadores da posição de algumas pessoas para as quais “bater em homossexuais” é considerado uma ação pouco violenta.

Tabela 5: Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo e por ordem de indicação, segundo as cinco ações consideradas mais violentas.

Fonte: ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventude e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004, p. 279.

Ações consideradas mais violentas	Masculino		Feminino	
	Posição	(%)	Posição	(%)
Atirar em alguém	1º	82,6	1º	86,3
Estuprar	2º	68,5	2º	84,0
Bater em homossexuais	6º	36,1	3º	47,8
Usar drogas	3º	48,1	4º	46,0
Roubar	4º	43,3	5º	44,6
Andar armado	5º	44,0	6º	42,1

Segundo este estudo, percebeu-se que as escolas podem ser ambientes com forte matriz homofóbica, onde a discriminação contra homossexuais são amplamente toleradas, pois,

a discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas a racismo e a sexismo, é não somente mais abertamente assumidas, em particular por jovens alunos, além de ser valorizada entre eles, o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 279-280).

Esses indicadores demandam posicionamentos críticos sobre o papel da escola frente a essa realidade social. É urgente o reconhecimento de tal fenômeno. A sua análise requer uma crítica para que se construam elementos suficientes para a sua superação.

Corroborar a justificativa da necessidade de se ampliar os estudos sobre diversidade de orientação sexual, o fato de os professores demonstrarem, em parte, algum nível de desconhecimento sobre a temática – que, por sua vez,

revela um desconhecimento sobre a sexualidade de um modo mais amplo (BRITZMAN, 1995 apud MEYER; SOARES, 2005, p. 39).

Dias (2006) confirma lacunas sobre os estudos referentes à interconexão entre Ensino de Arte e a diversidade de orientação sexual. Segundo o levantamento deste autor, realizado na América do Norte, entre os anos de 1992 até 2006 foram produzidas apenas três teses que versavam sobre uma intersecção entre Ensino de Arte, gênero e sexualidade.

Para complementar e ampliar essa discussão, realizamos um levantamento sobre o quadro de teses e dissertações¹⁶, produzidas no Brasil, que estabelecem as interconexões sobre o Ensino de Arte, gênero e sexualidade¹⁷.

Os dados encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES demonstraram que os temas relativos à diversidade sexual encontram-se condensados na área de educação, sendo raros os registros que propõe uma discussão sobre Diversidade Sexual e Ensino de Arte.

Do total de quatorze teses da área de Educação, apenas uma¹⁸ enceta uma discussão que relaciona o Ensino de Arte e Gênero. Identificamos 48 dissertações no período de 2000 a 2010 abordando temas relativos à diversidade sexual, sendo que, dessas, apenas 8 estão na área de Artes e

¹⁶ Até o fechamento deste levantamento o Banco de Teses da Capes assim como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT encontravam-se inoperantes. Portanto, fizemos uma busca no site Domínio Público <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>

¹⁷ Usamos como entradas, as seguintes palavras-chave: sexualidade, homossexualidade, homossexual, travesti, travestilidade, teoria *queer*, diversidade sexual, gênero, transexual, transexualidade, lésbica, lesbianidade, gay, LGBT verificando inclusive se constavam palavras-chaves no plural. Foram especificados duas áreas de conhecimento: Educação e Artes.

¹⁸ LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2007. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

somente uma discute no seu conteúdo o Ensino de Arte e a Diversidade Sexual¹⁹.

O motivo de tal estado de conhecimento, segundo Dias(2006) é a normatividade do Ensino de Arte pautado no saberes e cultura hegemônicos; a dificuldade de compreensão desses temas por parte dos professores e a falta de dados para avaliar “o impacto da inclusão [das representações de sexualidades] em todos os níveis escolares, nos parâmetros curriculares e em políticas públicas” (DIAS, 2006, p. 119).

De acordo com Dias (2011), nas escolas

algumas formas de conhecimento [sobretudo aquelas que desestabilizam visões essencialistas e naturalizadas sobre as identidades sociais] são subjugadas porque, implícita ou explicitamente, ameaçam o poder hegemônico, aqui entendido como o processo de dominar ou controlar grupos de pessoas para que elas inconscientemente consentam e participam na sua própria dominação, e os privilégios no ambiente educacional (DIAS, 2011, p. 28-29).

Para o autor esse movimento fez com que os professores de Arte, pelas condições de subalternidade no qual foram historicamente inseridos no ambiente escolar, onde a disciplina de Arte, por vezes, não é considerada parte essencial do currículo, perdessem as conexões de sua disciplina com as profícuas relações de gênero, poder, classe e sexualidade. Neste sentido, os discursos políticos na Arte foram desautorizados nas escolas.

No entanto, convém observar uma lenta modificação ocorrida nos últimos anos, fazendo com que os professores de arte passassem a discutir questões relacionadas à inclusão na sala de aula, sobretudo de temas que friccionam com o multiculturalismo. Ainda assim, pouco se aborda temas como a diversidade sexual e as relações de poder em torno do gênero.

¹⁹ MARQUES FILHO, Adair. **Arte e cotidiano**: experiência homossexual, teoria *queer* e educação. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

De acordo com Dias (2006) predomina, nas escolas, um ensino de arte acrítico que, muitas vezes, reproduz uma ênfase nas artes e culturas hegemônicas, assim como nas experiências estéticas consideradas adequadas, “certificando certas interpretações da História da Arte e colocando-as no topo de uma hierarquia curricular que desvaloriza outros objetos de arte, artefatos visuais e outras histórias de outras artes” (DIAS, 2011, p. 29).

É relevante notar outro fator preponderante dado às questões específicas do ensino de Arte Contemporânea, onde os valores estéticos dominantes, muitas vezes, são questionados e a imagem tende a ser vista sem distinção, pelo fato de ocupar um lugar central, hodiernamente. Nesta perspectiva, a visualidade deixa de ser um recurso para uma contextualização estética e iconográfica, para ser acionadora de discussões que problematizam questões do cotidiano.

Trata-se, portanto, de um projeto contemporâneo de Ensino de Arte, onde a Cultura Visual promove um instrumento que aceita a diferença e reconhece a alteridade engendrada em termos de classe, raça, gênero e sexualidade (DIAS, 2005, 2006, 2008; HERNANDEZ, 2007).

A intersecção entre orientação sexual e o Ensino de Arte deve ser, a meu ver, compreendida de modo a reconhecer a diversidade como um valor social, para que sejamos capazes de nos posicionarmos para mudanças significativas diante de intolerâncias, opressões e discriminação.

CAPÍTULO 2

INCURSÕES TEÓRICAS: REVISITANDO O DEBATE

“olho: câmera nervosa cruzando o deserto”
(Rodrigo Garcia Lopes. Polivox. p. 55).

Quando os sentidos são construídos para os artefatos visuais, cada um, ao seu modo, apresenta também, referências advindas do local social e cultural (incluindo o local moral, ético, religioso, econômico, racial, sexual e identitário) de onde pronunciam seus discursos. Ou seja, os espaços por onde transitam, se comunicam e se relacionam com as outras pessoas vão subscrevendo, na experiência cultural de cada sujeito, certo arcabouço de práticas interpretativas, mediando a compreensão que estabelecem para os discursos circulantes, dentre eles os visuais.

pois, ao buscarmos uma interpretação de uma imagem somos mediados pelo local de onde pronunciamos nossos discursos, ou seja, o local social onde vivemos, transitamos, estudamos e nos relacionamos com os outros ao nosso redor, que vão inscrevendo em nossas práticas interpretativas modelos de compreensão para as produções artísticas e outras culturas visuais, configurando assim um “território visual” que é o local onde as pessoas interpretam e constroem sentidos para as imagens, esse local cultural é o espaço onde os processos de construção de sentidos e significados são gerados (PEREIRA, 2012, p.327).

Assim, por compreender as imagens como discursos sociais, entendo que esses artefatos nunca se apresentam, no currículo escolar, de modo ingênuo, pois, sendo discursos alinhados culturalmente, informam sobre formas

particulares que cada um de nós temos de nos ver e, conseqüentemente, enxergar aos outros nesse processo em termos sociais, de classe, raça/etnia e sexualidade, visto que as imagens, além de atuarem na construção dos posicionamentos identitários, organizam e regulam “um conjunto de práticas sociais mutantes, evanescentes, porém produtoras de efeitos concretos sobre nós” (CUNHA, 2012, p. 102).

Portanto, as imagens são carregadas de realidades sociais, emoções, valores e visões de mundo que se vinculam às práticas sociais, operando na construção das identidades. Desse modo, deve-se admitir que os sujeitos sociais não estão distantes dos processos de construção identitárias agenciados pelas imagens, pois somos o tempo todo mediados pelas imagens com as quais lidamos no dia-a-dia, e, sobretudo com aquelas que elegemos ou recusamos nas nossas práticas docentes.

Neste sentido, a imagem, não somente as das Artes Visuais, Plásticas e das Belas Artes, é tratada como o principal artefato cultural das aulas de artes visuais e, por isso mesmo, um instrumento de relevada importância para as práticas docentes de professores de Arte. Ou seja, a definição de uma imagem, e a sua abordagem pedagógica em Artes Visuais, na perspectiva da Cultura Visual, informa sobre modos de ver e de ser visto do ponto de vista identitário, tornando-se tão relevante para o ensino de Arte,

pois a cultura visual é uma forma de discurso, um espaço pós-disciplinar de investigação e não uma determinada coleção de textos visuais, que coloca no centro do debate político e da educação, a questão de quem “é o que vê” o que nos leva a colocar a subjetividade na centralidade do projeto da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18).

As práticas interpretativas das pessoas frente às imagens são formas que revelam as referências culturais e identitárias de cada um. Portanto, convém questionar de modo crítico o que se vê, assim como quem vê e de que forma vê os artefatos visuais que circulam no cotidiano de professores e alunos.

Para Freedman (2006) as imagens são uma combinação de significados possíveis. Logo, elas devem ser tratadas como textos culturais compostos por um amálgama de signos que as pessoas constroem, formal ou informalmente, para facilitar a compreensão das imagens. A imagem, mais do que o resultado de uma elaboração formal, é um ente comunicativo e possui uma vida social que é dependente do contexto social no qual está inserida. Assim a autora afirma que “la cultura visual es una forma de producción social; desempeña un papel importante en la construcción de la vida social²⁰” (FREEDMAN, 2006, p. 85).

Para John A. Walker e Sarah Chaplin (2002) visão e visualidade são, essencialmente, conceitos distintos. Enquanto a visão corresponde, basicamente, ao aparato bio-fisiológico, no qual as imagens são percebidas, geradas e codificadas, ou seja: uma relação física das emissões de raios luminosos que são percebidas pelos olhos e codificadas no córtex cerebral, a visualidade diz respeito, por seu turno, ao modo cultural com o qual as pessoas elaboram sentidos para as imagens.

Desse modo, segundo Walker e Chaplin (2002) a percepção é uma construção histórica, social e cultural e não, simplesmente, o resultado de um aparato biológico, mas sim uma capacidade de gerar sentidos diferentes para os mesmos fenômenos visuais. Os autores afirmam que:

No existe ninguna razón para pensar que la fisionomía de los ojos se haya alterado desde que existe la historia, o que el sistema óptico de un americano sea significativamente distinto del de un africano; pero un examen rápido de las pinturas y los artefactos creados en diferentes períodos y por distintas culturas revela que los modos de describir o representar el mundo varían inmensamente. En otras palabras, diferentes “regímenes escópicos” o “maneras de ver” han dado lugar a diferentes sistemas de representación²¹ (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 45).

²⁰ A Cultura Visual é uma forma de produção social; desempenha um papel importante na construção da vida social (tradução minha).

²¹ Não existe nenhuma razão para pensar que a fisionomia dos olhos tenha se alterado desde a existência da história, ou que um sistema ótico de um americano seja significativamente diferente de um africano; mas em um exame rápido das pinturas e artefatos criados em

As imagens são conhecimentos com vida social que mediam as relações entre as pessoas e influenciam o modo como as mesmas pensam sobre o mundo, o visualizam e nele vivem. Como exemplo, dessa discussão, proponho uma pequena narrativa visual²² com imagens catadas de “As damas de Avignon” de Pablo Picasso²³.

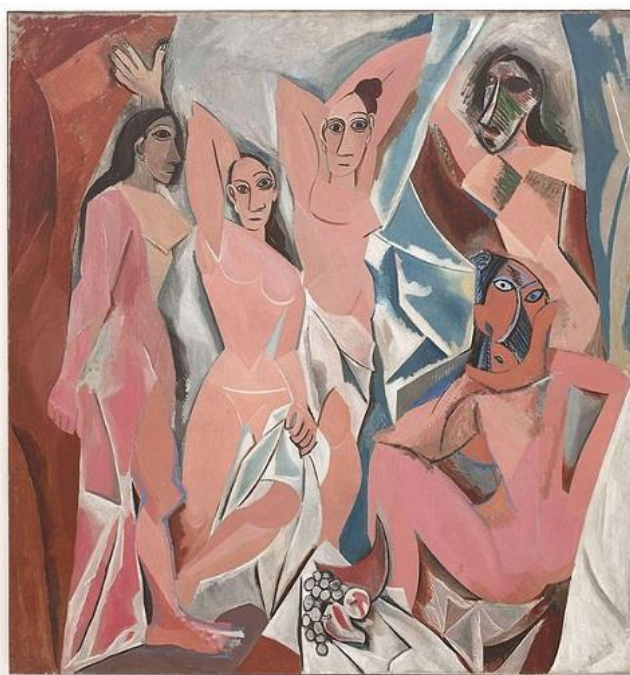


Imagem 7: Pablo Picasso. Les demoiselles d'Avignon,
(as Damas de Avignon) 1907.

Óleo sobre tela, 243.9 cm × 233.7 cm. Museu de Arte Moderna de Nova Iorque

Fonte: <http://www.moma.org/explore/conservation/demoiselles>

diferentes períodos e por distintas culturas revela que os modos de descrever ou representar o mundo variam imensamente. Em outras palavras, diferentes “regimes escópicos”, ou seja, “maneiras de ver” vem dando lugar a diferentes sistemas de representação (tradução minha).

²² Gostaria que a inserção das imagens no contexto de narrativas visuais neste trabalho fosse compreendida como, por que de fato são, citações. É importante ressaltar que estou realizando um exercício de apropriação imagética e que os sentidos construídos para essas imagens se referem às minhas relações com elas.

²³ Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso, Artista Plástico espanhol, nascido em Málaga, em 25 de outubro de 1881, falecido na Cidade Francesa de Mougins em 8 de abril de 1973.

A pintura icônica “*Les demoiselles d'Avignon*”, é o marco fundador do cubismo. Trata-se de uma representação de prostitutas que frequentavam a Carrer d'Avinyó, uma rua, no bairro Gótico de Barcelona. A pintura retrata cinco mulheres, sendo que as duas, mais à direita da tela, estão com seus rostos cobertos por máscaras africanas²⁴.

Construída para ser celebrada – e na maioria das salas de aula é – como sendo a obra-prima de Picasso, as “Damas de Avignon” quase sempre é discutida numa perspectiva iconográfica e formal que oblitera fortes relações de opressão com relação ao gênero e à questão da prostituição. Picasso não estava interessado em trazer uma discussão social para este trabalho, sua ótica falocêntrica via as mulheres como sujeitos, ou melhor, objetos de sua contemplação.

Cabe à contemporaneidade gerar novos questionamentos frente a essa imagem, neste sentido pergunto: será que o pintor espanhol estava preocupado com as relações de poder e exploração que colocaram certas categorias de mulheres no mundo da prostituição? Picasso se revestia dos privilégios de ser artista, homem, pertencente à hegemonia cultural e econômica europeia, para representar mulheres como objetos passivos de contemplação?

Visões diferentes são proporcionadas, na contemporaneidade, por artistas com inquietações multiculturais, como Robert Forman²⁵ e Julien Friedler²⁶ que, ao fazerem suas revisitações da obra de Picasso, apresentam uma diversidade de feminilidades.

²⁴ Ressalta-se que esta pintura, se apresenta como uma proposta bastante radical de representação ao explorar uma dimensão desconstruída da imagem que rompeu, àquela época, com os cânones representacionais naturalistas.

²⁵ Artista Norte Americano nascido em 1953. Suas pinturas se caracterizam pela substituição da tinta por linha de seda, seda, linho e materiais sintéticos.

²⁶ Artista contemporâneo Belga, nascido em 1950 em Bruxelas.



Imagem 8: Robert Forman.
 Les Demoiselles d'Avignon Revisited, 2007.
 Linha de seda colada sobre quadro, 18 x 19 polegadas.
 Fonte: <http://www.francisnaumann.com/exhibitions/demoiselle/demoiselles.html>



Imagem 9: Julien Friedler.
 Les Demoiselles d'Avignon, 2005
 Fiberglass and enamel paint, 36 x 43 ¼ x 25 ½ Polegadas.
 Fonte: <http://www.francisnaumann.com/exhibitions/demoiselle/demoiselles.html>

Ao substituir o sublime pelo corajoso Forman fala, efetivamente, de condições desiguais que impelem algumas pessoas para a exploração sexual e que submeteram diferentes mulheres à prostituição, tais como uma migrante negra e uma travesti. A natureza morta²⁷ que este autor proporciona com pedaços de carne, faz uma alusão óbvia, sem deixar de ser extremamente crítico ao modo como a sociedade enxerga essas mulheres. De modo ousado, o autor ainda inscreve, em sua obra de 2007, uma diversidade de desejos a serem enfrentados.

Na escultura de Julien Friedler, a dama se mostra de um modo completamente radical daquela apresentada em 1907 por Picasso. Aqui, ela aparece como uma incorporação do mito da *vagina dentada* e ativamente avisa: decifra-me ou devoro-te. Ela, efetivamente, castra o falo louvado, celebrado, festejado, perseguido e enaltecido de Picasso. Essa dama, mais empoderada, ameaça, agride e choca por manifestar o ato do seu desejo de fala. Falando, impõe-se não mais de um modo contemplativo. Se demonstra um desejo, não é mais o de ser simplesmente vista, mas sim de ser ouvida e se posiciona ativamente. Essa postura me lembra das imagens circulantes na internet da Marcha das Vadias²⁸ (ver anexo 1).

Para Valença (2009) o ensino de Arte deveria permitir diversas interpretações culturais sobre uma imagem, planificando e des-hierarquizando, multiculturalmente, os discursos. Assim, o modo como alunos e professores interpretam uma imagem pode se enquadrar, lado a lado, com as narrativas legitimadas pelos curadores, historiadores e críticos de Arte, mas também pode ocupar-se de narrativas reconstrutivas de relações de poder, uma vez que as

²⁷ Se refere ao gênero artístico que busca representar objetos inanimados na pintura, no caso da obra de Picasso a natureza morta é tradicional com frutas e no trabalho de Forman com pedaços de carne.

²⁸ O termo Marcha das Vadias foi dado quando, em fevereiro de 2011, uma mulher, vítima de estupro no Canadá, foi acusada de merecer o estupro porque se vestia como uma “vadia”. O caso tomou grande repercussão e mobilizou na cidade de Toronto, no Canadá, cerca de 3.000 mulheres no que foi chamado de Slut Walk, ou Marcha das Vadias. A Marcha chegou ao Brasil em Junho de 2011, e acontece em várias cidades brasileiras num calendário que vai de 25 de maio a 02 de Junho de 2012.

Fonte: <http://chicoterra.com/2012/05/25/marcha-das-vadias-percorre-as-ruas-de-macapá/>

mais, centrais para quem deseja compreender o mundo social, sua complexidade e seus problemas enredados.

As imagens não estão isoladas, exiladas, fixadas no campo da estética. Considero útil, pedagogicamente, pensar certas categorias de imagens do ponto de vista formal, técnico ou mesmo na sua dimensão sensível, mas entendo que os artistas e produtores visuais, desde os eruditos aos populares, ao gerarem suas imagens, articulam-nas, cada vez mais, com discursos sobre o mundo social e cultural experimentado no cotidiano. Nessa perspectiva, os efeitos das imagens sobre nós, de como fabricamos nossos conceitos, conhecimentos, significações, valores, visualidades, pontos de vista sobre o mundo a partir da arte e seus dispositivos pedagógicos, são pouco considerados nas diferentes abordagens do ensino da Arte atual (CUNHA, 2012, p. 103).

Concordo com Martins (2010) ao afirmar que “arte e imagem são de certa forma, fruto de uma territorialização social e visual e, por esta razão, as manifestações artísticas, assim como as imagens, estão encharcadas de valorações sociais” (MARTINS, 2010, p. 27).

A Cultura Visual busca uma compreensão sobre os modos como as imagens são geradas, como elas circulam e como são consumidas pelas pessoas no cotidiano, tornando quem vê consciente dos sentidos das imagens que circulam no nosso meio. Esta perspectiva inclui tanto as imagens do campo das artes plásticas, belas artes e da cultura popular, tais como as imagens da televisão, das revistas e do cinema.

Além disso, cabe ressaltar que, mesmo quando os professores se recusam a discutir imagens que abordam temas contemporâneos, não se pode negar que elas estão presentes no ambiente escolar, pois

A cultura visual está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento que utilizam o termo com a intenção de incluir num conceito comum todas as

realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano (DIAS, 2012, p. 60).

De acordo com o autor o mundo imagético, na contemporaneidade, afeta, diretamente, o modo como as pessoas se expressam e pensam. O universo visual é apropriado pelo campo da pedagogia ao destacar que as representações visuais são “elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica das artes e que desenvolvem a cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (DIAS, 2012, p. 61)

Os artistas e produtores visuais, de diferentes épocas e lugares, podem nos ensinar, por meio de suas imagens, sobre diversas formas de ver e compreender o mundo, portanto, os estudantes e professores não estão imunes nem a discursos contemporâneos de inclusão e nem a discursos discriminatórios que podem estar presentes nas imagens, pois elas possuem um efeito pedagógico na formação identitária e das opiniões das pessoas sobre o mundo cultural em que vivem.

Não abordar as imagens que são “invisíveis²⁹” aos olhos da instituição, de modo crítico e construtivo, é uma forma de negligenciá-las e deixar os alunos, de certa forma, alienados quanto às complexas relações de significados e conhecimentos que as imagens constroem. Nesse sentido, os professores podem até, deliberadamente, optar por não falar das conexões entre as imagens e as relações de gênero e diversidade sexual, mas elas vicejam na mídia e nas redes sociais, nas quais os estudantes circulam (ver anexo 2 e 3).

A Cultura Visual não exclui as belas artes, mas incorpora a noção de que, no campo do ensino de Arte, na contemporaneidade, deve-se trabalhar com uma perspectiva inclusiva, tanto do ponto de vista formal, no que diz respeito ao campo da visualidade, podendo ou não ser apresentado como

²⁹ Me refiro a imagens que circulam nos espaços escolares por meio de celulares e outro *gadgets*, como *tablets*, MP4, dentre outras geringonças eletrônicas. Sem deixar de mencionar as imagens de revistas, jornais e anúncios, além das imagens com as quais os estudantes entram em contato pela internet, televisão e outros meios de visualização cujo conteúdo dissemina saberes, informações e os mais diversos tipos de conhecimentos.

proposta de ensino, quanto nas discussões sobre arte e imagem vistas como representações sociais e que são, portanto, carregadas de pontos de vistas, valores, visões de mundo, noções de gênero, classe, raça e sexualidade, como todo discurso, são construções centradas em relações de poder, logo, devem ser sempre problematizadas quando se as desloca para os espaços educativos.

As imagens são, portanto mais do que uma expressão individual, são pedagogias visuais. Informam às pessoas sobre identidades, raça, classe, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença, uma vez que “o conteúdo, as características visuais das imagens e o modo como nos relacionamos com as imagens e fenômenos visuais são social [histórico, político, geográfico, econômico] e culturalmente determinados” (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 286). Portanto, o modo com o qual as pessoas se relacionam com as imagens são determinados por formas de ver e implicam em posições de sujeito frente ao mundo que o rodeia.

O Ensino de Artes, na perspectiva da Cultura Visual, compreende que as imagens e seus significados redefinem seu ensino como, intrinsecamente, posicionadas num jogo de relações de poder e saber – essa compreensão mais crítica pressupõe um envolvimento dos docentes de Arte, num compromisso com a justiça social.

A recente concepção de educação da Cultura Visual além de valorizar as representações visuais do cotidiano ao incluir tanto as representações das Artes Visuais, Belas Artes e da Cultura Popular e das mídias, proporciona uma compreensão crítica das imagens, estimulando uma consciência social e senso de justiça por trazer à tona, nos ambientes escolares, discussões de imagens em contextos sociais de invisibilidade, tais como as questões de gênero, raça, classe social e sexualidade.

No entanto, essa visão não deve ser hegemônica, pois se apresenta como uma percepção que induz a um fazer e pensar o Ensino de Arte cada vez mais presente no campo da Arte Educação. Portanto, se caracteriza como um

momento teórico e prático ainda em desenvolvimento. Neste sentido, a Cultura Visual é

um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e trans-metodológico, que estuda a construção social da experiência visual, é ainda extraordinariamente fluido, um conceito mutável sujeito a múltiplos conflitos. Entretanto, apesar das disputas em torno dele, há uma compreensão que a cultura visual enfatiza: as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre arte de elite e formas de artes populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual. (DIAS, 2006, p. 103).

A educação para a Cultura Visual, como uma proposta renovadora para o ensino das Artes Visuais, se esforça continuamente em desnaturalizar a pretensa neutralidade do ensino (de Arte) ao deslocar sua atenção epistemológica das imagens para as relações entre o vidente, ou seja, aquele que vê, e o objeto visto. Esta relação é, conscientemente, incorporadora de questões sociais.

Assim, o Ensino de Arte, na perspectiva da Cultura Visual, aproxima os temas e problemas curriculares da arte e da visualidade, conectando-os com uma percepção crítica da sociedade, na qual a arte e as imagens não são desvinculadas das relações de poder, saber, gênero, sexualidade e raça. Além disso, compreende as imagens circulantes nos espaços sociais também como construções demarcadas por noções de memória, afetividade, posição política, ideologia, economia e classe, uma vez que

a educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral, características que não encontramos destacadas atualmente em nenhum outro lugar do currículo. Isto ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, à ação. Nessa análise, a melhor palavra para descrever este processo é “agência”: uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir processos de superioridades,

hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias. Nessa direção, a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada, rejeita a cultura do Positivismo, aceita a ideia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. Necessariamente, a educação da cultura visual incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade (DIAS, 2008, p. 39).

As imagens que circulam nas escolas e nos meios sociais (digitais e analógicos) não transitam de modo confortável, pois, sendo discursos sociais, estabelecem redes de significado, valores e sentidos, podendo favorecer certos grupos e interesses comunicativos, em detrimento de outros. Assim, as imagens podem ser vinculadas a sentidos inovadores e críticos, desautorizando discursos autoritários e opressores ou, por outra via, podem ser articuladas a sentidos retrógrados e discriminatórios. Concordando com Alice Martins

as imagens, concepções estéticas e obras de arte não são neutras, inocentes, mas integram as redes de tensões inerentes às relações de poder das estruturas sociais em que são realizadas, circulam, e articulam sentidos. Desse modo, a eleição de certas imagens, concepções estéticas e obras de arte para integrarem os conteúdos veiculados na educação escolar, resulta da interação de diversos fatores, por trás dos quais prevalecem interesses os mais diversos, econômicos, políticos, dentre outros (MARTINS, 2008, p. 99).

As imagens circulantes nos espaços sociais e aquelas presentes em sala de aula estão dispostas em uma rede de conflito, na qual professores, estudantes, alunos e instituições se inserem.

Usualmente essas imagens (e os discursos que as acompanham) são aquelas consideradas adequadas ao sistema econômico, político e moral que as constituem. Mas, também podem ser estimuladoras de contradiscursos.

Pois, o ato de ver é relacional, nunca incólume de questões referentes ao poder, dominação e produção de saber (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012).

Numa perspectiva foucaltiana, o saber é sempre a produção de um conhecimento parcial, por isso mesmo relacionado ao poder, pois saber e poder são correspondentes. O saber é uma produção estratégica. Neste sentido, o conhecimento, urdido numa relação de poder inventa, cria, narra verdades e, por singularizar, também camufla e esconde outros conhecimentos, sujeitos e coisas, pois “o conhecimento é sempre um desconhecimento” (FOUCAULT, 2005, p. 25).

Nesta perspectiva, a produção de um saber possui uma natureza oblíqua que oblitera outros conhecimentos e, no que tange ao Ensino de Arte, observa-se que

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 (DIAS, 2006, p. 120)

As estruturas de poder que demarcam os espaços sociais possibilitam a existência de tipos de conhecimentos situados politicamente, pois os sujeitos do conhecimento, as ordens de verdade e os domínios do saber só podem existir “a partir de condições políticas que servem de solo para a formação do sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 2005, p. 27).

Assim, no que tange a questões relativas à diversidade sexual, esse conhecimento tende a ser censurado ou reprimido por ser considerado, de certo modo, perturbador da ordem social determinada por uma política sexual hegemônica.

2.1 INVISIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS

Britzman (1996) enceta para a compreensão de uma relativa invisibilidade de representações de sexualidade homoafetivas nos espaços escolares. De fato, essas representações não são sequer abundantes nos meios culturais da arte, tais como em catálogos, galerias e museus. Para esta autora deve-se levar em consideração o fato de que essas representações também são estimuladas pelos financiamentos dos quais os artistas necessitam para a produção de seus trabalhos. Esta ausência de representações relativas à diversidade sexual se dá como “condição para qualquer tipo de financiamento para as artes” (BRITZMAN, 1996, p. 81). Desse modo, esta condição, descrita pela autora, pode ser um possível motivo da ausência das imagens que representam a diversidade sexual não estarem circulando de modo mais efetivo nos espaços escolares.

Necessita ser também observado que a ausência de representações de sexualidades não hegemônicas se dá nos espaços educacionais, nem sempre pelo desinteresse por parte de professores, uma vez que a invisibilidade está generalizada. Além disso, outra dificuldade é devido ao fato de que “fora da escola, na família é, igualmente, um local no qual o aparato estatal exerce seu papel de disciplinamento, ao legalizar a heterossexualidade através do casamento” (BRITZMAN, 1996, p. 81), não reconhecendo outras configurações de afeto, contribuindo para o silenciamento. Tais questões não podem, a meu ver, justificar os processos de opressão, visto que os professores devem compreender seu papel para além da escola, ou seja, de construir uma sociedade multicultural e inclusiva.

Convém questionar até que ponto arte educadores estão interessados em questões relativas aos problemas sociais mais complexos? De que modo o Ensino de Arte possibilita incorporar, em seus currículos, temas relativos a diversidade e a diferença? É recorrente a preocupação com a formação estética – uma redutora maneira de ensino de Arte baseado na “história dos

eventos artísticos”, algo muito distante do que poderia se chamar de uma historiografia da arte.

Para Darts (2004, p. 316) o papel de arte educadores críticos está no seu compromisso com uma sociedade democrática, tendo como objetivo a emancipação, conscientizando os estudantes sobre as diversas formas de poder presentes no meio social, de onde situações de opressão emanam. Numa perspectiva crítica a Arte Educação não é, ideologicamente, neutra e pode promover um verdadeiro policiamento da diversidade em termos de orientação sexual, raça e gênero.

Por outro lado Darts afirma que:

art educators who introduce the work of socially engaged artists into their classrooms, open up educative spaces where the layers of socio-cultural, political, aesthetic, historical, and pedagogic complexities surrounding these works can be examined and explored. By exposing their students to this work; art educators can begin to challenge disenfranchised [desemancipados] conceptions of the social role and political function of art with their students. This is crucial if students are to understand and meaningfully participate in public conversations around the social and political relations of art to power, culture and democratic citizenship. If art education is to empower students to perceive and meaningfully engage in the ideological and cultural struggles embedded within the visual, art educators will need to first render these struggles visible (DARTS, 2004, p.319).³⁰

O autor propõe uma atitude de reconhecimento e de resistência frente às opressões e afirma que os arte educadores podem encarar suas práticas docentes como possibilidades para avaliar e interpretar as lutas políticas,

³⁰ Arte-educadores que introduzem o trabalho de artistas socialmente engajados em suas salas de aula, abrem espaços educativos onde as camadas de complexidades socioculturais, política, estética, histórica e pedagógica em torno destas obras podem ser examinadas e exploradas. Ao expor seus alunos a este trabalho, arte-educadores podem começar a desafiar concepções desemancipadas do papel social e a função política da arte com seus alunos. Isso é crucial para os estudantes compreender e participar significativamente de conversas públicas em torno das relações sociais e políticas da arte, da cultura, poder e cidadania democrática. Se a educação artística for capacitar os alunos a perceber e se envolver significativamente nas lutas ideológicas e culturais embutidas na visualidade os arte-educadores precisarão primeiro tornar visíveis essas lutas (tradução do autor).

sociais, culturais e econômicas que ocorrem em diversos lugares, todos os dias.

Segundo o autor, os teóricos da Cultura Visual possuem uma responsabilidade pedagógica que pode provocar uma mudança na forma como os estudantes empreendem compreensões superficiais das imagens, levando-os a reconhecer as lutas ideológicas incorporadas nas experiências visuais cotidianas (DARTS, 2004, p.323). Consequentemente, “classroom-based cultural production can help to move students from uncritical modes of viewing, what the situationists described as a passive culture of spectatorship, towards more proactive forms of engagement”³¹ (DARTS, 2004, p.324).

Tal atitude pedagógica em arte educação pode fazer com que práticas normativas do cotidiano sejam reavaliadas e, se possível, aos poucos, numa batalha constante, angariar mais engajamentos na desconstrução de certas normas sociais, até certo ponto naturalizadas, reescrevendo/redesenhando novas/outras narrativas subjetivas, imagens e formas de sociabilidade mais democráticas e inclusivas para o campo das diferenças de gênero, sexualidade e raça, questionando os *status quo* das esferas sociais que marcam essas diferenças em termo de desigualdade e injustiça.

Do ponto de vista do Ensino de Arte, posicionar-se frente às questões sociais ainda se mantém como uma possibilidade carente de engajamento por parte dos professores, que optam, deliberadamente, por tratar suas aulas como processos neutros de ensino.

No entanto, a produção visual e artística, sobretudo a partir dos movimentos modernistas, vem crescentemente manifestando posições críticas e chamando a atenção das pessoas para problemas sociais, políticos, religiosos e formas de poder que estabelecem restrições e opressões.

³¹ as aulas de artes centradas na produção cultural podem ajudar a transformar modos acrícos de ver dos estudantes, aqueles que os situacionistas descreveram como sendo uma cultura passiva do espetáculo para formas mais proativas de engajamento (tradução do autor).

Alguns artistas e produtores visuais apresentam em suas imagens pontos de vista que manifestam inconformismos, desestabilizando o modo como algumas pessoas constroem suas visões de mundo. Esses artistas geram perturbações identitárias, desorientam crenças e, frequentemente, vêm abalando o solo ideológico no qual as pessoas estão acostumadas a permanecer, assim

from gay activists to Guerilla Girls, Dadaists³² to Debord – Conceptualists to Culture Jammers, socially engaged artists have repeatedly addressed and redressed issues of sociopolitical and cultural significance, and in the process, undermined our ability to function within a dysfunctional world (DARTS, 2004, p. 319).³³

Penso que o Ensino de Arte tem uma dívida com esses artistas que deliberadamente reposicionam, na nossa cultura, algumas crenças e visões de mundo centradas em obscurantismos e processos discriminatórios, provocando uma revisão ética frente a temas multiculturais como a questão do racismo, machismo e da homofobia.

A exemplo disso, artistas contemporâneos como Lonra Simpson³⁴ (ver imagem) e Isaac Julien³⁵ (ver imagem) e o Grupo Guerilla Girls³⁶ (ver imagem), discutem em seus trabalhos visões não convencionais de arte, politizando as questões relacionadas ao multiculturalismo (especificamente os aspectos raciais, de gênero e sexualidade).

³² Refere-se a grupos e movimentos artísticos.

³³ De ativistas gays ao grupo Guerilla Girls, Dadaístas à Debord – Conceitualistas à agitadores culturais, artistas socialmente engajados vem repetidamente abordando questões relativas ao significado sócio-político e cultural, e neste processo minando nossa capacidade de funcionar num mundo disfuncional (tradução do autor).

³⁴ Artista contemporânea e fotografa Afro-Americana, nascida em Nova Iorque em 1960. Discute em seus trabalhos questões sobre a vida das mulheres negras norte-americanas.

³⁵ Artista contemporâneo e cineasta experimental homossexual e negro. Nascido em 1960 em Londres. Tematiza em suas obras as experiências identitárias negras e homossexuais, incluindo questões relativas a classe sexualidade e hegemonia cultural.

³⁶ Coletivo anônimo composto por artistas feministas norte-americanas formado em Nova Iorque em 1985. Seus trabalhos possuem um forte apelo político na luta contra o machismo, o sexismo, a homofobia, assim como as discriminações de classe e gênero.



Imagem 12: Lorna Simpson. Condições Guardadas (sexo agride/pele agride), 1989. Instalação com 18 fotografias polaroides. Fonte: HEARTNEY, Eleanor. Pós-Modernismo. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2002. (Série Movimentos da arte moderna: Tate Gallery Publishing). p. 72.



Imagem 13: Isaac Julien. Looking for Langston, 1989. Fragmento extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=IW2AT1V4nhU>



Imagem 14: Grupo Guerilla Girls. Erase Discrimination, 1999 (apague sua discriminação).
Serigrafia sobre borracha rosa.

Cada uma medindo 1 1/8 x 2 1/2 x 1/4 polegadas. Coleção do Akron Museum of Art.
Fonte: <http://womeninthearts.wordpress.com/2011/06/16/the-guerrilla-girls-talk-back/>

Muitos artistas contemporâneos vêm dimensionando, em seus trabalhos, as representações de negritude, feminilidade e da homossexualidade para uma discussão sobre como o olhar eurocêntrico, branco, masculino e heterossexista construiu, ao longo da história, representações estereotipadas que acabaram por contribuir para a invisibilidade e subrepresentação de mulheres, homossexuais e grupos étnicos minoritários.

Para Heartney (2002) os artistas multiculturalistas estão interessados em como e por que os grupos dominantes representam os grupos minoritários e como os minoritários podem se representar.

O ensino de Arte nas escolas pode ser, neste sentido, um instrumento para o empoderamento dos estudantes e, conseqüentemente, permitir a visibilidade positiva da diferença, quer seja em termos sociais, raciais, de gênero e de orientação sexual.

Segundo Belidson Dias (2011), disfarçados sobre a égide de uma boa prática educativa em Artes visuais, professores acríticos deixam de perceber que a escola vem, historicamente, mantendo os privilégios dos grupos dominantes e, silenciando, cada vez mais, vozes e posicionamentos de grupos oprimidos.

Prevalecem, nos espaços educacionais, práticas de discriminação e opressão que afetam diretamente pessoas que “escapam” das convenções morais naturalizantes em torno da sexualidade, gênero e raça. Assim

é por meio da utilização de um discurso estabelecido e disfarçado de “boa” arte/educação (significando aqui: práticas razoáveis, aceitáveis, adequadas e normais), por professores acríticos a seus contextos e indicadores sociais, que as escolas mantêm as verdades, os privilégios e posturas universais do patriarcalismo e do sexismo (DIAS, 2011, p. 77).

O silenciamento frente à diversidade sexual, incluindo o trabalho de professores acríticos, que, muitas vezes, optam por uma abordagem pretensamente imparcial, neutra, em suas aulas, demonstra a negligência frente aos proeminentes laços existentes entre escola, cultura, conhecimento e poder.

A inclusão das diferenças que assinalam a diversidade sexual vem se caracterizando como uma importância crescente, mas, na escola, ainda é motivo de constrangimentos, pois “a diversidade sexual é, de modo geral, dotada de uma dignidade menor e um estatuto inferior diante de outras preocupações e necessidades. Esse quadro, todavia, tem sido objeto de atenção e contestação nos últimos anos no Brasil” (RIOS; SANTOS, 2008, p. 327).

Torna-se importante apreender a forma como a sexualidade é manifesta e vem, ao longo da história, construindo saberes que, na maioria das vezes, são baseados em valorações binárias que pressupõe uma classificação hierárquica em termos de normalidade ou desvio. “nessa direção as escolas podem ser um exemplo de instituição onde se reitera, constantemente, aquilo

que é definido como norma central, norteando seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único” (MEYER; SOARES, 2008, p. 11).

Essa forma classificatória sobre a sexualidade que hierarquiza um modelo – heteronormativo (BRITZMAN, 1996) – em detrimento da diversidade sexual vem, constantemente, construindo conhecimentos que silenciam as identidades homossexuais ou, quando muito, as torna objeto de adequação, merece ser analisada de forma mais sistemática.

Neste contexto é importante estar atento e investigar quais estruturas institucionais, sociais, políticas, e culturais demarcam sentidos nos espaços escolares e, por conseguinte, suas nuances que incidem na construção de saberes ou ignorâncias (BRITZMAN) sobre a diversidade, uma vez que “o velho binarismo da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (BRITZMAN, 1996, p. 91).

Concordo com a autora ao afirmar que a ignorância não é, simplesmente, um desconhecimento, mas, sim, um efeito político – portanto, intimamente relacionado com poderes e saberes – do conhecimento. Desse modo, se professores são ignorantes com relação à homossexualidade, pode-se dizer que também são com relação à heterossexualidade, ou seja, ignoram que tanto uma quanto a outra orientação sexual, não pode ser definida de modo essencialista, pois ambas são inter-relacionadas e construídas na cultura. Portanto, nenhuma é natural e, sim, manifestações de relações de poder que, historicamente, estabeleceram hierarquias e distinções opressivas entre elas.

Nesse jogo de representações a linguagem entra como elemento funcional de posicionamento da diversidade sexual nas escolas, pois,

a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas

associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1997, p. 67-68).

Quando se trata de sala de aula, pode-se perceber nesta citação que a diversidade (assim com as sexualidades) são construções culturais. Segundo Louro, a escola é um agente da construção das desigualdades e das diferenças, pois

concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p. 57).

A diversidade é compreendida como o reconhecimento das diferenças, socialmente construídas e marcadas por relações de poder desniveladas. Por sua vez, diversidade e diferença estão estritamente ligadas ao conceito de identidade que, neste caso, não pressupõe unicidade, mas uma narrativa social "definida historicamente, e não biologicamente" (HALL, 2005, p. 13).

Nesta investigação, quando trato de diferença e identidade não estou me referindo a categorias formais e quantitativas, mas, sim, construções (profundamente marcadas por relações de poder) que estabelecem, conceitualmente, as diferenças. Significa dizer que a diferença – assim, como seu corolário, a identidade – não podem, sob nenhuma hipótese, neste estudo, serem vistas, entendidas ou interpretadas a partir de uma perspectiva natural. Assumo a compreensão de que tanto a identidade quanto a diferença são construções culturais, narrativas provisórias, incertas, inventadas e frágeis.

Sabe-se que as identidades, (incluindo as identidades sexuais e de gênero), não são apriorísticas, ou seja, não podem ser compreendidas como fenômenos, meramente, biológicos ou naturais independentes da experiência humana, como um dado natural. As identidades e sexualidades são compreendidas como sendo espaços conflituosos de profunda dependência do campo da cultura e das experiências humanas construídas na história.

Falar de diferença e identidade como “o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” (SILVA, 2000, p. 76).

Vendo por esta perspectiva, tanto as identidades quanto as diferenças são produções e, muitas vezes, narrativas (históricas, científicas, jurídicas, pedagógicas, médicas, biológicas, econômicas) que são ativamente produzidas, não podendo, sob a ótica deste estudo, ser compreendida como categorias transcendentais ou pré-culturais, pois elas são edificadas no e pelo mundo social e cultural.

Ao deslocar a compreensão das identidades do campo biológico para o campo social e cultural, passo a entendê-las como uma construção/processo, como um jogo de arranjos e rearranjos sutis e densos, ostensivos e obscuros, estrepitosos e silentes, mais propriamente, uma elaboração complexa e perene, como um processo que se dá ao longo da experiência do ser humano na vida.

Destarte, isso implica dizer que a identidade é uma “arrumação”³⁷, como dizem em Macapá³⁸ quando se quer referir a alguma trama na qual se está envolvido. Portanto, as noções de identidade se constituem num vaivém entre acomodação/reacomodação contínua e descompassada de nossa relação subjetiva com o mundo.

Essa “narrativa”, portanto, não ocorre de modo autônomo e “natural”, não é extemporânea ou descomprometida, pois vários fatores definem e/ou excluem determinados grupos sociais de acordo com os valores hegemônicos e interesses materiais e/ou simbólicos de cada época.

Assim, a “afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2000, p. 81). Portanto, identidade e diferença são agenciamentos relacionados a situações de poder. Pois,

a identidade e a diferença têm que ser, ativamente, produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e social. A identidade e a diferença são criações culturais e sociais (SILVA, 2000, p. 76).

Segundo o autor, os conceitos de identidade e diferença são produtos de uma relação que não pode ser considerada, em termos sociais, como sendo inocentes, pois são, ativamente, produzidas num contexto de relações, muitas vezes, desiguais de poder.

³⁷ Entendo que textos são agenciamentos de identidades. Portanto, textos apresentam rastros do universo cultural do seu autor. Desse modo, existe a tentativa de trazer, para este texto, singularidades que, de certa forma, possui duas dimensões: a sua forma e o modo como ele é pensado. Neste sentido, opto por trazer imagens, narrativas e expressões que estão próximas da realidade identitária e cultural no qual, neste momento eu circulo.

³⁸ Cidade à margem do Rio Amazonas, do rio de nuvens chamado de Zona de Convergência Intertropical e entrecortada pela linha do equador. Capital do Estado do Amapá, ao Norte do Brasil e local de onde escrevo, neste momento.

Onde existe uma identidade se constrói uma relação de diferença. Neste sentido “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA 2000, p, 81). E, nesse processo de produção da identidade, se constrói também, por meio de representações, os sentidos das diferenças.

2.2 DIFERENÇA E EDUCAÇÃO

Tanto a diversidade quanto a diferença são definidas em termos de relações e condições desiguais de poder (HALL, 1997, 2005), ou seja, são refreadas ou conciliadas em razão de forças e interesses específicos. Preliminarmente, percebe-se que, em se tratando de educação, é a citação “transversal” da diversidade sexual que prevalece, em despeito da construção histórica e do caráter contestador e resistente de parte dos movimentos sociais, frente aos processos, marcadamente, opressores da nossa sociedade.

A educação, desta forma, estabelece condutas aliadas aos interesses preponderantes de uma política conservadora em termos de diversidade sexual, de modo a conciliar interesses, necessidades e discursos diversos. No entanto, o que marcadamente tem sobressaído são aqueles que são hegemônicos e dominantes.

o currículo³⁹ está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas [...]. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (SILVA, 2004, p. 46).

³⁹ Convém explicitar que, no caso deste estudo, o conceito de currículo é visto como uma produção social marcada por relações de poder e se refere a um conjunto de saberes que orientam o conhecimento produzido na escola. Tal visão é corroborada pelos autores que dão sustentação teórica para este projeto. Portanto esse termo, aqui adotado, não deve ser confundido com a matriz curricular, ou seja, a descrição dos conhecimentos disciplinares.

Existe, portanto, uma intersecção chamada por Apple (2003) de aliança conservadora, que age/interage nas dinâmicas sociais. Ou seja, uma agenda política, econômica e cultural ativa em produzir formas de compreensão da sociedade e que impõe, ou melhor, constrói nos espaços escolares um tipo de conhecimento sublimado e reprimido sobre a diferença e, especificamente, a diversidade sexual.

O objetivo é a homogeneização das identidades escolares. Desta forma o ensino se torna, cada vez mais padronizado, monocultural e pouco comprometido com a diversidade, pois,

embora os neoconservadores façam pressão para conseguir um currículo nacional [que regulamenta o corpo, os saberes, os valores] e provas nacionais, esta pressão sofre uma grande refração da necessidade de fazer acordos. Por causa disso até os mais convictos defensores dos programas e políticas educacionais neoconservadores tiveram de defender também a criação de currículos, que ao menos em parte, reconhecem as contribuições do Outro (APPLE, 2003, p. 61).

Para o autor esse reconhecimento se dá de modo precário e por meio de citação, com a inclusão parcial, tolerada e consentida das mulheres e as contribuições de outros grupos minoritários. Essa inclusão é, em certa medida, acrítica e fantasiada pelos mitos da igualdade, convivência, tolerância e do respeito. Fato que contribui para a manutenção das desigualdades e opressões.

Conceitua-se a educação como uma prática social que constitui saberes e, por isso mesmo, se institui em termos de regras e certas validações, estabelecendo e legitimando alguns conhecimentos, enquanto outros são relegados ao silenciamento. Assim, as instituições atuam, muitas vezes, prescrevendo, indicando, receitando, determinando quais saberes podem ser considerados como proibitivos, restritos, e quais outros passam a constituir a norma, a regra, o modelo, o padrão.

Hoje os saberes considerados legítimos e hegemônicos presentes nos espaços escolares são, em geral, aqueles ambientados nos discursos e na “moralidade⁴⁰” conservadora – epígona do neoliberalismo que afasta a educação da construção de um compromisso ético, tomada como um direito social, para compreendê-la cada vez mais como escopo de serviços prestados.

As políticas neoconservadoras vêm levando, cada vez mais, a uma despolitização do projeto pedagógico, da prática docente, e dos conhecimentos escolares (no sentido da perda da capacidade de criticar as ações pedagógicas como atos políticos) desdobrando, cada vez mais, em uma educação que constrói discursos parciais sobre a diversidade e a diferença, tornando-as marcadamente mercantilizadas.

De acordo com Freire (2011), a educação é um ato político que perpassa também pelas dimensões ideológicas, ontológicas e estéticas. Nesta perspectiva os processos educacionais pressupõem uma tomada de posição frente aos conhecimentos, uma vez que

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2011, p. 68).

Concordo com Freire quando preceitua que os processos educacionais perpassam pelas dimensões estéticas, humanas (ontológicas) e da dimensão na qual o conhecimento é estabelecido, qual seja a camada gnosiológica, mas também penso que a educação possui um território burocrático e institucional que é bastante normativo.

Percebo como efeito dessas normas um agenciando, uma adaptação/manutenção da escola aos sentidos dominantes da nossa

⁴⁰ No sentido de um conjunto de regras de condutas consideradas como válidas tanto do ponto de vista pessoal quanto grupal.

sociedade, promovendo a regulação e o controle e visando sempre a sua conservação.

Hoje, devido à demanda dos movimentos sociais, não é possível afirmar que as questões relativas à diversidade sexual não estejam na pauta das políticas públicas. Resta-nos avaliar como elas estão dispostas e quais conexões elas estabelecem nos espaços, práticas e saberes escolares em Artes Visuais.

Exemplo pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual (BRASIL, 1997): no qual não são mencionadas as palavras Gay, Lésbica, Travesti, Bissexualidade, e a homossexualidade é apresentada apenas uma vez no contexto das ditas “questões polêmicas”⁴¹. Pergunto: Que tipo de diversidade de orientação sexual se propõe, ao mencionar a homossexualidade como um tema tão polêmico quanto a pornografia, a gravidez na adolescência, o aborto e a prostituição? Segundo o referido documento:

Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador. (BRASIL, 1997, p. 331. vol. 10.5).

Ao tratar a diversidade sexual como um tema polêmico, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais deposita-a no mesmo rol de questões

⁴¹ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 285 – 336. p. 72 -110 (Vol. 10.2). Esse dado pode ser visto na página 88.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 285 – 336 (Vol. 10.5). Esse dado pode ser verificado nas páginas: 293, 308, 315, 316, 331.

consideradas criminosas ou pecaminosas como o aborto, a prostituição e o abuso sexual. Ao fazer isso induz à compreensão da homossexualidade como algo ilícito. Realiza-se um esforço sistemático e político de construir um discurso discriminatório que remanesce nos espaços sociais. “Vale ressaltar que, listada entre questões tidas como mais polêmicas, como o aborto, a prostituição e a pornografia, a homossexualidade acaba sendo incluída na esfera de temas tratados pela legislação brasileira como práticas criminosas” (FONTES, 2009, p. 109).

Convém questionar se a homossexualidade é tema polêmico, apesar dos esforços para o seu silenciamento. O que ocorre é muito mais “uma impossibilidade de tratar direta e explicitamente do assunto, denotando-se, de certo modo, uma abordagem preconceituosa, demonizadora e condenatória” (FONTES, 2009, p. 108).

Situação semelhante é apresentada por Britzman (1996) ao registrar que os livros que discutem a questão da homossexualidade ainda são catalogados na categoria de abuso, desvio sexual, prostituição e outros adjetivos estigmatizantes.

Os dicionários também produzem essas cadeias conotativas de significação, culturalmente projetando, dessa forma, o desvio sobre as homossexualidades. Um efeito desse trabalho de manutenção de categorias é que as necessárias inter-relações entre heterossexualidade e homossexualidade continuam obscurecidas (BRITZMAN, 1996, p. 88).

O jurista argentino e professor da Universidade de Paris X (Nanterre) Daniel Borrillo observa que, na cadeia de significados sobre a diversidade sexual com a qual os dicionários descrevem a homossexualidade, a homofobia aparece como sendo uma característica preponderante, pois trata de modo inferiorizado a homossexualidade enquanto que a heterossexualidade é considerada a prática sexual normal e natural e, portanto sobeja em *status* de superioridade, enquanto que a homossexualidade aparece carregada de

sinônimos pejorativos que classificam a homossexualidade como possuidora de um sentido de anormalidade.

Nos dicionários de sinônimos, a palavra “heterossexualidade” nem sequer aparece; por outro lado, androgamia, androfilia, homofilia, inversão, pederastia, pedofilia, socratismo, uranismo, androfobia, lesbianismo, safismo e tribadismo são propostos como equivalentes ao termo “homossexualidade”. E, se o dicionário considera que um heterossexual é simplesmente o oposto de um homossexual, são muitos os vocábulos que apresenta para designar esse último: gay, homófilo, pederasta, enculé⁴², bicha-louca, homo, bichona, bichinha, afeminado, bicha-velha, maricon, invertido, sodomita, travesti, traveco, lésbica, gonorreia (sic), tríbade, sapatão, bi, gilete⁴³ (BORRILLO, 2009, p. 17).

Na mesma linha de pensamento, a pesquisa denominada de “qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?” (conduzia por Tatiana Lionço⁴⁴ e Debora Diniz⁴⁵) analisou-se, quantitativamente, o modo como a diversidade sexual é tratada nos livros didáticos e dicionários que compõe o Programa Nacional do Livro Didático e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) distribuídos nos anos de 2007 e 2008. Neste estudo foi analisada uma amostra composta por 67 dos 98 livros mais distribuídos pelo PNLD e 25 dicionários.

As autoras evidenciam que nesses livros e dicionários ainda sobrevive uma heteronormatividade compulsória, onde a sexualidade é vista sobre uma

⁴² Em português não existe tradução para esta palavra, a conotação corresponde ao indivíduo que é penetrado pelo ânus.

⁴³ Nos dicionários Brasileiros, distribuídos nas Escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático, a homossexualidade ainda aparece, em alguns casos, grafado com o sufixo ismo que está em desuso por denotar doença. Mas também há situações mais sombrias onde aparece como sinônimo de pedófilo e conceitos relacionados a disfarce, sodomita, ultraje e farsa (ver estudo de LIONÇO; DINIZ, 2009).

⁴⁴ Doutora em psicologia e pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

⁴⁵ Doutora em antropologia, professora adjunta da Universidade de Brasília e pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

perspectiva biológica que negligencia e estigmatiza a diversidade sexual. Desse modo percebem que

embora possa ser explicado com base na hegemonia da heteronormatividade nos discursos, o silêncio sobre a diversidade sexual nos livros didáticos não é o mesmo que homofobia. Os livros distribuídos pelo PNLD e pelo PNLEM assumem o caráter compulsório da heterossexualidade *como um dado da natureza anterior às organizações sociais*. Esse falso pressuposto da anterioridade do sexo à cultura pode ter implicações éticas significativas para a promoção da diversidade sexual na educação. Há um predomínio nos livros didáticos e nos dicionários da associação da sexualidade à dimensão biológica e reprodutiva. Isso denota o reducionismo da concepção de sexualidade veiculada em tais instrumentos pedagógicos, que desconsideram as implicações subjetivas, relacionais e sociais da vivência da sexualidade (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 53 – grifo meu).

Penso que o efeito de estigmatização das homossexualidades também produz uma implicação para as sexualidades não homossexuais que continuam sendo hiper-representadas, de modo equivocado e errôneo pela ordem hegemônica, como sendo a norma natural, uma vez que do ponto de vista deste trabalho a sexualidade não pode ser pensada como um ente independente da cultura, ela não é apriorística. Portanto, não antecede o mundo cultural, pois é construída na e pela cultura que estabelece as normas e processos de legitimação das sexualidades dominantes e discriminação das sexualidades e afetos subalternos.

Nesta mesma esteira de pensamento, Britzman (1996) afirma:

Precisamos reconhecer que a informação sobre a heterossexualidade é também uma representação. Aparentemente presente em toda parte, a heterossexualidade é constituída como se fosse sinônimo da moralidade dominante do policiamento de gênero, da impossível mitologia cultural do romance e dos finais felizes e dos imperativos do patriarcado, do amparo estatal e da economia dos códigos civis (BRITZMAN, 1996, p. 88).

Pode-se inferir, de acordo com estes estudos que prevalecem, nas escolas, saberes pouco discutidos, em termos de diversidade sexual e, quando o são, carregam significados repletos de injustiças e desigualdades em torno da questão da diversidade sexual. Portanto, saberes construídos em torno de uma sub-representação e silenciamento, saberes que não saíram do “armário” onde “o inescapável silêncio de imagens ou textos que, pesadamente, recobre esse tema, abre espaço para a manutenção do preconceito e da discriminação homofóbica como uma forma de inferiorização” (FONTES, 2008, p.360).

Entendo, *a priori* que a forma com a qual o tema orientação sexual é tratada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos livros didáticos, denotam tanto uma posição do Estado (naquele momento histórico específico) frente à diversidade sexual, quanto à posição histórica dos movimentos sociais de defesa de uma política inclusiva das homossexualidades. De modo geral, os PCN's e os Livros Didáticos se mostram negligentes com relação aos problemas relacionados às homossexualidades bem como às discriminações homofóbicas.

Deste modo, mesmo estando o tema orientação sexual na agenda política atual, o que sobressai, muitas vezes, é a eliminação do efeito contestador das presenças identitárias das homossexualidades nas escolas, pela manutenção de uma tradição conservadora e normativa – marcadamente eurocêntrica, cristã, burguesa, nutrida, branca, patriarcal, masculina e heterocêntrica.

Neste contexto, penso também nas implicações da dimensão institucional na prática pedagógica dos professores de Artes visuais, visto terem que responder a diversos interesses, ao planejarem e desenvolverem suas aulas, o que pode interferir no modo com o qual optam por discutir (ou não) a interconexão entre o Ensino de Arte e a Diversidade Sexual. A ausência da fala, o silenciamento, a omissão pode sugerir uma espécie de garantia da norma ao prevalecer a sub-representação da diferença nas escolas, gerando um sentido de vigilância e controle da diversidade sexual com o objetivo de

garantir a normalidade, destarte entendida como heterossexualidade compulsória.

2.3 QUAL É A REGIÃO POLÍTICA NA QUAL SE CONSTRUIU A DIFERENÇA SEXUAL?



Imagem 15: Laerte Coutinho. Muriel: Normal do normal.

Fonte: http://murieltotal.zip.net/arch2011-06-12_2011-06-18.html. Uso autorizado pelo artista.

A compreensão de sexualidade, segundo Foucault (1988, 2006), Peixoto Junior (1999) e Spargo (2004) trata-se de uma construção histórica, construída na modernidade por meio de práticas discursivas e não discursivas a respeito das práticas sexuais. Dito de outro modo trata-se efetivamente, de saberes e poderes que passaram a constituir um modelo de sujeito sexualizado.

Essa concepção se afasta de paradigmas naturalizantes e essencialistas (LOURO, 1997, 2008 e 2010) a respeito da sexualidade, por considerá-la uma construção marcadamente cultural, histórica e socialmente posicionada. Portanto, não sendo um objeto da natureza, a sexualidade é construída por meio de estruturas de conhecimento e poder que foram estabelecidas num contexto de modernidade, especificamente a partir do século XIX. Segundo Foucault (2006), por meio de uma miríade de práticas sociais cujo efeito foi a manutenção de uma litania discursiva normativa que, em seu cerne, criou categorias de sujeitos sexualizados, transtornos e parafilias das mais diversas.

Compreende-se não ser o sujeito dono, autônomo, de uma sexualidade, numa perspectiva privada, íntima, mas os saberes e poderes que estabelecem as normas para seu desejo – assim como o que é possível ser dito, não dito, feito ou interdito a respeito das sexualidades.

Os autores vêm demonstrando que as sexualidades e os desejos continuaram existindo, independentemente dos discursos sobre eles. No entanto, são os enunciados discursivos que os constituem como possíveis, ou não, interditando, permitindo e normalizando a sexualidade dos sujeitos, suas vontades, volições e desejos. São os discursos que nomeiam/constroem os sujeitos da sexualidade e suas práticas.

De acordo com Peixoto Junior (1999), Spargo (2004) e, sobretudo, Foucault (2006), a preocupação da sociedade com a sexualidade, surge durante o advento da modernidade. Segundo a estimativa de Michel Foucault a sociedade começa a se interessar pela diversidade sexual por volta do Século XVIII e XIX, coincidente com a revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo.

Esse fenômeno estabeleceu, no mundo ocidental, um modo muito particular de se compreender a sexualidade das pessoas, saindo, então, do campo das intimidades e, de certa forma, tornando-se pública, tratando-se, efetivamente, de um fenômeno cultural,

um fenômeno de supersaber, isto é, um saber de qualquer forma excessivo, um saber ampliado, um saber ao mesmo tempo intenso e extenso da sexualidade, não no plano individual, mas no plano cultural, no plano social, em formas teóricas ou simplificadas. Creio que a cultura ocidental foi surpreendida por uma espécie de desenvolvimento, de hiperdesenvolvimento do discurso da sexualidade, da teoria da sexualidade, da ciência sobre a sexualidade, do saber sobre a sexualidade (FOUCAULT, 2006-c, p. 58).

O autor explica que esse fenômeno, de um saber hiperbólico sobre a sexualidade, vai ao longo dos séculos ganhando contornos científicos, mas sua

origem precede a cientificização, uma vez que os discursos sobre a sexualidade nem sempre foram racionais, e nem sempre obedeceram a critérios, verdadeiramente, científicos, uma vez que

bem antes da psicanálise, na psiquiatria do século XIX, mas igualmente no que podemos chamar de psicologia do século XVIII e, melhor ainda, na teologia moral do século XVII e mesmo na idade média encontramos toda uma especulação sobre o que era a sexualidade sobre o que era o desejo, sobre o que era na época a concupiscência⁴⁶ (FOUCAULT, 2006-c, p. 60).

Antes mesmo do fenômeno da hipercientificização, por assim dizer, da sexualidade, já circulava nas mentalidades ocidentais toda uma sorte de saberes sexualizados e, nesse percurso histórico, esses discursos tomaram para si o poder da ciência para se justificarem – tratando-se de um projeto científico que visa produzir discursos de verdade, entendidos como um conjunto de enunciados, discursivos ou não⁴⁷ sobre o sexo, sob o pretexto de uma neutralidade científica.

Com o desenvolvimento da industrialização foram criados vários dispositivos controladores a respeito da sexualidade. A ciência e, sobretudo a medicina, reivindicavam para si o *status* de aconselhadores, tanto no que diz respeito aos valores morais, quanto às técnicas reprodutivas.

De acordo com Stearns (2010) pode-se dizer que,

⁴⁶ Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss (2007) concupiscência se define como: Substantivo feminino. 1 cobiça de bens materiais. 2 anelo [desejo] de prazeres sensuais Ex.: confunde amor com c. 3 Rubrica: filosofia. no agostinismo, luxúria carnal, desejo libidinoso.

⁴⁷ Para Michel Foucault discursos se referem a um conjunto de enunciados que constitui um saber (episteme) de um mesmo sistema (p.e. discurso médico para a medicina, discurso jurídico para o sistema legal e por aí vai). Aos poucos o autor vai substituindo a noção de episteme por dispositivos, até chegar a uma noção de prática discursiva, neste ponto o autor se interessa pelas formas discursivas e não discursivas que compõe um determinado saber – que podem ser encontrados desde os textos descritivos sobre um tema específico até obras da literatura e produções visuais e artísticas – sobre as quais se depositam saberes que constituem uma determinada sociedade.

um padrão básico de mudança, embora bastante debatido e controverso, teve início na Europa Ocidental e na América do Norte envolvendo a um só tempo, novos comportamentos sociais e novas (ainda que bastante complexas e desiguais) atitudes em relação à sexualidade (STEARNS, 2010 p. 134)

Essa mudança de comportamento, não atingiu somente a região norte do mundo, se estendendo, graças às formas crescentes de colonização, posteriormente, a industrialização e o imperialismo para outras partes, pois

a mudança ocidental inevitavelmente afetou outras partes do mundo, simplesmente porque o poder ocidental estava crescendo graças ao papel de liderança na industrialização e ao novo e vigoroso estágio da expansão imperialista (STEARNS, 2010 p. 134).

Esse movimento de expansão ocorre sobre uma base ideológica etnocêntrica, baseada na crença da superioridade racial e sofisticação (cultural, social, e por que não dizer sexual) de uma determinada cultura (qual seja, apenas para reforçar: a branca, europeia, burguesa, cristã, masculina...) que passa a impor para as outras sociedades seus valores culturais e, especificamente, sua cultura sexual. No entanto, convém salientar que:

indícios disso já havia aparecido durante os primeiros séculos modernos, quando os europeus julgavam e condenavam os hábitos sexuais dos nativos das Américas. Mas, agora as implicações do contato eram bem mais amplas. Os ocidentais sentiam-se livres para julgar praticamente todas as sociedades à luz de seus próprios (e reconhecidamente complexos) valores [...] (STEARNS, 2010 p. 134).

Esse fenômeno impositivo gerou, em todo mundo, sob a influência do modernismo ocidental, um sem número de transformações culturais – privadas e públicas – a respeito da sexualidade das pessoas, provocando, por seu turno, o aparecimento de um novo comportamento sexual, assim como todo um sistema teórico que açambarcava seus saberes e suas práticas.

A constituição da diferença (pode-se dizer cultural, histórica, mas, sobretudo ideológica) entre macho *versus* fêmea, heterossexual *versus* homossexual, homem *versus* mulher se deu pela distinção científica entre sexo, corpo e sexualidade.

Antes só havia um sexo, um gênero e uma sexualidade – qual seja: o macho, masculino, heterossexual – as outras possibilidades eram variantes pouco explicadas, mal definidas e, inferiormente, dispostas (numa hierarquia de sentidos e valores) desse sexo único que representava, por seu turno, a perfeição metafísica.

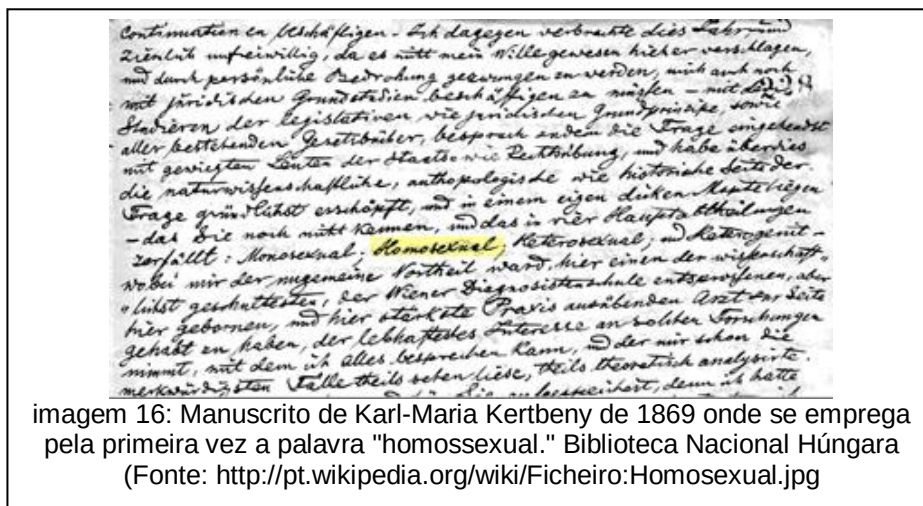
Neste sentido, a homossexualidade surge como um campo de “sensações sexuais contrárias” (a que?) do qual se depreende uma espécie de sujeito que não existia antes da modernidade.

Tudo começou em 1869, quando, diante da iminente criminalização das relações sexuais entre homens na Alemanha, o médico húngaro Karoly Maria Benkert escreveu uma carta-protesto na qual empregou pela primeira vez o termo homossexual. No ano seguinte, o psiquiatra alemão Carl Westphal publicou o texto *As Sensações Sexuais Contrárias*, no qual descrevia esta nova identidade social a partir da “inversão” que definiria sua sexualidade e, a partir dela, seu comportamento e caráter. Dessa forma, o homossexual passou a ser visto como uma verdadeira “espécie” desviada e passível, portanto, de controle médico-legal. Em 1871 o código penal alemão condenou a homossexualidade e outras formas de sexualidade consideradas “bestiais” em seu parágrafo 175 (MISKOLCI, 2007, p. 103).

Ser homossexual, a partir de então, pressupunha mais do que um comportamento, uma conduta e, sim, uma identidade. As pessoas deveriam, de um dado momento em diante, se auto afirmarem, se denunciarem, serem denunciadas, apontadas, diferenciadas, enfim, discriminadas como tal.

A homossexualidade desde sua invenção histórica (entendo como sendo invenção formal) pelos discursos científicos da medicina e do direito, numa correia de transmissão, perpassa por toda a sociedade, que passa a vê-la como uma identidade social supostamente ameaçadora à ordem pública.

Sendo assim, “a sodomia passou a ser encarada como o cerne de um desvio da normalidade e o recém-criado homossexual tornou-se alvo de preocupação por encarnar temores de uma sociedade com rígidos padrões de comportamento” (MISKOLCI, 2007, p. 104 -105).



Portanto, no momento em que as homossexualidades se apresentavam como identidades que, em tese poderiam reposicionar o modo como as pessoas construíram as suas visões de mundo (rígida e confortavelmente estabelecidas) em termos de relações de poder, também transcodificavam o temor de terem seu *status quo* desestabilizado uma vez que

por trás dos temores de degeneração sexual residia o medo de transformações profundas em instituições como a família. Considerava-se que a então chamada “inversão sexual” constituía uma ameaça múltipla: à reprodução biológica, à divisão tradicional de poder entre o homem e a mulher na família e na sociedade e, sobretudo, à manutenção dos valores e da moralidade responsáveis por toda uma ordem e visão de mundo (MISKOLCI, 2007, p.105).

Por essa razão, segundo o autor, é que as homossexualidades foram historicamente colocadas como formas marginais da expressão da sexualidade humana, na qual gays, lésbicas, travestis e transexuais, por exemplo,

passaram a fazer parte de grupos desviantes, considerados pessoas anormais, imorais, com desejos, práticas e afetos ilegais.

O homossexual, portanto, ideologicamente foi posicionado ao lado do criminoso, do louco e da prostituta. Minha hipótese é que os saberes que foram construídos para as homossexualidades, pelos campos disciplinares vitorianos, tiveram o poder de estabelecer as configurações da homofobia no presente.

De acordo com tais assertivas, pode-se inferir que seja incorreto afirmar que a homossexualidade sempre existiu, pois ela na verdade foi construída, melhor dizendo, inventada na modernidade, quando se estabelece na esfera cultural e científica um sujeito que descreve um comportamento e, por conseguinte, uma identidade.

Segundo Prado e Machado (2008) nem sempre existiu uma distinção entre homossexualidade e heterossexualidade, uma vez que a sociedade não dispunha de mecanismos discursivos suficientes para determinar as suas (imaginadas) diferenças – o que existia era o arrolamento de padrões de comportamento que eram julgados e condenados tendo como base uma moral de fundo religioso.

Esta lista, descrita por Peixoto Júnior (1999, p. 39) de “o grande catálogo das pressões e seus efeitos”, distinguia a sodomia⁴⁸ de outros comportamentos possíveis, mas não existia a figura do homossexual. De acordo com Prado e Machado (2008, p. 35) “o sexo anal, considerado igualmente em homens e mulheres, era nomeado sodomia associado a noções de crime ou pecado e, sendo assim, qualquer pessoa poderia cometê-lo”.

Como uma perigosa e adoentada variante do homem/macho/heterossexual a “homossexualidade apareceu como uma das

⁴⁸ Não gosto desta palavra, demasiada antiga e, penso politicamente colocada em desuso. Estou usando aqui devido o contexto histórico no qual ela aparece. Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss 2007, Sodomia é definida como um substantivo feminino que significa: coito anal entre indivíduos do sexo masculino ou entre um homem e uma mulher. Sua origem deriva do latim medieval relativo à cidade bíblica de Sodoma.

figuras da sexualidade, quando foi transferida da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma” (FOUCAULT, 2006-c, p. 51).

Desse modo, a diversidade sexual foi se construindo ao longo dos séculos XIX e XX como um manual nosográfico, ou seja, um tratado explicativo a respeito de doenças que incluía a homossexualidade como sendo uma degenerescência de natureza adquirida, uma perversão biológica ou uma “fraqueza constitucional do componente heterossexual normal da libido” (PEIXOTO JUNIOR, 1999, p. 43).

Assim a diversidade sexual aparece como uma classificação a partir do modelo da normalidade. Médicos, pedagogos, juristas e as pessoas (cotidianamente, no senso comum) passam a se apropriar dos discursos circulantes, agem como entomologistas em busca de insetos raros, curiosos e supostamente perigosos, perversos, doentios, cruéis, malvados, hereges, mas, sobretudo disformes – não conformes com as normas – anormais, mas, sobretudo, renitentes, teimosos e desobedientes. Uma vez achados, denunciados, enjaulados, encaixados são rotulados e identificados no seu vitoriano “catálogo de perversões” (PEIXOTO JUNIOR, loc. cit., 1999).

Esse catálogo, mais do que classificar sujeitos, definitivamente os constrói. Trata-se de uma rede de inteligibilidade que, continuamente, busca a produzir espécies sexualmente posicionadas, numa mecânica de poder que encrava identidades nos corpos.

Segundo Foucault, não se trata de uma estratégia repressiva de silenciamento ou de eliminação das diferenças, e sim a construção de uma ordem social que se estende por uma espiral de poder que

exige para se exercer presenças constantes, atentas e, também, curiosas; ela implica em proximidades; procede mediante exames e observações insistentes; requer um intercâmbio de discursos através de perguntas que extorquem confissões e de confidências que superam a inquisição. Ela implica uma aproximação física e um jogo de sensações

intensas, de que a medicalização do insólito sexual é ao mesmo tempo efeito e instrumento. Engajadas no corpo, transformadas em caráter profundo dos indivíduos, as extravagâncias sexuais sobrepõem-se à tecnologia da saúde e do patológico (FOUCAULT, 2006-c, p. 51-52).

Compreendo que, de acordo com o autor, o poder se estabelece, não mais pelo desaparecimento ou invisibilidade das diferenças, mas, sim, em uma rede de contínua vigilância. Trata-se de um poder-fetice que atrai, preserva e constrói o seu objeto (mantendo-o sobre o controle – apavorado pelo medo de ser destruído por ele).

Assim, a sexualidade se torna objeto analisado e o alvo das regulações sociais institucionalizadas, onde o poder

toma a seu cargo a sexualidade, assume como um dever roçar os corpos; acaricia-os com os olhos; intensifica regiões; eletriza superfícies; dramatiza momentos conturbados. Açambarca o corpo sexual. Há sem dúvida, aumento da eficácia e extensão do domínio sob controle, mas também sensualização do poder e benefício do prazer. O que produz duplo efeito: o poder ganha impulso pelo seu próprio exercício; o controle vigilante é recompensado por uma emoção que o reforça; a intensidade da confissão relança a curiosidade do questionário; o prazer descoberto reflui em direção ao poder que o cerca (FOUCAULT, 2006-c, p. 52).

A relação de poder, descrita por Michel Foucault, se traduz em um mecanismo de controle no qual o corpo, o gênero e a sexualidade foram convocados a tomar parte de uma política disciplinar.

De acordo com Santiago (2008), o poder não se constitui como qualquer coisa que é externo aos sujeitos, mas, sim, como algo que circula pelos corpos, por meio de mecanismos que organizam e colocam em movimento formas de saber “que não são, propriamente, ideológicos, pois estão orientados por uma unidade intencional de técnicas e táticas de controle dos corpos” (SANTIAGO, 2008. p. 55).

De forma espiral, os atores sociais são alvos e arautos de uma constante vigilância e controle, pois se, antes, o poder estava localizado numa figura centralizada que regia a vida e a morte das pessoas, hoje o poder está disseminado e, aos poucos, foi substituindo a ideia de repressão e eliminação da diferença pelo disciplinamento e controle de corpos, mentes, desejos, prazeres e afetos.

Assim, desde a invenção da homossexualidade os sujeitos que tinham orientação sexual homossexual⁴⁹, ou seja, vivenciavam afetos amorosos e/ou prazeres eróticos com pessoas do mesmo sexo (ou com os dois sexos) ou que tangenciavam contornos de gênero não tão claros, como travestis e transexuais, passaram a se encaixar em uma categoria médico/jurídica recém-criada sendo diagnosticados (do ponto de vista médico) ou sancionados (do ponto de vista jurídico) ou se auto identificando, compulsoriamente, como homossexuais.

Desse modo, a modernidade, ao mesmo tempo em que criou um sem número de diferenças, também comprometeu e expôs os grupos sociais da qual se constituía – assim, com a criação e a manutenção dessa diversidade de sujeitos, grupos e subgrupos.

⁴⁹ Entre os dias 6 e 9 de novembro de 2006, foi realizado na cidade de *Yogyakarta*, na Indonésia, uma reunião internacional com especialistas em direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero do qual resultou em um instrumento que recomenda aos Estados e Nações princípios jurídicos que garantam o respeito aos direitos humanos da população homossexual.

Assim, foi criado os *Princípios de Yogyakarta: Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Neste instrumento a orientação sexual é compreendida “como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” e identidade de gênero como sendo “a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos” (Fonte: Princípios de Yogyakarta: Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero.

O referido documento, traduzido para o português pode ser acessado na Internet em: <http://www.mpes.gov.br/anexos/centros_apoio/arquivos/15_2126144147962009_principios_de_yogyakarta.pdf>

A normalidade, então, ficou exposta ao risco de contaminação, segundo Miskolci (2007):

Vivemos em uma sociedade de risco, ou seja, marcada pela percepção de que a modernidade aumenta a exposição da coletividade a perigos. A gestão ou controle dos riscos torna-se o objetivo último da coletividade e leva à criação de novas formas de controle social. Disso resulta a percepção hegemônica de que a causa de certos problemas sociais estaria nos esforços insuficientes para controlar os “desviantes” e que a melhor solução estaria em ampliar esses esforços (MISKOLCI, 2007, p. 113).

Desse modo, se, antes, os loucos andavam pelas ruas como profetas⁵⁰ e a sodomia, por exemplo, poderia ser um desvio comportamental esporádico, uma corrupção ou degenerescência passageira da carne (que poderia até ser punida com a morte, mas era um pecado do qual qualquer um estava sujeito a cometer), com a nomeação dessas diferenças, as identidades (e suas prescrições) passaram a se corporificar em seres com nomes, endereços, tipos físicos, localizáveis, que punham sob o risco a normalidade da sociedade ao introduzirem um pânico moral generalizado que, por sua vez, convoca cada instituição e cada um, ao seu modo, a coligir respostas às supostas ameaças e medidas de controle.

Esse pânico moral convoca as instituições, sobretudo as instituições formadoras, como as escolas, a uma tentativa, obscura, mas contraditoriamente deliberada de controlar as diferenças sociais que coligem

⁵⁰ FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2008. “Desde os arcanos da Idade Média que o louco é aquele cujo discurso não pode transmitir-se como o dos outros: ou a sua palavra nada vale e não existe, não possuindo nem verdade nem importância, não podendo testemunhar em matéria de justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato [...] e por oposição a outra palavra qualquer, são-lhe atribuídos estranhos poderes: o de dizer uma verdade oculta, o de anunciar o futuro, o de ver, com toda a credulidade, aquilo que a sagacidade dos outros não consegue atingir. É curioso reparar que na Europa, durante séculos, a palavra do louco, ou não era ouvida, ou então, se o era, era ouvida como uma palavra verdadeira. Ou caía no nada — rejeitada de imediato logo que proferida; ou adivinhava-se nela uma razão crédula ou subtil, uma razão mais razoável do que a razão das pessoas razoáveis [...]” (p. 10-11).

nesses espaços sociais que passam a considerar a diversidade sexual como um perigo e uma ameaça à ordem social hegemônica.

2.3.1 EXISTE UMA VERDADE SOBRE A SEXUALIDADE?

Comprometido com um fenômeno de esclarecimento a respeito do sexo, multiplica-se, no cenário cultural do mundo ocidental, a partir do modernismo, toda uma sorte de discursos de verdade sobre a sexualidade, culminando no Século XIX em uma série de alocuções médicas, biológicas, econômicas e pedagógicas, agenciadas sob um dispositivo científico a respeito da sexualidade.

Esses discursos se legitimaram pela circularidade dos procedimentos científicos, fortemente atrelados à biologia evolucionista, medicalizando e designando toda uma gama de sujeitos, patologias, normalidades e anormalidades a respeito do sexo.

Foucault (1988, 2006) nega a tese de que, durante a modernidade, se estabeleceu uma repressão dos discursos sexuais. Para ele o que ocorreu foi uma mudança no eixo no qual a sexualidade estava inserida. O Ocidente, no momento da modernidade, situa em seu seio, uma proliferação de discursos sobre a sexualidade, cujo objetivo era estabelecer procedimentos de vigilância encarregados de controlar o comportamento dos indivíduos – assim, do silenciamento, passa-se a conviver com abundantes e extensos discursos sexualizados, tendo como objetivo primaz o adestramento das forças produtivas.

Paradoxalmente, aliados a esse dispositivo científico a respeito do sexo, os objetos/sujeitos desse saber são aqueles e aquelas que de alguma forma não se enquadram na normalidade branca, masculina, heterossexual, juvenil, reprodutiva, produtiva e saudável, sendo, portanto, a saber, objetos desse

discurso, especificamente as mulheres, as crianças, os velhos, e todo um quinhão de diferenças incluindo desde o louco, o criminoso, passando pelos assim ditos, aborígenes, deficientes, negros, mestiços, até chegar às homossexualidades.

A ideia generalizada de uma *ius naturali*, um direito natural, que prevaleceu nos ideais da revolução burguesa e que considerava todos naturalmente iguais, teve que se basear justamente numa explicação biológica/naturalizante, que distinguia homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, povos colonizados e colonizadores para justificar as diferenças.

O objetivo ideológico desse projeto de distinção era o de: ao estabelecer uma diferença formal racional entre os sexos, criar uma diferença de gênero, fazendo emergir o machismo; ao legitimar uma diferença justificável entre as raças/etnias, constituir-se um mecanismo de racismo; ao legitimar uma diferença inteligível nos planos de gênero e sexualidade estabelecer-se os sexismos e a homofobia.

No fundo, o projeto ideológico, de cariz positivista e evolucionista, era o de negar direitos aos grupos e pessoas que passaram a ser vistos, dentro do discurso vigente como sendo diferentes.

Portanto, mulheres, povos colonizados, homossexuais e negros, por exemplo, passam a ser construídos de modo diferente para também serem tratados de modo distinto e, dessa forma, não terem acesso aos mesmos direitos da hegemonia cultural/econômica, sexual, étnica/racial e de gênero que constituía a burguesia dominante.

Segundo Jurandir Freire Costa,

começaram, assim, os esforços intelectuais de políticos, filósofos, moralistas e cientistas para dizerem que todos os homens eram iguais, com exceção de alguns "naturalmente inferiores". No caso da mulher, a desigualdade foi encontrada no sexo. A sexualidade feminina começou a ser definida como original e radicalmente diferente da do homem, e disso

decorriam características diferenciais quanto à sua habilidade para exercer papéis na vida pública. O sexo começa, então, a ser algo distinto dos órgãos reprodutores do homem para ser algo que estava aquém ou além da anatomia. A diferença exprimia-se na esfera do prazer sexual, na constituição nervosa e na constituição óssea. A famosa tríade da bissexualização dos nervos, dos ossos e do prazer, que fez as mulheres passarem a ser vistas como inferiores (COSTA, 1995, p. 3).

Desse modo, entende-se que esse projeto científico realizou a produção de uma diferença conceitual entre adultos, jovens e crianças, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, brancos e negros, dentre outros.

Nesse escopo de diferenças criadas, as homossexualidades, especificamente, sempre foram vistas como sendo formas sexuais ameaçadoras da ordem social tradicional e da normalidade.

Ao analisar as práticas discursivas e não discursivas do Século XIX, Foucault (1988) registra que na psiquiatria, na jurisprudência e na arte, por exemplo, começam a surgir uma série de discursos sobre espécies e subespécies sexuais, junto com outros tipos de sujeito que passam a ser foco do interesse dessas formações discursivas específicas. Desse modo, segundo Spargo

junto con otros tipos de sujeto cuya sexualidad interesaba particularmente a la ciencia médica decimonónica (incluidas las mujeres, los niños y las clases trabajadoras), el “homosexual” pasó a ser el centro de una variedad de estudios y estrategias. Estas “tecnologías del sexo” se concibieron para preservar y promover una población (o fuerza laboral) productiva y procreadora, susceptible de satisfacer las necesidades de un sistema capitalista en desarrollo⁵¹ (SPARGO, 2004, p. 28).

Assim, era sempre a sexualidade do outro que estava em constante suspeita e indagação permanente por parte dessas práticas discursivas

⁵¹ Junto com outros tipos de sujeitos cuja sexualidade interessava particularmente à ciência médica do Século XIX (incluindo as mulheres, as crianças e as classes trabalhadoras), o “homossexual” passou a ser o centro de uma variedade de estudos e estratégias. Estas “tecnologias do sexo” foram concebidas para preservar e promover uma população (ou força de trabalho) produtiva e procriadora, sucessível de satisfazer as necessidades de um sistema capitalista em desenvolvimento (tradução minha).

(formas discursivas e não discursivas), que acabaram por estabelecer, literalmente, espécies de sujeitos sexuais.

Esse projeto de diferenciação estava comprometido com o agenciamento de uma biopolítica, ou seja, técnicas disciplinares onde o foco estava no controle dos corpos, suas capacidades de gerar riqueza para o Estado, potencializando adestramentos e controle genético.

Daí a necessidade de estabelecer distinções biológicas conceituais, científicas e, porque não dizer, morais, a respeito das diferenças sexuais,

sua formação a partir da carne, dentro da concepção cristã; seu desenvolvimento através de quatro grandes estratégias que se desdobraram no século XIX: sexualização da criança, histerização da mulher, especificação dos perversos [p.e. homossexualidades], regulação das populações [p.e. genocídios, natalidades/mortalidade e racismo de estado]; estratégias que passam todas por uma família que precisa ser encarada, não como poder de interdição e sim como fator capital de sexualização (FOUCAULT, 2006-c, p. 125).

Nesse sentido, pode-se falar tanto em racismo quanto em sexismo e homofobia de Estado, no qual ocorre tanto o controle da sexualidade pela necessidade de se construir uma “força de trabalho” quanto no estabelecimento de um modelo de família, no qual o Estado garante “a sua reprodução (conjugalidade, fabricação regulada de filhos)” (loc. cit.). No lugar da condenação do pecado pelo castigo religioso, a tecnologia moderna do sexo se desloca para uma demografia capitalista onde se busca a valorização da vida e a criação de patologias sexualizadas.

A partir dessa premissa, surgem as “diferenças sexuais” como, por exemplo, as homossexualidades, dentro de uma estrutura de discurso do capital genésico/biológico “daí o projeto médico, mas também político, de organizar uma gestão estatal dos casamentos, nascimentos e sobrevivências” (FOUCAULT, 2006-c, p. 129).



Imagem 17: Lição Clínica do Dr. Jean-Martin Charcot ensinando Salpêtrière⁵².
 Fonte: <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/essays/data/enc42?p=4>

Neste plano discursivo a sexualidade dominante, branca, burguesa, nutrida, europeia e heterossexual, ganha o status de desejada, legitimada, almejada e ao mesmo tempo, o direito à discricção. Assim

O casal legítimo, com sua sexualidade regular tem o direito à maior discricção, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa em compensação o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos, e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas (FOUCAULT, 2006-c, p. 46).

Para Foucault, portanto a sexualidade hegemônica se constitui, historicamente, por meio de dispositivos discursivos, como uma norma social, enquanto que os “outros sexuais”, pessoas que ele, discretamente, denomina de “aqueles que não amam o outro sexo” (2006-c, p. 39) passam a ser interrogados, investigados e por sua vez, também regulados, em refluxo às sexualidades dominantes.

⁵² Óleo sobre tela de 1887 do Pintor Acadêmico Francês Pierre-André Brouillet. A Obra Se encontra no Museu de Nice (França). Esta obra retrata o Médico Neurológico Dr. Charcot (1825-1893) com seus alunos e uma mulher em crise histérica. As imagens não devem ser vistas como meras representações, pois, de acordo com Michel Foucault (1988), a arte também se apresenta como um modelo discursivo que constrói as subjetividades.

Segundo Spargo (2004):

El homosexual era el sujeto de, y estaba sujeto a una indagación sistemática en una amplia gama de campos discursivos, entre otros, la demografía, la educación y el derecho, encargados de proteger la salud y la pureza de la población (SPARGO, 2004, p. 29).⁵³

Neste mesmo sentido, Foucault (2006-c) sugere que emerge, também por parte da estrutura de Estado – penso eu que se tratam efetivamente de discursos científicos, jurídicos, médicos, religiosos, econômicos, dentre outros, circulantes dentro da estrutura de Estado – toda uma tecnologia, pode-se dizer, preocupada com a manutenção quantitativa e genética (qualitativa) de sua população, sendo, que uma das formas de se estabelecer essa conservação se deu por mecanismos de definição das diferenças tanto no nível sexual, quanto físico e racial.

Portanto, as tecnologias do sexo surgem dentro de uma esfera burguesa, essencialmente atenta com a manutenção do capital genético sadio, racialmente, posicionado – branco – e sexualmente normalizado – heterossexual – das futuras gerações cujo objetivo principal era de dar continuidade às configurações da classe. Pois, “a burguesia começou considerando que o seu próprio sexo era coisa importante, frágil tesouro, segredo de conhecimento indispensável” (FOUCAULT, 2006-c, p. 132).

Desse modo, percebe-se que esse conjunto teórico, durante a instituição do capitalismo industrial na modernidade, incutiu-se, compulsoriamente, na cultura, uma realidade biológica na qual a aceitação das diferenças tipológicas entre homens e mulheres induzia as pessoas a aceitarem também as diferenças entre homossexuais e heterossexuais.

Nesse momento, na constituição das perversidades, degenerações, das histerias, das anormalidades e normalidades (por assim dizer) é que se criam

⁵³ O homossexual era o sujeito da, e estava sujeito a uma investigação sistemática em uma ampla gama de campos discursivos, dentre eles, a demografia, a educação e o direito, encarregados de proteger a saúde e a pureza da população (tradução minha).

os sujeitos sexuais e seus instintos perversos, anômalos, repulsivos para as diferenças ou purificados, limpos, sadios e sofisticados para a hegemonia. Assim,

o conceito de instinto sexual, como vimos, constituía um derivado imediato do evolucionismo do início do século XIX, cuja característica principal era postular a ideia de que o ponto máximo da evolução biológica, tanto individual quanto da espécie correspondia ao estágio presente da organização social defendida pelos seus ideólogos [...]. O produto final dessa ideologia evolucionista posta a serviço das diretrizes políticas da burguesia da Europa oitocentista foi o racismo científico e o preconceito sexual (PEIXOTO JUNIOR, 1999. p. 36).

Foi esse evolucionismo, revestido de ideias científicas e progressistas, que permitiu que o normal e o anormal passassem a existir como tais. Assim, tudo que se distinguia do que era biologicamente considerado normal (ou, melhor dizendo, o que se instituiu como tal) passou a ser visto como perversão, anormalidade, doença, degeneração, histeria, inversão, irracionalidade e fuga da meta natural.

O conceito de normalidade/anormalidade sexual e seus corolários: decência/indecência, natural/antinatural, trata-se, efetivamente, de uma estrutura burguesa, ideologicamente posicionada, que buscava de um lado a construção de uma ideia de nação saudável e produtiva, em suma, uma língua, uma raça, um povo e uma população economicamente ativa.

Do outro lado, havia uma preocupação com o corpo próprio da hegemonia econômica que se constituía como tal e necessitava de um *corpus* definido, com uma cor própria, uma economia jurídica e afetiva normativa definida, agenciando, negociando entre si, tanto suas trocas genéticas, quanto econômicas através de uma descendência entre as gerações, desse modo,

a classe que se tornava hegemônica no século XVIII se atribui um corpo para ser cuidado, protegido, cultivado, preservado de todos os perigos e de todos os contatos, isolado dos outros

para que mantivesse seu valor diferencial; e isso outorgando-se, entre outros meios, uma tecnologia do sexo (FOUCAULT, 2006-c, p. 135).

Portanto, os laços sanguíneos da burguesia foi o seu próprio sexo, como diz o autor, pois a valorização genética do corpo e da cor da burguesia representa a continuidade de sua identidade, de sua política, cultura e economia.

Pode-se dizer que a consciência de classe é uma tomada de consciência do próprio corpo que cada membro de uma classe social possui. Desse modo, qualquer outra possibilidade para além dos modelos hegemônicos de constituição de um corpo, sexualidade, afeto, desejo, família ou classe, passa a ser alvo de processos perversos de interdição, juridicidade e medicalização, de tal modo como a opressão e o alijamento, como existência provável.

Daí que esse dispositivo articulava discursos normalizantes a respeito do sexo, tornando visível o sexo do jovem, homem, heterossexual, com capacidade reprodutiva e, invisível e/ou interditado, o sexo das mulheres e dos homossexuais.

Do ponto de vista científico é possível dizer que, na história da sexualidade, durante muito tempo, só existiu um tipo de sexo qual seja: o masculino e heterossexual. Uma vez que a ideia de um dimorfismo sexual que, conceitualmente, classificava e diferenciava o sexo das mulheres e identificava outras formas sexuais (como a sexualidade dos homossexuais, por exemplo) se trata, efetivamente, de uma concepção bastante inovadora e começa a ter seus ares definidos no período mesmo da modernidade, de acordo com os autores que aqui estão sendo tratados.

Para ilustrar esse momento o psicanalista Jurandir Freire Costa (1995, p.3) afirma que

no final do século XVIII e início do século XIX, por diversas razões, começamos a acreditar em dois elementos fundamentais para a nossa atual compreensão da sexualidade. Em primeiro lugar, a crença na diferença dos sexos. A ideia de que somos originalmente divididos em dois sexos, começou a ganhar força cultural no século XVIII. Antes, a medicina e a ciência galênica não tinham ideia de que existiam dois sexos. Havia um só sexo, o masculino, e a mulher era o representante inferior desse sexo porque não tinha calor vital suficiente para atingir a perfeição do macho. A noção de sexo estava subordinada à ideia de perfeição metafísica do corpo masculino. A hierarquia sexual ia da mulher ao homem. Sexo tinha como referente, exclusivamente, os órgãos reprodutores do homem. A natureza havia feito com que a mulher não tivesse o mesmo calor vital do homem, a fim de que pudesse abrigar o esperma e os óvulos fecundados sem destruí-los. Se a mulher fosse tão quente quanto o homem, o embrião poderia ser dissolvido. Quando a mulher aquecia muito, não chegava ao estágio sexual do homem. Ao contrário, o aumento do calor gerava distúrbios nos seus humores, que fermentavam, subiam até a cabeça, produzindo fenômenos patológicos. Assim se entendiam os "ataques de vapores", patologia psiquiátrica comum às mulheres, sobretudo às burguesas e aristocratas da época. A figura da mulher "vaporosa" era a contrapartida patológica do calor vital normal do sexo masculino. Pela crença metafísica na teoria do calor vital e da perfeição anatômica do corpo masculino, a mulher era descrita como um homem invertido. Tudo nela era para dentro: seus ovários eram testículos internos; a vagina, um pênis interior; o útero era o escroto; a vulva, o prepúcio (COSTA, 1995, p.3).

Dispondo dois conceitos antagônicos sobre a sexualidade, Foucault vai contrapor uma ciência sexual e uma arte erótica, observando que no ocidente se tentou construir verdades sobre as sexualidades dos sujeitos e não uma forma criativa de se permitir a existência possível de diversas formas de se experimentar os afetos, o sexo e os prováveis prazeres que ele proporciona. Desse modo,

no Ocidente, não temos a arte erótica. Em outras palavras, não se ensina a fazer amor, a obter o prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar seu próprio prazer pelo prazer dos outros. Nada disso é ensinado no Ocidente, e não há discurso ou iniciação outra a essa arte erótica senão a clandestina e puramente interindividual. Em compensação, temos ou tentamos ter uma ciência sexual – *scientia sexualis* – sobre a sexualidade das pessoas, e não sobre o prazer delas, alguma coisa que não seria como fazer para que o prazer seja o mais intenso possível, mas sim qual é a verdade dessa coisa que,

no indivíduo, é seu sexo ou sua sexualidade: verdade do sexo, e não intensidade do prazer. (FOUCAULT, 2006-c, p. 61).

São esses discursos que o Foucault vai chamar de *scientia sexualis*, ou seja, uma ciência que tenta iluminar essa particularidade do ser humano – tomando, de forma sinédoque, a sexualidade do sujeito como se fosse o todo.

Para o autor, não ocorreu, como no oriente e na antiguidade clássica, uma “pedagogia” que buscava ensinar as pessoas a intensificar os prazeres e permitir o afluxamento e experimentação dos desejos e sentimentos – esses foram submetidos ao escrutínio e à análise da ciência e seus discursos normativos.

Scientia sexualis se impõe, a partir da modernidade, como discursos que, ao mesmo tempo em que busca esquadrihar essa especificidade, definindo e normalizando o sexo, realiza o trabalho de ocultá-lo, de aliená-lo, reprimindo, e negando diversas possibilidades de existências sexuais.

Deste modo, os discursos sobre a sexualidade não foram radicalmente interditados, pois o que ocorreu foi o seu aumento regular. Estabelecendo-se os sujeitos, de certo modo, ganharam a qualificação para pronunciar/enunciar toda uma sorte de conceitos, outrora circulantes na esfera do cotidiano – mesmo encharcados de valores morais e religiosos – que passam, desde aquele momento em diante, a circular nas esferas clínicas e jurídicas.

Pode-se dizer, portanto que não ocorreu uma interdição dos discursos sobre o sexo, mas sim uma estratégia de saber-poder que produziu uma verdade sobre o mesmo, pois

a partir do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa, mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos

erros – em constituir uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 2006-c, p. 19).

A arte erótica, diferentemente da ciência sexual, se enceta como uma das possibilidades dos prazeres, mostrando, ensinando, exemplificando fazeres no campo do desejo. Assim na “antiguidade grega e romana, na qual a sexualidade era livre, se expressava sem dificuldades e efetivamente se desenvolvia, sustentava, em todo caso, um discurso na forma de arte erótica” (FOUCAULT, 2006-c, p. 62).

Para Foucault, a sexualidade e os desejos deixam de ser uma prática, uma arte, um fazer para se tornarem um discurso, um saber, nas palavras do autor, uma ciência sexual. Neste sentido, o autor propõe que observemos a sexualidade não como uma substância, mas como uma construção histórica estabelecida como uma estratégia de saber-poder.

2.3.2 POLÍTICA SEXUAL

Findando esse percurso histórico, de acordo com a esteira dos argumentos anteriormente mencionados, penso que a normalidade sobre a sexualidade erigiu ou escolheu, durante a modernidade, um padrão comportamental, diga-se de passagem, bastante útil ao capitalismo que necessitou – em um determinado momento – de uma extensa produção baseada na mão de obra massiva. Portanto, investiu-se na importância de um modelo de sexualidade reprodutiva, heterossexual e monogâmica. O que passou a ser a norma social foi a sexualidade dos jovens casais com potenciais reprodutivos e, para esse grupo, a sexualidade ganha o direito de legitimidade e de descrição.

No mesmo curso dessa história categorias já existentes ganham status sexualizantes, como é o caso da sexualidade das crianças, velhos, infecundos, homossexuais, que passam por um controle rigoroso por parte dos discursos e instituições. Aliás, essas categorias só se sexualizaram com o advento da modernidade, segundo Foucault.

Igualmente, o comportamento sexual torna-se assunto de uma política e de uma economia. O que passou a se chamar de biopoder, uma estatização das vidas⁵⁴, ou seja, modos de disciplinamentos da população através de técnicas de poder e controle – agenciadas, burocraticamente, por meio da circularidade de discursos científicos, econômicos, políticos, jurídicos, raciais, biológicos, religiosos, médicos e pedagógicos, dentro de uma estrutura de Estado – que estabelece uma formação discursiva que vai desde o sexismo, a homofobia até ao racismo de Estado (ou seja, o controle da vida reprodutiva e étnica de uma nação).

A vida passa a ser estatizada e, por conseguinte, disciplinada, onde o poder se constitui como um instrumento de regulação, controle e vigilância que vai, desde populações inteiras, até às práticas e comportamentos corporais individuais e privados.

Destarte, os locais de disposição desse mecanismo de poder passam a ser as instituições típicas ou do controle do estado como a polícia, o sistema jurídico, o sistema econômico e educacional, circulando, depravadamente, entre si a religião e o senso comum.

A meta de tal poder disciplinador consiste em conservar a vida, a produção e os prazeres das pessoas, pois

O objetivo do "poder disciplinar" consiste em manter "as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo", assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do

⁵⁴ Com a derrocada do *ancien régime* o poder se descentraliza e passa a controlar a vida e não mais a morte das pessoas.

conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas "disciplinas" das Ciências Sociais. Seu objetivo básico consiste em produzir "um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil" (HALL, 2005, p.42).

Para Michel Foucault:

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da "população", como problema econômico e político: população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um "povo", porém com uma "população", com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat. (FOUCAULT, 2006-C, p. 31).

Sob essa perspectiva, os governos passam a lidar não mais com um povo, mas com uma massa, estatisticamente organizada do ponto de vista moral, étnico e sexual – que controlada e denominada, não mais de povo, senão como um grupo social organizado em torno dos laços éticos, morais, afetivos, emoções e memórias das pessoas com seus locais de origem e o vínculo com a terra – mas, sim, por um novo termo, uma categoria estatística denominada de população – com suas variáveis, tais como condições de saúde, moradia, taxas de natalidade, mortalidade, fecundidade, produtividade, dentre outras.

Desse modo, na essência do problema da, assim denominada, população, se inscreve o interesse político sobre o sexo – pois, passa a ser um importante elemento para se analisar parte das "variáveis" que compõem a "população". Portanto, pela primeira vez, uma sociedade se define não mais pela virtude dos seus códigos sociais, mas, sim, pela maneira com a qual cada pessoa faz uso da sua sexualidade, na qual a conduta sexual é escrutinada, analisada, avaliada, mediada e passa a ser objeto de intervenção, interferência e controle.

Durante a modernidade se construiu, sobre a diversidade sexual, normas, processos de vigilância, controle e gestão da sexualidade. Propagaram discursos e censuras morais, judiciárias, médicas, biológicas e pedagógicas que estabeleceram, na sociedade, padrões de normalidade que privilegiaram um tipo específico de sexualidade normativa, em detrimento de uma diversidade possível de desejos e discursos, qual seja uma heteronormatividade juvenil e reprodutiva e monogâmica que passa a ser o modelo discursivo e a prática exemplar.

Aparentemente, na escola não se fala sobre sexualidade, sexo, prazeres e diversidade sexual. Mas, percebe-se, a partir dos dispositivos discursivos, físicos e morais presentes na escola (incluindo aí os discursos religiosos, biológicos, e arquitetônicos), que existe sim uma ululante expressão da sexualidade, normalizando-se alguns corpos, gêneros, prazeres, desejos e, por conseguinte, interditando outros, estabelecendo locais e funções marginais para a diversidade.

Efetivamente, não há um lugar oficial e institucionalizado, nas escolas, para se falar sobre a diversidade sexual, destarte,

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 consequentemente há quem assuma, com certo orgulho, ignorar formas não hegemônicas de sexualidade. Ao declarar sua ignorância, ele/ela pretende afirmar, implicitamente, que “não tem nada a ver com isso”, ou seja, que não se reconhece envolvido/a nessa questão, de forma alguma (LOURO, 2008, p 67-68).

Diferentemente do que acontece com a heterossexualidade que, além de ser consentida é livremente celebrada, garantida e reiterada nos espaços sociais, como um todo, incluindo as escolas, não se percebe como sendo lícito falar aberta e, publicamente, sobre gêneros e diversidade sexual nas escolas, onde temas como homossexualidades, lesbianidades, travestilidades,

heterossexualidades, masculinidades e feminilidades não são possíveis de serem discutidos nas salas de aula.

No entanto, são plenamente permitidos, na sociedade, quando se tornam marginalizados, sub-representados, ou oprimidos. Por exemplo, o discurso sobre a diversidade de desejo que constitui a sexualidade humana, assim como as formas da experiência homossexual, bissexual, transexual não são tolerados dentro do espaço de sala de aula – ficando difícil se construir uma compreensão crítica e politizada das relações de opressão e poder que a sociedade constrói para a diversidade – porém, esses discursos grassam, livremente nas piadas, chacotas, nas portas dos banheiros, nas pichações ofensivas e nas práticas homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas. Como adverte Foucault,

visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí [na escola], praticamente não se fala em sexo. Entretanto basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmando sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que esta sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 2006-c, p. 34).

Quando se fala em diversidade na escola, os temas que vicejam, previsivelmente, são aqueles relacionados às condições de deficiência, raça e etnia, incluindo a questão indígena, que geralmente são discutidas, ainda que de modo bastante precário, sobrando pouco espaço para os temas relacionados a gênero e sexualidade.

Essa ilusória invisibilidade esconde uma perversão que impõe para a diversidade sexual uma gestão depravada e cruel por parte dos organismos e discursos hegemônicos de controle da sociedade, estabelecendo locais marginais e formas violentas de se tratar esses temas e seus sujeitos.

Sendo assim deixo para reflexão, neste tópico, uma citação, que se trata, como qualquer outra, neste trabalho – incluindo minhas elocubrações – de um discurso sobre a diversidade sexual para que o leitor compreenda quais os espaços (possíveis) que são permitidos de se falar sobre as diferenças de gênero e sexualidade nas escolas.

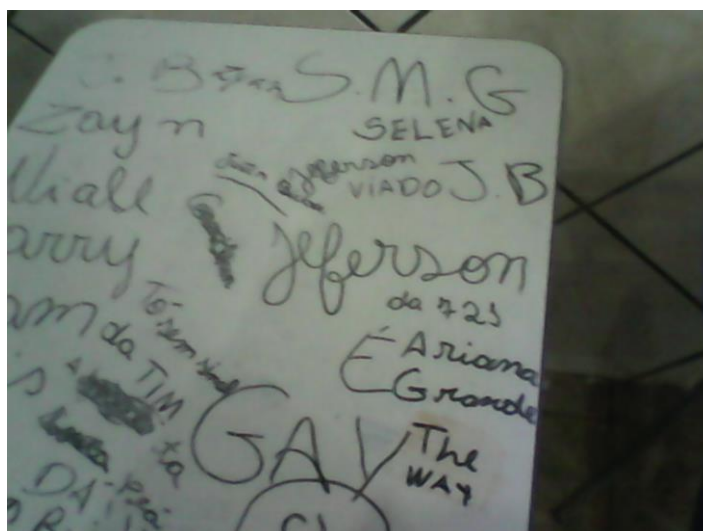


Imagem 18: Exemplo de discurso sexual na escola. Carteira Escolar em Macapá. Fotografia de Mayara Marques (Estudante de Licenciatura em Artes UNIFAP). Outubro de 2013.

CAPÍTULO 3

NAVEGAR É PRECISO, VIVER NÃO É: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ARTE SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL.

Com a frase dos marinheiros amedrontados inicio esse capítulo, onde pretendo apresentar uma análise das vozes dos colaboradores dessa pesquisa. Confesso, como os marinheiros antigos, a necessidade de seguir esta viagem, afirmando que a importância de se estar no barco é muito maior, propriamente, que a chegada, o porto seguro, pois quando se trata de diversidade sexual, tema onde me insiro de modo tão imbrincado, nada é preciso, pois tudo transvia, desvia, e parece incompleto, inseguro, como a vida, que de precisa não tem nada, pois

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
 "Navegar é preciso; viver não é preciso".
 Quero para mim o espírito [d]esta frase,
 transformada a forma para a casar como eu sou:
 Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
 Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
 Só quero torná-la grande,
 ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma)
 a lenha desse fogo.
 Só quero torná-la de toda a humanidade;
 ainda que para isso tenha de a perder como minha.
 Cada vez mais assim penso.
 Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
 o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
 para a evolução da humanidade.
 É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.
 (Fernando Pessoa, 1914)⁵⁵

⁵⁵ Obra de Domínio Público. Pode ser baixada em diversos locais.
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16090

Então, a frase se reinventa: navegar é preciso, apesar de assustador ser o caminho, conto com velas, anteparas, balizas, um leme e um timão, mas nenhum anteparo, traje ou armadura que me proteja do viver, este sim, é irromper caminhos deslocados, violentos, devastadores, derivantes, desviantes imprecisos... descaminhos.

O debate em torno da diversidade sexual é recente nos espaços escolares brasileiros. Talvez por isso ainda gere desconforto por parte dos nossos educadores e, nas escolas, se configure como uma zona de conflito, um vespeiro que somente aventureiros e desbravadores se atrevem a cutucar. Fruto de reivindicações dos movimentos sociais, uns conservadores, outros transgressores, a escola contemporânea modela parte dos seus saberes e práticas pelos novos fluxos de ideias, e nessas ondas os professores muitas vezes se deixam levar, vez por outra, por marés mais estagnadas, aparentemente confortantes, mas que levam o navio ao terror de qualquer navegante, afinal, são as águas turbulentas que fazem o bom marinheiro. Nada pior para um navegante do que um tempo sem espaço, um tempo sem histórias para contar, sem mudanças, sem topografia, mesmo aquelas provisórias das ondas. Nada mais assustador para quem navega em águas profundas do que a calmaria – é preferível a tormenta que inquieta, amedronta, mas leva a algum lugar.

A sexualidade, de longe, não é um tema que se restringe à alcova, pois seus sentidos se expandem para além das fronteiras das experiências particulares e íntimas dos indivíduos. Tornou-se, na contemporaneidade, centro da vida social das pessoas. Desse modo, ao se falar de sexo, não se pode discursar de uma dimensão dissociada da cultura e dos discursos que regulam, conformam e organizam as condutas, os sujeitos e os saberes e práticas sociais, pois, ao contrário do que se pensa, o sexo não está na ordem do privado.

Para Goellner (2010), as ideias que temos de corpo, gênero e de sexualidade são produzidos pela cultura e, pensar dessa forma extrapola e

desafia olhares naturalistas que, muitas vezes, observam o corpo como sendo algo possível de ser explicado de modo pré-natural, como uma informação dada aprioristicamente. Neste sentido, o corpo, local onde se personifica o gênero e a sexualidade é matéria no mundo. Mas, ao fim e ao cabo, é uma construção demarcada pelos contornos da história, da ciência, da linguagem, das imagens e representações que fazemos dele.

Para Louro (1997) ao se deslocar a compreensão de sexualidade do campo da natureza, passa-se a reconhecê-la como sendo uma construção social, pois é nesse campo social, nesse território por onde as concepções de sexualidade são representadas e que, por sua vez, justificam as diferenças que são explicadas não pelo fato de serem biologicamente posicionadas, mas sim como “arranjos sociais”.

Assim, as diferenças são marcadas e ancoradas deliberadamente nos sujeitos pelo tempo/espço da cultura. Essa noção construcionista de sexualidade se afasta de posições essencialistas, pois essa ótica se dirige “para um processo, para uma construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 1997, p. 23).

Seguindo esta esteira de pensamento, percebe-se que, se os projetos de sujeito são diversos e as identidades que eles inscrevem, ou a eles são circunscritas, são culturalmente posicionados, formados por campos discursivos diversos, as sexualidades também se tratam de uma invenção socialmente localizadas, ou seja: a sexualidade “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam que normalizam que instauram saberes, que produzem verdades” (LOURO, 1997, p. 26). Desse modo, se existem diversos discursos, sobre o sexo, a autora observa que os sujeitos podem também exercer diferentes formas de expressão de sua sexualidade, abrindo assim, os véus, para uma compreensão de uma diversidade.

A linguagem é o meio pelo qual construímos sentido para o mundo à nossa volta. Desse modo “ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades [...]” (GOELLNER, 2010, p. 29), instituindo representações que são sempre provisórias, transitórias e não universais, tampouco fixas, pois variam de tempos em tempos e entre lugares. O corpo não circula livre: ele é sempre moldado pelas representações que fazemos dele.

A autora afirma também que diversas instituições atuam na incorporação de marcas para os corpos que tanto o produzem, quanto, por ele são produzidos. O corpo, local onde se expressa nossas paixões, desejos e nossa sexualidade. O corpo é um mediador entre o sujeito e o mundo/cultura/instituição.

Não somente as escolas atuam na manutenção de modelos/parâmetros para essas expressões do corpo, mas o escopo se amplia e Michel Foucault propicia essa compreensão. Para ele, as instituições como a família, as igrejas, as escolas, as fábricas, hospitais, prisões, não apenas modelam, conformam, deformam, afirmam, falam sobre os corpos, sujeitos, gênero e sexualidade, como também deixam transparecer os investimentos das práticas de poder que recobrem os corpos tornando-os objetos de saber. Corpo – meio de expressão dos afetos, desejos, prazeres – é uma entidade bio-política, sobre a qual as instituições exercem o controle e a vigilância. Efeitos que, ao fim e ao cabo, são formas de se construir saberes sobre a física do corpo e suas expressões.

Foi em torno do pânico moral devido ao potencial criativo/transgressor do corpo que foi instaurado, desde muito cedo, sobre o corpo, mecanismos de controle,

uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos. Mas a sexualidade, tornando-se assim um objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e de controle, produzia ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um por seu próprio corpo... O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os

filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. (FOUCAULT, 2000, p. 146).

Para o autor, o exercício do poder é, eminentemente, algo físico, coisa que se exerce nos corpos e, apesar de ser mal distribuído, irregular, incidental, o poder induz a clivagens, percorrendo os corpos dos indivíduos, remodelando, reorientando a carne, a alma, estabelecendo pontos de ancoragem e partidas na tessitura da pele. Para ele, a sexualidade não se estabelece a partir da repressão, mas pelo contrário, por meio de mecanismos de incitação, instigação, incitamento de sentidos sobre o sexo, porquanto, em outras palavras, se diz que o sexo, na sociedade contemporânea, não é reprimido, pois não sendo algo dado pela natureza, é produzido pela história e necessita de uma conjuntura de formas de saber que, por sua vez, demarcam os exercícios de poder.

O autor propõe, ao deslocar a sexualidade do campo da natureza/instinto para o território desconhecido da cultura, um pensar corpo, gênero e sexualidade como sendo um exercício constante de produção de saberes que inscrevem sobre sujeitos formas de vigilância. Problematicando desse modo, as complexas teias de sentido determinadas pela cultura, que atribuem aos sujeitos formas de interação social por meio de seus corpos e o modo como a sociedade classifica, ordena, coordena, hierarquiza, rotula e distribui as expressões dos corpos em locais e sentidos definidos.

Assim, os discursos que se constroem, se expressam e se materializam nos corpos dos sujeitos, em torno das concepções de sexualidade, produzem um efeito de verdade. É sobre esse efeito de verdade que as relações de poder se instauram.

Louro, 2010 fornece a seguinte ilustração a esse respeito:

as diferenças têm efeitos materiais, evidentes, por exemplo, na impossibilidade ou nas dificuldades legais que homens e mulheres homossexuais têm de constituir família [...]. Os discursos produzem uma “verdade” sobre os sujeitos e sobre seus corpos, ao denunciarem, por exemplo, os malefícios da

menstruação, associando-a a anemia e à tensão, e ao sugerirem, conseqüentemente, que mulheres “esclarecidas” evitem essa sistemática perda de sangue (LOURO, 2010, p. 47).

Os discursos instituem saberes que, por sua vez, induzem às hierarquias e disparidades, assimetrias de sentido introjetados, na visão dessa autora, pelos sujeitos e assumidos, vivenciados nas suas práticas cotidianas.

Desse modo, um olhar crítico frente a essas assimetrias de saber/poder devem ser uma forma de fazer com que educadores se coloquem em uma posição questionadora sobre o modo como os discursos e as diferenças são produzidos, como o outro é representado neles e quais os efeitos que a relação saber/poder do discurso produz nos sujeitos.

Para Louro (1997), apesar de a sexualidade ocupar um espaço ainda marginal/fronteiriço dentro dos ambientes escolares, é notório que a escola, “não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (LOURO, 1997, p. 80-81), pois, segundo a autora, a sexualidade faz parte dos discursos circulantes nas escolas – pelo fato de que ela faz parte dos sujeitos.

Nesta linha de pensamento, Louro (1987) afirma: “a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (Op. Cit. p. 85). A autora coaduna com a concepção foucaultiana de que as identidades não são dados naturais, mas sim elementos que são estabelecidos na e para a cultura, dentro de uma formação discursiva local e historicamente posicionadas – as identidades são saberes – cabendo a cada um, portanto, como sujeitos críticos, inserir a forma de como essas identidades são produzidas, dentro de relações assimétricas de poder.

Nesta mesma esteira de pensamento Britzman (2010) afirma que:

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob o controle, ou como um

obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (BRITZMAN, 2010, p. 101).

Desse modo Britzman (2010) alega que a sexualidade funciona como um aparato “saber/poder/prazer” (p.101), que a partir do momento em que ela passa a ser conceptualizada/conceitualizada, ou seja, produzida e entendida como uma composição uma tessitura em rede, historicamente localizada, na qual atuam corpos, sujeitos e instituições. Na produção do objeto da sexualidade, torna-se inteligível pensar as relações específicas entre sexo e educação, pois, de acordo com a autora, a sexualidade faz parte dos esforços educativos e pedagógicos presentes nas relações entre os sujeitos dos processos educativos⁵⁶.

Desse modo, os processos educativos produzem formas de conhecimento em torno das identidades de gênero e de sexualidade e que, portanto, deve-se “reconhecer que, nas escolas, embora talvez, de uma forma escassa, representações de identidade são oferecidas e policiadas, mas as escolas não são os únicos locais de identidade” (BRITZMAN, 1996, p. 74). Para a autora, as representações de identidade também se produzem nos diferentes âmbitos sociais e, portanto, a identidade sexual não pode ser interpretada como sendo uma construção estável e finalizada e que possui uma origem ou fabricação pré-determinada.

⁵⁶ Deve-se pensar nos processos educativos de modo mais abrangente como sendo aqueles que incluem os procedimentos e técnicas de escolarização e educação formal, assim como aqueles que ocorrem no decurso da vida doméstica, familiar, da mesma forma, as instituições que a constitui como a igreja e a mídia, igualmente, os saberes jurídicos, médicos e científicos que operam como dispositivos institucionais e estratégias discursivas que refinam, definem, determinam os saberes sobre sexo, corpo, gênero, prazer e sexualidade que podem ser e como podem ser operados/circulados.

Esse pensamento aciona a percepção de que a sexualidade está muito mais alinhada a processos estabelecidos em campos culturais e discursivos do que a representar o sexo, numa “explosão de discursos” que compuseram as suas fronteiras. Pois, de acordo com Foucault (2006):

Não é, portanto, simplesmente em termos de extensão contínua que se deve falar desse acréscimo discursivo; ao contrário, deve-se ver aí a dispersão dos focos de onde tais discursos são emitidos, a diversificação de suas formas e o desdobramento complexo da rede que os une. Em vez da preocupação uniforme em esconder o sexo, em lugar do recato geral da linguagem, a característica de nossos [...] ⁵⁷ últimos séculos é a variedade, a larga dispersão dos aparelhos inventados para dele falar, para fazê-lo falar, para obter que fale de si mesma, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz. Em torno do sexo toda uma trama de variadas transformações em discurso, específicas e coercitivas? Uma censura maciça a partir das decências verbais impostas pela época clássica? Ao contrário, há uma incitação ao discurso, regulada e polimorfa (FOUCAULT, 2006-b, p. 40).

Foucault entende que a sexualidade está inscrita sobre uma instância discursiva. Ele contesta a hipótese repressiva que asseverava ser a sexualidade, nos últimos séculos, alvo de diversos processos de contenção, comedimento e repressão, pelo contrário, o autor afirma que os saberes sobre o sexo se proliferaram de múltiplas maneiras e em múltiplos espaços, regulando e normalizando “verdades” sobre e entorno do mesmo.

Assim, se a sexualidade é uma relação social (BRITZMAN, 1996) vivida e experimentada no interior do sujeito e entre os outros, a identidade sexual está em constante processo de rearranjo.

Desse modo, Louro (1997) afirma que se vive a sexualidade de diferentes formas uma vez que as identidades sexuais são constituídas por

⁵⁷ No original está escrito: “nos três últimos séculos”. Optei por omitir esta datação, neste trecho, por considerar que o texto original de Michel Foucault foi escrito na década de 1970, mais especificamente, publicado em 1976.

meio das formas como as pessoas vivenciam seus desejos e prazeres corporais, pois as identidades sexuais

se constituíam, pois, através das formas como [os sujeitos] vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 1997, p. 26).

Assim, as identidades de gênero e de sexualidade, segundo Louro (1997), além de serem instáveis e passíveis de transformações, “não são dadas ou acabadas num determinado momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou maturidade” (LOURO, 1997, p. 27). De acordo com um dos colaboradores da pesquisa:

A identidade de uma pessoa é um processo que demora um tempo muito grande para se constituir. Hoje a gente usa o termo “identidades”, porque ela está sempre em formação. Ela não pode ser ligada só a um aspecto, a dimensão sexual. E no caso de trabalhar com a questão da diversidade sexual é que, às vezes, a gente peca e leva só para o sexo.... Aí entra outro patamar que é pensar que a questão da afetividade que ocorre também nas relações homoafetivas. Porque fica muito quase que de uma forma mecânica. Só que nós não somos seres ligados só a uma questão de orientação sexual, é um elemento importantíssimo, mas a identidade é um mundo de dimensões que faz que a gente crie essa identidade (Professor 6GF1⁵⁸).

Desse modo, as identidades de gênero e de sexualidade são constructos históricos – produzidas pela linguagem e pelas relações humanas

⁵⁸ Nesta tese optou-se pelo critério da confidencialidade das vozes como modo de preservar as identidades dos professores/as colaboradores/as, assim como as informações dadas ao pesquisador pessoalmente. Desse modo os colaboradores serão identificados pelo seguinte código: Professor/a nGFn, sendo que o indicativo professor e/ou professora indica seu gênero que é seguido pelo número “n” que indica a ordem de sua participação no Grupo Focal. Já o indicativo GFn denota o número do Grupo Focal do seguinte modo: GF1 – Grupo Focal realizado no dia 13 de novembro no período matutino; GF2 – Grupo Focal realizado no dia 13 de novembro no período vespertino; GF3 Grupo Focal realizado no dia 04 de dezembro no período matutino e GF4 Grupo Focal realizado no dia 04 de dezembro no período vespertino. Todos os Grupos Focais foram realizados, nas dependências do CEMEPE na sala 27 e contou com a participação dos professores/as que frequentam o curso de formação continuada em Artes Visuais.

na sociedade, estão intimamente relacionadas ao ponto de se deixarem confundir dada a complexidade indenitária que se assenta sobre o gênero e a sexualidade.

É bom que se ressalte que apesar das configurações de gênero e sexualidade serem inter-relacionadas, os conceitos que os definem são distintos e podem gerar uma série de confusões, algumas deliberadas e intencionais e outras, vez por outra, emitidas por desconhecimento ou por conta da complexidade existente entre sexo, gênero e sexualidade. Enquanto o conceito de sexo se estabelece em torno da ideia, o aparato fisiológico do corpo, sendo o definidor das características biológicas que diferenciam machos e fêmeas, gênero e sexualidade, por seu turno, são muito mais centradas em concepções sociais.

TABELA 6: POSSIBILIDADES EXISTENTES DE ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO

Sexo biológico	Gênero psíquico	Orientação sexual	Como reconhecemos
Mulher	Feminino	Bissexual	Mulher bissexual
Mulher	Feminino	Heterossexual	Mulher heterossexual
Mulher	Feminino	Homossexual	Mulher homossexual
Mulher	Feminino	Assexual	Mulher assexual
Mulher	Masculino	Bissexual	Homem bissexual
Mulher	Masculino	Heterossexual	Homem heterossexual
Mulher	Masculino	Homossexual	Homem homossexual
Mulher	Masculino	Assexual	Homem assexual
Homem	Masculino	Bissexual	Homem bissexual
Homem	Masculino	Heterossexual	Homem heterossexual
Homem	Masculino	Homossexual	Homem homossexual
Homem	Masculino	Assexual	Homem assexual
Homem	Feminino	Bissexual	Mulher bissexual
Homem	Feminino	Heterossexual	Mulher heterossexual
Homem	Feminino	Homossexual	Mulher homossexual
Homem	Feminino	Assexual	Mulher assexual

Entenda identidade de gênero e orientação sexual. Disponível em: <<http://www.plc122.com.br/orientacao-e-identidade-de-genero/entenda-diferenca-entre-identidade-orientacao/#ixzz2UMRwefhk>>. Acesso em 20 de mai. 2013.

O quadro supracitado demonstra que biologias idênticas podem significar formas muito diferentes de se pensar e se posicionar,

identitariamente, em termos de sexualidade e de gênero. Os seres humanos constroem sua sexualidade ao longo da sua existência viva no mundo, portanto a sexualidade não é algo que aparece na adolescência e se encerra na velhice. Convém perguntar até que ponto essa abordagem que encontra um ponto e um fim para sexualidade é caracterizada por um conjunto normativo de discursos que omitem a compreensão da sexualidade como um campo social e político, em favorecimento de discursos biológicos, desenvolvimentistas e psicológicos?

Responder a essas questões é se posicionar de outra forma com relação ao sexo, pois busca extrapolar a ideia de que a sexualidade e o gênero são questões íntimas, reservadas, pessoais e possíveis de serem gerenciadas por aparatos biológicos, anatômicos e psicológicos. Uma vez que a sexualidade, mesmo refletindo no corpo, não é “uma questão pessoal, mas é social e política [...] “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2010, p. 11).

A narrativa de uma professora é bastante esclarecedora ao falar de sua convivência com pessoas jovens que lidam com o caráter construtivo da sexualidade. Assim ela se pronuncia:

Eu convivo com pessoas jovens, e acho que tem essa “coisa” da “experimentação” mesmo. Eles têm essa coisa de “ficar” com homens, de “ficar” com mulheres e não ter definição ainda do que eles querem em relação os rumos que vão tomar. E é muito comum entre eles. Nós tivemos uma formação daquela época que afirmava: “Nasceu com vagina vai ser mulher, nasceu com pênis vai ser homem.” Era essa orientação que nós tínhamos em relação aos caminhos que tomávamos. Ninguém perguntava se você ia ser feliz assim ou não. Eu acho que hoje o jovem está mais aberto a experimentar e buscar o que ele vai ser (Professora 4GF4).

A narrativa da professora me ajuda a pensar a sexualidade não como um algoritmo, como o do quadro anterior, mesmo esses sendo úteis, num determinado momento, para explicar/exemplificar a complexidade de possibilidades existentes. Mas, o problema com esse tipo de “matemática”

sexual é que ela omite a cartografia aberta que compõe a existência sexual e de gênero dos sujeitos.

Desse modo, ao tratar da sexualidade, tomamos como referência uma cartografia que rejeita pontos fixos, identidades marcadas, identificações, que não tem porto seguro, nem ancoragem biológica, pedagógica, psicológica, pois flutua na cultura, na política do corpo, do gênero, do sexo e da identidade. Uma cartografia que se desenha, constantemente, na linguagem e nas representações que fazemos de nós mesmo e para os outros. Ou seja, aqueles aspectos da vida que permitimos ver e ser vistos, aspectos visíveis e não visíveis de nosso corpo, de nosso sexo e de nosso gênero e do corpo, sexo e gênero do outro e suas experimentações que são possíveis, permitidas, aceitáveis e outras, enigmáticas, indecifráveis, obscuras... ininteligíveis.

Sexualidade faz parte da vida das pessoas: é o campo erótico que impulsiona a vida. Mas, esse campo erótico não se restringe apenas à sexualidade, mas como já afirmei, se estende para a vida. Eros, por ser indomável, não se confina ao sexo, o extrapola. Aqui, entendo Eros como aquele *Daemon* que insufla vida, desafia a nossa imaginação, inspira, movimenta, agita a existência, a política, a cultura a ciência o conhecimento.

Não trago esse “Eros” do passado mítico, mas do presente que faz cada um de nós tornarmos mais curiosos e questionadores. Não quero deixar o Eros na mitologia, mas, com a ajuda de Hooks (2010) o trago para situações pedagógicas na tentativa de possibilitar a professores e estudantes “a usar tal energia no contexto da sala de aula de forma a revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica” (HOOKS, 2010, p. 118).

Desse modo, ao pensar de forma diferente sobre sexualidade na escola, se propõe um debate crítico que negue o silêncio higienizador das identidades, afirme claramente as diferenças e questione como corpos, sujeitos, gêneros e sexualidades são construídos culturalmente e o papel das escolas na subordinação de certas identidades.

Ao proporcionar um debate sobre diversidade sexual o que se busca é estimular o aprendizado de um conhecimento em um contexto totalmente diferente e, assim, viver diferentemente.

Pensar diferentemente a sexualidade para viver diferentemente frente a um mundo de mudanças e crises, como impulsos eróticos, ao nos desacomodar, nos faz também reavaliar cosmovisões diante das transformações do mundo, que indicam transformações na própria condição de existência de cada um.

Pensar, diferentemente, sobre um contexto que compreenda o corpo, o sexo e o gênero como construções históricas e, portanto, modelados pelas vicissitudes próprias da história e sua contingência. Afinal, se hoje vivemos num mundo onde a diversidade sexual se deixa ver/ouvir/viver/existir porque não admitir essa diversidade como uma vantagem em relação ao passado?

Chegando a esse ponto, começo a apresentar as categorias de análise que foram surgindo nos Grupos Focais realizados nos meses de novembro e dezembro de 2012 com os/as professores/as de Arte da cidade de Uberlândia que frequentavam o CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil no ano de 2012.

Convêm ressaltar que não se trata, neste estudo, de uma investigação reduzida à apenas quatro Grupos Focais, pois ao longo de 2012, frequentei as reuniões semanais do CEMEPE, como uma visita participante, ação fundamental para compreender a diversidade de fazeres e saberes desses professores sobre o ensino de Arte e diversidade sexual, bem como se alinhavam em termos de conteúdos, conceitos e práticas docentes.

Não se trata, neste momento, de uma iluminação cínica⁵⁹ sobre o contexto das vozes dos/as professores/as, mas, sim, de construção de

⁵⁹ Não falo de ser sarcástico, mas remeto-me à figura do filósofo grego Diógenes de Sinope (400-325 AEC.). Figura caricata que andava com uma lanterna acesa noite e dia à procura de “homens virtuosos”. A lanterna do antigo filósofo pode ser pensada como sendo a sabedoria, do qual ele é o portador.

sentidos, do meu ponto de vista, articulados às ferramentas teóricas que disponho até esse momento. Não quer dizer, sobretudo, que esse acionamento de sentidos, seja contínuo, perpétuo e duradouro. Ao contrário, é parcial, autoral e, sobretudo, aberto para transgressões, mudanças e calibrações futuras.

A análise das vozes será acionada como uma máquina que também enferruja e no futuro, talvez, neste exato momento, necessite que se troque uma peça, providencie outra ferramenta ou seja, sobretudo, lubrificada para seu funcionamento.

Desse modo, mais do que iluminar certas vozes, opiniões ou ideias, pretende-se, de agora para frente, tratá-las de modo respeitoso, e compreender que sua parcialidade também é medida para que formas novas de pensar possam ser produzidas e, por conseguinte, induzem novas formas de ser/existir.

Busco o entendimento apontado por Bujes (2007) de que o discurso, pensado como sendo uma prática, atua na formação dos objetos sobre os quais incide, pois “ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele” (BUJES, 2007, p. 21). Nesse sentido, existe uma compreensão de que nossa sociedade atua sobre uma imensa rede discursiva da qual nenhum de nós escapa assim os discursos agem produzindo coisas, corpos, identidades, sujeitos, visões de mundo.

Bujes (2007) afirma não haver correspondência entre os conceitos emitidos sobre um determinado objeto e a entidade real. Não existe a pretensão de determinar a clareza ou a verdade sobre os objetos, uma vez que, tanto os conceitos quanto os objetos são modos possíveis de nos referirmos a algo que é, na sua emergência e contingência, produto histórico, flexível, mutável e, sobretudo, ultrapassável.

3.1 “O PROFESSOR DISSE: CHEGA! VAMOS CONVERSAR SOBRE SEXO”

Eivado de vícios advindos do movimento social eu buscava, inicialmente, na condução da entrevista focal, a compreensão dos professores sobre a questão da orientação sexual. À priori, pensava existir certo conflito com relação aos sentidos que eles atribuíam ao termo. Mas o que foi demonstrado se configurou de modo bastante distinto, pois percebi que os/as professores/as buscam articular, em seus discursos, aprofundamentos emergidos, não das suas compreensões idiossincráticas, baseadas no senso comum, mas, sim, de preocupações teóricas pensadas, sejam do ponto de vista científico ou pedagógico, em termos de orientação sexual como intervenção educacional.

Neste sentido, ao falarem sobre orientação sexual os/as professores/as não possuem a mesma queixa do movimento social, para o qual a distinção entre orientação e opção é tão cara. Ao compreender que:

Definida em termos de orientação ou expressão sexual, a homossexualidade não é uma opção que depende da vontade do indivíduo, como uma deliberação consciente, mas nenhuma orientação sexual o é, assim como não é algo da ordem de uma causa específica (SOUSA FILHO, 2009. p. 114).

Para os professores ouvidos o conceito de orientação sexual não se confunde com opção. Sequer essa distinção é, para eles, importante. Ao tratarem da questão da orientação sexual, os professores não demonstravam preocupação com os aspectos causais da orientação, mas, como educadores, mesmo que, precariamente, tentavam construir explicações para a questão da sexualidade como uma “expressão da plasticidade humana” (SOUSA FILHO, 2009). E, portanto, podem e devem ser reguladas, regidas, ou organizadas por instâncias educativas.

Neste sentido, orientação sexual tem muito mais a ver com o caminho que se pode construir para que o indivíduo tenha uma experiência sexual estável e pedagogicamente organizada. Assim, ao pensar a orientação sexual

como um campo educacional “a linguagem do sexo se torna didática, explicativa e, portanto dessexuada” (BRITZMAN, 2010, p. 90).

Desse modo, a fixação das compreensões sobre a sexualidade, ligada ao campo didático, parece instituir certas categorias de comportamento, identidade e saberes sexuais como sendo mais estandardizados, enquanto outros podem ser reservados à descrição e ao sigilo.

A ancoragem didática da sexualidade deve ser compreendida com bastante cuidado, pois tende, muitas vezes, se constituir como uma “pedagogia de produção da normalidade [...] base para o movimento higienista social chamado de ‘educação sexual’” (BRITZMAN, 2010. p. 95).

Ao narrarem suas formas de compreender a sexualidade percebi que ocorria algo além de uma listagem de acontecimentos, de fatos e memórias, Num certo sentido, um contexto de construção de significados era estimulado. Ao narrarem suas compreensões sobre a sexualidade, os professores foram reconstruindo acontecimentos sociais e, a partir de suas próprias perspectivas, problematizavam a sexualidade humana na contemporaneidade. Tal fato é percebido com a seguinte narrativa:

Quando eu menstruei pela primeira vez, procurei uma amiga mais velha, ao invés de procurar a minha mãe e falar. Já com minhas duas filhas eu tive um tratamento diferente, desde o início. Eu comecei a conversar e explicar. Quando elas arrumaram namorados eu explicava também, porque eu não queria que elas passassem pelo o que eu passei. Então, acho que temos de estar sempre abertos ao diálogo e conversar, explicar e discutir (Professora 11GF1).

Percebi que para alguns dos professores ouvidos, orientação é sinônimo de um procedimento pedagógico possível, semelhante à educação sexual, não necessariamente, pensada em termos escolares, mas como uma necessidade formativa, no que diz respeito às curiosidades que advêm da própria experiência infantil na qual a sexualidade vai, aos poucos, se descortinando.

Orientação é a educação, o acompanhamento. Por exemplo, eu vivi em uma época que eu não tive orientação nenhuma. Eu poderia falar de religião, educação, lazer, família, tudo... Menos da orientação sexual que não poderia ser comentado. Eu me lembro de um livro da minha mãe que a gente se fechava no quarto para ler, e, às vezes, quando ela descobria que estávamos lendo batia na porta, e tínhamos que esconder em algum lugar e abrir. Então, tem que ser orientado, observado e não chegar e falar para criança, para o ser humano. Esse que precisa de ajuda confessa esse assunto, que para mim é tão normal, é necessário. Agora, a opção vem depois de eu estar consciente, eu recebi essa informação, eu quero tomar o meu direcionamento e dar o direito dele fazer a opção. Porque se ele foi orientado tem o direito de fazer uma escolha (Professora 9GF1).

De acordo com Bauer e Jovchelovitch (2002) as comunidades e grupos sociais contam histórias “com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida” (p.92). Sendo assim, o vocabulário usado assume, muitas vezes, as peculiaridades do tempo e do espaço onde cada indivíduo convive, pensa e compartilha sua identidade e suas perspectivas culturais.

O campo de trabalho desses colaboradores – ou seja, a escola – constitui um espaço comunitário em que se configura parte de suas experiências culturais. Desse modo, as escolas são, ao mesmo tempo, uma cartografia material e simbólica na qual um conjunto de sentidos são construídos e compartilhados pelos docentes. Nesse espaço, elementos importantes de significação do mundo dos docentes são justificados, a partir de suas experiências escolares, como alunos ou professores.

Portanto, não é de se espantar que os discursos dos colaboradores assumam, mesmo que em situações de narrativa, um cariz pedagógico. A narrativa do Professor número 8 sintetiza esta situação, quando ele, para construir o sentido para o termo orientação sexual, rememora sua experiência curiosa a respeito da sexualidade na escola:

Esse conhecimento, essa descoberta do quê é isso do quê é aquilo, eu não tive esse tipo de diálogo com os meus pais. Então, lembro que eu estudava na Escola Estadual [REDACTED], que eu estava no 2º ano do ensino fundamental, e li na porta do banheiro “aquele tanto de nomes escritos” e fiquei pensando “que diacho é isso?” “É tão comum a gente ouvir isso”. Eu estava aprendendo a ler, e lia tudo, e fiquei com vergonha de perguntar por que sabia que não era uma coisa edificante. Mas eu tinha curiosidade de entender o quê era aquilo e tive vergonha de perguntar para os colegas ou para qualquer outro adulto o que significava essa palavra. Eu utilizei um artifício de chegar naqueles meninos maiores, mais falantes e espertos e dizer: “Nossa! O fulano de tal não sabe o quê que é isso”. Aí o outro vinha e dizia: “Você não sabia que isso é isso e isso?” [denotando que era explicado o significado]. E esse “fulano” era eu. Eu com vergonha de me expor me colocava como um “terceiro”. Era uma maneira de conseguir informação. Então, comigo foi um processo difícil. Eu não tinha a quem recorrer, perguntar e a descoberta se deu dessa maneira (Professor 8GF1).

A narrativa do colaborador elucida que a sexualidade, mesmo sendo alvo de aparente silenciamento deliberado nas escolas e, muitas vezes, no lar, circula enquanto discurso, e está presente na vida de cada de nós. A sexualidade não está, necessariamente, presente no corpo, mas na cultura de diversas formas. Os seus sentidos, não são, simplesmente, experimentados, mas, sim reconhecidos, decodificados, e, sobretudo, valorados.

Desse modo, o colaborador usa de uma estratégia para se apropriar de parte de conhecimentos sobre sexualidade. Tal estratégia demonstra que a curiosidade é o impulso a movimentar os nossos desejos de conhecer (de modo geral) e, especificamente é possível, inferir que até mesmo antes de reconhecer, o colaborador já decodificava, em parte, alguns sentidos expressos nas frases das portas dos banheiros para os quais eram classificados, não só por ele, mas pela escola, de modo geral, como inapropriados, mas contingentes e presentes, revelando, assim, o fragor da sua presença na sociedade, assim como o seu caráter discursivo, cultural e loquaz na escola.

Os aprendizados sobre a sexualidade ocorrem, de acordo com os colaboradores, de modo bastante independente movido pela “curiosidade de entender o que era aquilo” que mesmo não dito por pais e professores,

pululavam nos desejos íntimos de compreender aquela curiosidade expressa nos corredores, portas de banheiros, jogos permitidos, brincadeiras proibidas, palavras clandestinas, ações flagradas, expressões vergonhosas apreendidas/apanhadas/aprendidas/exercitadas ou, se trancando no quarto e lendo um livro secreto, ou por estratégias como a descrita, na qual o professor investigado, com vergonha de perguntar, usava um artifício que o libera da culpa do nível de saber, atribuindo a outro o efeito do seu saber parcial.

De um modo geral, a negligência da escola revela também uma necessidade sumamente importante de que a sexualidade seja tratada de modo “mais séria, mais científica”, entendendo que a sexualidade pode ser pensada de modo educativa, no momento de uma conversa a

respeito da vida sexual da criança e do adolescente [...] preservação do seu corpo, os cuidados... usar o preservativo. Uma orientação, não quer dizer que ele [pai ou professor] vai ter que dizer ‘você vai ter que ser hétero’. Não é direcionar, mas sim instruir para o todo (Professor 7GF1).

Para Michel Foucault (2006) na constituição da modernidade, extensamente mencionada por ele, ocorre não a repressão dos discursos sobre o sexo, mas toda uma tecnologia que busca construir um modo de falar sobre esse *enfant terrible*, esse incômodo que nos liga aos prazeres, essa sombra que nos une aos desejos e que espanta a sociedade.

Sob essa perspectiva, busca-se, então, uma forma de falar sobre o sexo, não mais pelos discursos moralizantes da religião, mas pelas cores da racionalidade. Para tanto, “cumpre-se falar do sexo como uma coisa que não se deve simplesmente, condenar, ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 2006-c, p. 30-31).

Assim, na superação dos moralismos, típicos da circunspecção cordial do *ancien régime* se opta por outra racionalidade que também polícia o sexo publicamente, mas não o proíbe, tornando-o um discurso útil.

Falar sobre sexo torna-se possível nos espaços educacionais, mas requer perguntar: qual discurso esse falar adquire sobre o sexo? A quem se torna útil? Qual modo de prazer e desejo lhe interessa? Que tipo de entendimento se pode fazer sobre ele? E, como se demarca o lícito e o ilícito publicamente? Tais questões passam a ser exercidas pela sociedade moderna e se expressam nas formas como a educação lida com esse incômodo desejoso, engraçado, curioso e “abelhudo” que é o sexo.

Muitas vezes, mesmo no silêncio estrepitoso sobre a sexualidade que viceja nas escolas, o que se busca é produzir um sentido estável para a sexualidade. Entendo que certos tipos de saberes não são do pleno interesse da esfera educacional, mesmo estando presentes e pululando nas mentes, corpos, textos dissimulados, discursos secretos e vivos dentro dos muros escolares.

Tal forma de lidar com o sexo como sendo um discurso possível, mas regulado é mencionado na seguinte narrativa:

Teve um dia engraçado, que essa curiosidade aflorou em todo o mundo. Os meninos pegaram o dicionário e iam ver aquelas palavras engraçadas, os palavrões, tipo “buceta”, no popular, não no científico, não é?... E teve um belo dia que a professora disse: “Chega! O que vocês estão precisando? Vamos conversar sobre sexo.” Mas também foi só isso, só aquela vez. Aí, aquela curiosidade que todo o mundo tinha acabou (Professor 5GF1).

A escola é um espaço de circulação de pluralidade de informações e a sexualidade está ativa, precoce e permanentemente nos espaços escolares. Lembra-nos Foucault (2006-c. p. 34) que ao se falar sobre o sexo, o tempo todo professores se dirigem aos alunos para discursar sobre ele, pois entendem que é necessário “*conversar sobre o sexo*”, sem vergonha, mas com ciência, pois “o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo” (FOUCAULT, 2006-c, p. 42).

3.2 “OS OUTROS ATÉ QUE EXISTEM... MAS O NORMAL É SER HÉTERO, O RESTANTE É DIVERSIDADE” – DISPOSITIVOS DISCURSIVOS

Na perspectiva foucaultiana, os meios sociais são permeados por dispositivos discursivos – que por virem de diversas fontes e serem anunciados de diversos modos – possuem um caráter heterogêneo, que são expressos ou tácitos, enunciados ou ocultos.

Neste sentido os dispositivos discursivos são demarcados por meios perceptíveis: falas, pronunciamentos, projetos arquitetônicos e imagens. As instituições funcionam como os locais por onde os as dimensões semânticas dos discursos sexualizados se tornam visíveis. A essência da ideia do saber é se deixar ver, se deixar sentir, se deixar ouvir, pois:

O saber é uma disposição prática, “um dispositivo” de enunciados e visibilidades. Portanto, nada há sob o saber (embora haja, como veremos coisas fora do saber). Significa que só existe em função de “limiares” muito variados, que demarcam folhos, clivagens e orientações no estrato considerado (DELEUZE, 2005, p. 73)

A orientação foucaultiana, em diálogo com Deleuze, compreende que, em se tratando de dispositivos discursivos, existe, no meio social, uma rede de relações construídas entre as instituições, enunciados discursivos, espaços arquitetônicos, regras, leis, proposições filosóficas, morais, religiosas e enunciados científicos, que aparecem, explicitamente, ou de modo subtendido, para justificar o seus funcionamentos. Desse modo, os discursos “podem aparecer como um programa de uma instituição ou, ao contrário como elemento que permite justificar ou mascarar uma prática que permanece muda” (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Sob esta ótica, os dispositivos, além de possuírem um caráter estrutural, demarcados pela linguagem, são construídos historicamente e estão numa estreita relação entre o conhecimento e o poder, que além de serem interdependentes, são o resultado de um processo de criação essencialmente linguístico. Equivale dizer que, como criações, não são elementos da natureza. Neste sentido, não se pode “negligenciar o poder que ela [a linguagem] tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade” (FOUCAULT, 2007, p. 126)

Com relação à sexualidade, para Michel Foucault, se estabeleceu, ao longo da história, uma série de discursos que instituíram o sexo como objeto do saber que, aliados às formas precisas de poder multivariado, capilar e disperso, formularam em torno dele uma forma bastante precisa de inteligibilidade, permitindo a compreensão do que é lícito e ilícito, permitido ou proibido. Desse modo, o poder “age pronunciando uma regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso” (FOUCAULT, 2006-c, p. 94) transformando a sexualidade numa realidade precisa e possível de ser controlada.

Neste sentido, o funcionamento do dispositivo da sexualidade se opera da seguinte forma:

O poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo a todos os níveis. De alto a baixo, tanto em suas decisões globais como em suas intervenções capilares, não importando os aparelhos ou instituições em que se apoie, agiria de maneira uniforme e maciça; funcionaria de acordo com as engrenagens simples e infinitamente reproduzidas da lei, da interdição e da censura: do Estado à família, do príncipe ao pai, do tribunal à quinquilharia das punições quotidianas, das instâncias da dominação social às estruturas constitutivas do próprio sujeito, encontrar-se-ia, em escalas diferentes apenas, uma forma geral de poder (FOUCAULT, 2006-c, p. 95).

De acordo com Michel Foucault o controle sobre a sexualidade não se daria apenas na interdição dos discursos, nas proibições, nos castigos e

silenciamentos, mas na sua estimulação contínua e cotidiana por meio da qual se produziria uma construção de um saber em torno das questões relativas ao sexo.

Dessa maneira, no ocidente, o poder e o saber sobre a sexualidade se dissemina como em uma rede, não possuindo um centro, um nódulo axial, pertencendo, atingindo e circulando em todas as instâncias, sujeitos e instituições, atravessando “todo o conjunto do corpo social” (FOUCAULT, 2006, p. 104).

Durante os diálogos nos Grupos Focais, ficou evidente que a escola não se opõe em discutir a sexualidade. Somente questiona como ela é registrada e os sentidos dados a ela – até mesmo, porque existem instrumentos de políticas públicas que abordam o tema.

Do ponto de vista dos profissionais atuando nas escolas, ficou evidente que esse núcleo é formado por um grupo muito heterogêneo de pessoas. Sua abordagem, então, vai depender de como “*é que eles encaram isso [a sexualidade]*” (Professora 2GF1) uma vez que outros aspectos como a família e o restante da comunidade escolar interferem, sobremaneira, na forma como os discursos sobre a sexualidade são alocados no âmbito das salas de aula.

Por mais que as escolas, enquanto instituições, se posicionem em relação à inclusão da diversidade sexual, aspectos como a família, a comunidade e alguns professores “*que são muito preconceituosos, muito mesmo*” (Professora 2GF1) transformam esse espaço de discussão em uma arena de disputa marcado por influências religiosas, políticas e pessoais.

Por esta razão, os colaboradores percebem que os temas relacionados à sexualidade, além de serem discutidos tácita ou explicitamente nos espaços das escolas, se constituem como um “*um tema necessário, mas*”,

muito delicado, porque vai entrar em choque com a família do aluno. “Às vezes, devido omissão da família, faz-se necessário

essa discussão em sala de aula, mas temos que ter muito cuidado porque não se sabe, como que vai ser a compreensão e a reação dessa família.” (Professor 6GF4).

No registro foucaultiano as camadas discursivas que demarcam as fronteiras dos objetos de saber sobre a sexualidade permanece no campo hegemônico, mas, circulam densa e promiscuamente no meio familiar e “social próximo, o meio de trabalho, a comunidade religiosa” (FOUCAULT, 2007, p. 46). Ambas as esferas são normativas e se coadunam com a ciência e os discursos pedagógicos para funcionar como uma superfície de sentido sobre a sexualidade que é demarcada, descrita e analisada, juntamente com outros objetos do conhecimento, como a loucura e o crime, ambos aparecendo num mesmo registro histórico.

Para Foucault, o que interessa nos discursos sobre a sexualidade não é, efetivamente, as suas potencialidades de verdade sobre ou no entorno desse objeto moderno convencionado como sexo – até mesmo, porque são multivariados, disformes e, até certo ponto, contraditórios. Pois, se em alguns espaços os discursos são silenciados, em outros, eles são intensamente verbalizados. Se em alguns locais são proibidos em outros eles vicejam com uma intensidade incontrolada, onde pensamentos, opiniões, representações e toda uma prática discursiva estão inseridos.

Os professores ouvidos durante os Grupos Focais percebem que muitas informações em relação à diversidade sexual provêm de espaços/locais (que estão além do controle da escola) como a mídia, a família, e os contextos sociais dos estudantes. São lugares onde as práticas cotidianas em torno do sexo são representadas. Nesses espaços *“as informações estão todas aí. As informações são trocadas a todo o momento”* (Professora 3GF2).

Assim “as proibições, as exclusões, os limites, as valorizações, as liberdades, as transgressões da sexualidade, todas as suas manifestações, verbais ou não, estão ligadas a uma prática discursiva determinada” (FOUCAULT, 2007, p. 216).

Em resumo o que se compreende é que, em se tratando de sexualidade, existe um circuito de informações contraditórias, heterogêneas e polimorfos que não pertencem apenas ao domínio da cientificidade nem ao controle da escola e fazem parte das comunidades discursivas dos alunos, onde a sexualidade está inserida não apenas como ciência, mas como conhecimentos, que elegem um sistema de proibições e valorizações, estabelecendo os sentidos do que é válido e também aceito, assim como normalidades e exclusões.

Para Duncun (2011), as experiências culturais dos jovens de hoje refletem o desgaste das fontes de autoridade tradicionais como a família, a religiosidade e os governos. “As pessoas que outrora recorriam a essas instituições e formações em busca de uma noção de sujeito voltam-se cada vez mais, para a mídia” (DUNCUM, 2011, p. 19) e desse modo o cinema, a televisão e as revistas parecem ser guias mais confiáveis (LOURO, 2010).

Frente ao dinamismo das informações da mídia e seu fluxo constante – por meio da internet e dos aparelhos de telefone celular e da televisão os estudantes trazem para o espaço da sala de aula o debate sobre a diversidade sexual – todas essas fontes de informação – onde os estudantes aprendem o que “*é o beijo e já sabem o que é o parto*” (Professora 3GF1) – revelam uma dimensão da sexualidade descrita a partir de um modo específico de significar e de dizer que é inteiramente atravessada por uma materialidade, digamos multidimensional, de saber (FOUCAULT, 2007).

Frente a esses fluxos de informações os professores, muitas vezes, são convidados a assumirem uma postura crítica com relação a esse emaranhado de mensagens, se posicionando como elementos centrais de uma viragem que questiona as posições sociais existentes nessas informações que vem “*de fora da escola*”, demonstrando a preocupação em desconstruir “posições sociais existentes, as quais são comumente sexistas, racistas, xenófobas e homofóbicas” (DUNCUM, 2011, p. 20).

Convém ressaltar: o trabalho docente se constitui como uma função política ao considerar a desconstrução do caráter ideológico das imagens que circulam na sociedade trazendo novas luzes para discussões sobre a inclusão e a diversidade na sala de aula.

3.3 “ROSA É COR DE MENINA O AZUL É COR DE MENINO” – IDENTIDADE COMO FLUXO TEMPORÁRIO DE IMPULSOS

A partir da virada epistemológica proposta pelo construcionismo, o foco das relações humanas centra-se na problematização do cotidiano e no modo como as pessoas, dia-a-dia, percebem o mundo em que vivem, no qual os significados da experiência são construídos culturalmente, a partir de um exercício de práticas de significação que possuem uma estreita relação com mecanismos de poder.

A postura política dessa teoria é de estar num permanente desacordo com as perspectivas naturalizantes dos fenômenos sociais e sua crítica se faz quando coloca em dúvida noções essencialistas do mundo, identidade, sociedade e cultura.

Nesse sentido, são as práticas e as linguagens que constituem o sujeito, uma vez que:

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também

permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades (LOURO, 2010, p. 25).

Quando Louro (2010), Weeks (2010) assim como Martins (2007) e Martins e Tourinho (2013) apontam seus argumentos para a necessidade de romper com visões essencialistas de mundo, identidade, discursos, representações e cultura, os mesmos se aproximam de uma abordagem construcionista para o qual

só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular, compreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como um comportamento normal ou anormal; aceitável ou inaceitável. O construcionismo social contrapõe-se ao "essentialismo" sexual (WEEKS, 2010, p. 43).

O principal argumento do construcionismo opera uma problematização epistemológica com relação ao estruturalismo, pois este último, de inspiração mecanicista “buscava explorar as inter-relações (estruturas) através das quais o significado é produzido numa cultura” (MARTINS, 2007, p. 20). Equivale dizer que a realidade, nesta perspectiva, pode ser dominada se se consegue apreender as “estruturas” que mantêm a unidade de uma determinada cultura.

Ainda de acordo com Weeks (2010), o Essencialismo busca trazer explicações reducionistas da complexidade do mundo, pois é um ponto de vista que

tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos (WEEKS, 2010, p. 43).

De modo contrário, o construcionismo argumenta que “os significados de uma cultura são produzidos e reproduzidos por práticas e atividades que funcionam como sistemas de significação” (MARTINS, 2007, p. 20). Numa perspectiva crítica, o construcionismo entende os discursos presentes no meio social não apenas como representações, mas como vivências que articulam significados existenciais e simbólicos (MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 63).

Desse modo, os sentidos construídos para as nossas representações de corpo e de sexualidade são socialmente articulados e sustentados pela linguagem que narra como corpos, gênero e sexualidade são vistos e como eles podem ou não ser.

Para o Construcionismo não basta apenas perceber as estruturas de um determinado fenômeno para se compreender seu significado, pois, fenômenos, sujeitos, culturas e identidades são processos construtivos e dinâmicos, demarcados pela linguagem nas práticas cotidianas, onde se situam as experiências do sujeito no mundo. Não são dados naturais, mas construídos na e pela cultura. Esta perspectiva eleva um ataque a muitas noções de sujeito e identidade, afirmando que a subjetividade, como algo natural, autônomo, intrínseco ao sujeito, como algo pré-cultural, por si só é um mito.

Para Jeffrey Weeks (2010), Michel Foucault pode ser considerado o mais influente teórico do construcionismo, na medida em que se posicionou de modo crítico às ideias essencialistas.

Foucault pode ser considerado um dos mais influentes teóricos da abordagem do “construcionismo social”. O próprio trabalho de Foucault pode ser mais bem compreendido, entretanto, se observamos que ele dava continuidade a uma tradição de crítica ao essencialismo sexual que tinha uma série de diferentes fontes (WEEKS, 2010, p. 45).

De acordo com essa teoria os conceitos de identidade e de diferença se articulam numa estreita relação com os sistemas de significação, pois a

“identidade [e a diferença] é um significado – cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2000, p. 89) por meio da representação, não no sentido realista/mimético do termo, mas como uma compreensão de que os fenômenos humanos são construídos pela linguagem que carrega em si marcas da instabilidade, da arbitrariedade e indeterminação, possuindo uma estreita relação com o poder. Na acepção foucaultiana, o poder é densamente descrito e não é necessariamente negativo, pois o poder é ao mesmo tempo uma instância de “saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber” (FOUCAULT, 2006-c, p. 87).

Sob esse ponto de vista, são os sistemas de representação, presentes no mundo social e não a biologia que definem e determinam a identidade e a diferença no campo da cultura e da linguagem. Foucault nos ajuda a compreender que a sexualidade não se trata efetivamente de uma entidade biológica, mas como sendo cultural é historicamente construída pelas artimanhas discursivas.

Tal fenômeno pode ser observado em diversas passagens narradas pelos colaboradores ao compreenderem os sentidos que são estabelecidos e construídos em torno da sexualidade.

Na narrativa a seguir, a professora questiona os sistemas de representação como instituidores/marcadores da identidade.

Eu dou aula há pouco tempo, meu trabalho está mais voltado para educação infantil. Então, uma coisa simples que geralmente acontece na sala de aula é o questionamento: “Ah, professora blusa rosa... rosa é cor de menina o azul é cor de menino.” Como esse preconceito, na minha cabeça, é uma coisa que há muito tempo eu não consigo enxergar, essa diferença que o fulano é homossexual, fulana é hétero é a uma opção de felicidade da pessoa. E isso independe, é um ser humano. Então eu tento tirar, normatizar. Não tem essa coisa para mim de azul para menino e rosa para menina; brinquedo, a menina vai brincar de carrinho, qual o problema? O menino quer uma boneca, qual o problema? Você quer? Brinca! Então assim, eu tento não colocar essa questão do diferente (Professora 1GF1).

Numa perspectiva crítica, a colaboradora afirma que a sociedade configura, para o campo de representações da identidade, especificamente, a sexualidade, como um terreno de dominação e de resistência. O que ela propõe, como professora de Arte, na sua atitude questionadora, é problematizar as representações, socialmente naturalizadas de gênero e de sexualidade ao proporcionar, nas suas aulas, espaços de flexibilização das representações hegemônicas de menino e menina. Ao fazer isso entende que certos discursos, como os discursos das cores e das imagens constroem padrões de identidades e, de certa forma, promovem níveis de diferença em termos de gênero e sexualidade que, ao serem questionados, são atacados pela promoção de uma visão positiva da diversidade.

Ao tratar os discursos como dispositivos de poder que, cotidianamente se enfileiram numa batalha pelos processos de significação, compreendem-nos como sendo possibilidades políticas, tanto para o impedimento de valores, saberes e práticas democráticas, quanto para o seu avanço.

Neste sentido, escolas, currículo, mídia, família e religião, por exemplo, não se configuram como sendo geografias físicas, mas como sendo instituições densas sobre as quais o poder se estabelece numa prática cotidiana. Quando eu digo que essas intuições densas não podem ser definidas do ponto de vista de sua fisicalidade, estou querendo afirmar serem elas, antes de tudo, mesmo na sua densidade, demarcadas por fronteiras discursivas que podem tanto instar uma linguagem reacionária promovendo o sexismo, racismo, homofobia, classismo e outras formas de discriminação ou promover avanços atacando os interesses opressivos e representações hegemônicas de gênero, raça, sexualidade e classe social.

Nos Grupos Focais percebi que os professores, mesmo reconhecendo os embates em torno dos discursos tácitos ou expressos que impedem uma discussão ampliada, inclusiva e crítica em torno da diversidade sexual, afirmam

que a postura pessoal de cada docente frente a esses dilemas deve ser de questionamento, pois,

tentando pegar pela dimensão que a escola, necessidades em sala de aula, seu trabalho nessa questão da diversidade, eu acho que primeiro a escola tem que assumir uma postura clara em relação a essa questão. O ambiente da família se, é “assim” ou “assado”, ou o pai que é..., do grupo da igreja... Agora qual que é a postura da escola com relação a essa questão? Ela vai continuar fazendo como se não tivesse acontecendo nada? (Professora 6GF2).

Para Michel Foucault o poder não é sinônimo de instituição, mas elas, por seu turno, são o suporte onde ele, o poder, toma corpo e sobre o qual ele é exercido. “Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado” (FOUCAULT, 2006-c, p. 102).

O autor compreende que o poder se caracteriza como sendo uma relação estratégica que, atuando nas instituições sociais que são os suportes para amplos efeitos de fragmentação, perpassam todo o corpo social demarcando por seu turno sujeições/sugestões de subjetividades/identidades. Assim, a família, a escola, religião, a medicina, os aparelhos estatais fazem parte de um arranjo sobre o qual o poder é distribuído, agindo como locais onde os saberes são difundidos e regulados.

Foucault não acredita que as instituições, simplesmente, são sistemas que reproduzam saberes consentidos sobre a sexualidade. Para o autor a família, a igreja, as escolas e a mídia, agem como meios reguladores desse saber. Ao compreender a sexualidade como um dispositivo de poder/saber ele observa o modo pelo qual ela é regulada, protegida, gerenciada e pensada, como qualquer outro dispositivo de poder, disperso na sociedade. Está nos discursos médicos, pedagógicos, nos discursos jurídicos, no senso comum que marcam as fronteiras dos saberes (formas pelas quais é experimentada) e dos poderes (formas pelas quais é gerenciada).

A seguinte narrativa discorre sobre esta questão do seguinte modo:

Depende do ambiente que está inserido essa pessoa que está sendo formada que está crescendo. Pode ser na escola ou na família. Se ela está convivendo num ambiente mais “reaça” [reacionário] ela vai tender a reprimir o que ela pensa, o que ela deseja para o seu prazer. Se for um ambiente mais liberal ela vai ter oportunidade de conversar sobre o que ela sente, o que a torna mais feliz. Então, depende muito do ambiente, inclusive a escola onde essa criança será formada. Hoje, o termo andrógono é um termo comum, mas entre pessoas com a “cabeça mais aberta, mais liberal” e não aquela “coisa encaixadinha, normalzinha” (Professora 6GF4).

Assim, as instituições se constituem como pontos de fixação dos discursos sobre a sexualidade, fato que Foucault coloca como sendo “a regra do duplo condicionamento” (2006-c, p. 110), como uma espécie de correia de transmissão entre as esferas locais/moleculares e os polos globais/molares que se formam, de modo interdependente, tanto no nível microscópico e macroscópico como uma

estratégia, através da especificidade das táticas possíveis e, das táticas, pelo invólucro estratégico que as faz funcionar. Assim, o pai não é o “representante” na família, do soberano, ou do Estado; e os dois últimos não são, absolutamente, projeções do pai em outra escala. A família não reproduz a sociedade; e esta, em troca, não imita aquela. Mas o dispositivo familiar, no que tinha precisamente de insular e de heteromorfo com relação aos outros mecanismos de poder pôde servir de suporte às grandes “manobras (FOUCAULT, 2006-c, p. 110)”.

Para Foucault as instituições, mesmo não sendo espelhos precisos da sociedade, funcionam como suporte às manobras discursivas mais amplas de controle do corpo e da sexualidade, advindas de polos mais macroscópicos como os sistemas jurídicos, religiosos, médicos ou mesmo estatais de sujeição do corpo a padrões normativos de comportamento sexual. Dito de outro modo: as pequenas instituições ou os discursos localizados são os lugares onde estratégias de efeito global de demarcação dos espaços, identidades, saberes e poderes da sexualidade só são possíveis se coadunados em níveis sutis de

colaboração, que por seu turno servem de espaços onde esses saberes e poderes são exercidos.

A inclusão do debate sobre orientação sexual nos espaços educativos se configura como sendo uma realidade recente apesar dos discursos sobre sexualidade estarem presentes nos mais diversos meios sociais – isso inclui a escola. Louro (1997, 2004, 2010) Ribeiro; Souza; Souza (2004), falam que os processos discursivos marcam, influenciam e constroem a visão que os indivíduos tem de corpo e sexualidade e que, nos espaços escolares, viceja uma miríade de dispositivos discursivos que estabelecem as marcas identitárias, desejos e valores, implicando na construção de subjetividades, posicionamentos subjetivos, bem como podem, também, demarcar e hierarquizar sujeitos, instituindo preconceitos.

3.4 “LA NA MINHA ESCOLA...”

Enfrentamentos, desafios e resistências escolares em relação à diversidade sexual, os impasses vivenciados, cotidianamente, por professores e por estudantes demonstram que o universo escolar é marcado por uma estrutura conflitiva de poder e de saber, onde o que está em jogo é a luta por valores e sentidos sociais. Desse modo, ao mesmo tempo em que os professores de arte sentem a urgência de levar o debate da diversidade sexual para escola, eles acabam se posicionando numa zona de desconforto, na qual parte dos conflitos existentes fora dos espaços escolares reverbera.

Entendo o universo escolar como uma interação entre culturas. Neste sentido, esse espaço é atravessado por tensões e conflitos que podem, ao mesmo tempo, reproduzir os valores hegemônicos de uma sociedade ou subverte-los, pois a diversidade de sujeitos presente no meio escolar tem participação efetiva, tanto na construção quanto nas transformações dos

sentidos e visões de mundo de uma dada cultura, uma vez que as escolas possuem um papel efetivo na construção de sujeitos e identidades.

Em uma discussão sobre a inclusão da temática sobre a diversidade sexual nas aulas de arte, deparei com a seguinte problematização: Uma professora que atua com educação infantil adotou em sua sala de aula o livro “Na minha escola todo mundo é igual” (RAMOS, 2010), ao descrever seu conteúdo, menciona que o livro é bastante inclusivo em termos de diversidade. Especificamente, ela aponta para a página 16 do livro e lê o poema que acompanha a ilustração



Imagem 19: RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual**. Cortez Editora, 2010, p. 16

Ao usar essa imagem e discutir com seus alunos o fato de que para ela “Hoje é tão normal para as crianças quando você fala sobre a diversidade sexual” (Professora 3GF3) a professora proporciona um espaço político, portanto intencional de inclusão da diversidade, pois, ao mencionar a normalidade do afeto entre pessoas do mesmo sexo, ela promove uma subversão da noção normativa da sexualidade baseada nos padrões

hegemônicos de afeto e, desse modo, ela agencia um questionamento das representações naturalizadas de sexualidade baseada apenas no afeto normativo heterossexual.

Na opinião da professora de Arte, que adotou esse livro nas suas turmas de primeiro ao quinto ano, é muito mais fácil trabalhar a questão da diversidade sexual na atualidade.

No entanto tal concepção não é plenamente aceita por seus pares. Fato foi percebido quando o professor narra a dificuldade em discutir a diversidade sexual, nas suas aulas, assumindo um discurso que, em tese, proviria dos pais dos alunos e que, portanto, ao mostrar tal imagem poderia “*incentivar o meu filho que pode andar de mãos dadas com outro...*” (Professor 2GF3).

Os conhecimentos escolares constroem subjetividades e isso implica em dizer que os saberes circulantes nas escolas estão o tempo todo afirmando identidades e representando sujeitos.

Os saberes escolares possuem origens e são construídos historicamente e, ao serem ativamente produzidos, revelam as posições ideológicas e políticas de seus atores frente a sérias questões sociais.

Penso que a negligência frente aos conhecimentos relativos à inclusão da diversidade sexual, por “*receio das opiniões dos pais*” acaba afirmando visões de mundo pouco transgressoras dos discursos hegemônicos, uma vez que, em função de uma pretensa eliminação da arena de conflito gerada por tais temas nos espaços escolares, algumas posturas se centram muito mais numa lógica universal, atemporal e pretensamente neutra que, ao fundo e ao cabo, se tratam de respostas alinhadas à premência dos discursos da hegemonia cultural que acabam por ofuscar a possibilidade da diversidade.

3.5 “TODOS NÓS SOMOS MUITO IMPORTANTES” – ENTRADAS PARA O ENSINO DE ARTE

O Ensino de Arte pautado na Cultura Visual apresenta propostas curriculares que desconstroem as hierarquias tradicionais que elevam as Belas Artes acima das imagens do cotidiano. Segundo a Definição de Stuhr (2011, p. 132) a Cultura Visual é caracterizada pela totalidade de imagens e artefatos visuais que modelam nossa existência e se estende desde o que assistimos na televisão, nos telejornais, telenovelas, videocliques, até às produções cinematográficas, além do que vestimos, usamos como acessórios, incluindo ainda as belas artes, a publicidade, redes sociais e a cultura popular.

Trata-se de uma concepção bastante inclusiva e não hierárquica de se pensar as imagens, no cotidiano, como sendo potencialmente formadora de posicionamentos subjetivos. Vistas dessa forma, as imagens possuem um grande apelo educacional, pois elas são compreendidas, na Cultura Visual, como estruturas que estão para além do patamar formal/perceptivo/plástico. O argumento da Cultura Visual afirma que as imagens são discursos sociais e, portanto, por serem carregadas de intencionalidades, fixam visões de uma dada realidade ao seu espectador.

A partir desse ponto de vista o Ensino de Arte passa por um processo de transformação “até abarcar a interação entre questões de diferença e o comportamento vinculado a perspectivas socioculturais mutáveis e conflituosas” (Stuhr, 2011, p. 132). Essas mudanças se caracterizam pelos debates, a partir das imagens, sobre questões sociais contemporâneas, sobre justiça social e questões de identidade. De acordo com Hernández (2000) o Ensino de Arte, sob o ponto de vista da Cultura Visual centra suas preocupações nos modos como olhamos e produzimos visões de mundo. Pois de acordo com esse autor:

A Cultura Visual, assim entendida, cumpre função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros e estéticos. Esses significados contribuem para a construção da consciência individual e social, pela incorporação dos índices visuais com valor simbólico produzido por grupos diferentes (o artista seria um deles) nos processos de intercâmbio social (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

Convém ressaltar, que sob esse ponto de vista, as imagens, no Ensino de Arte, não constituem entes independentes do mundo social, nem geram identidades alienadas do meio no qual são produzidas, consumidas e significadas.

Dando prosseguimento aos Grupos Focais, os professores passaram a discutir, especificamente, sequências didáticas, ou “entradas”⁶⁰, de acordo com o vocabulário que eles usam, nas suas atividades formativas no CEMEPE. Para tanto foi disponibilizado um conjunto de imagens sobre o qual os professores deveriam deixar expressas as “entradas” dessa imagem em uma aula de arte.

O objetivo nessa dinâmica com o uso de imagens foi o de proporcionar aos professores/as um pensar sobre o papel das imagens no Ensino de Arte. Orientados por Hernández (2000, p. 129) os questionamentos implícitos eram de gerar um debate que extrapolasse as finalidades formalistas do ensino de Arte, compreendendo o contexto cultural das imagens, no sentido de proporcionar uma discussão sobre temas relativos à sexualidade.

As imagens foram escolhidas pelos professores⁶¹ que passaram a construir para elas sentidos educacionais. Ao eleger imagens que tratam do tema da diversidade sexual os professores/as passaram a percebê-las como

⁶⁰ As imagens que são usadas, pelos Professores/as, nas atividades formativas no CEMEPE funcionam como acionadores de discussões pedagógicas, o que eles denominam de “entradas” a partir das quais eles organizam suas propostas curriculares e didáticas. Diferente de planos de ensino fechados, as “entradas” são sempre flexíveis e abertas, se apresentando como pontos de fuga sobre os quais os professores/as pensam e dinamizam suas aulas.

⁶¹ Estas imagens estão presentes no anexo 3

possíveis de ser trabalhadas em sala de aula de modo interdisciplinar, uma vez que o Ensino de Arte, na atualidade, exige cada vez mais, uma abordagem interdisciplinar, articulando dimensões multiculturais. Assim, os participantes do Grupo Focal chegaram à conclusão de que podem, como Professores/as de Arte, fazer uso das representações visuais, ensaiar aos seus alunos que o conteúdo das imagens é sempre *“múltiplo podendo ser trabalhada em sala de aula temas como a questão Racial, familiar, comportamento, identidade... Pode ser trabalhada durante o ano todo, fragmentada e conjunta. E apontando os valores e sentimentos”* (Professora 4GF3).

Os professores/as de Arte entendem, ao lidar com imagens representativas da diversidade sexual, a possibilidade de buscar construir um debate inclusivo e multicultural nas suas aulas, indicando que, ao se trabalhar a “leitura de imagens” com os temas da diversidade sexual, deve-se buscar proporcionar uma compreensão de que *“todos nós somos muito importante e por isso devemos em primeiro lugar gostar de nós mesmos de forma respeitosa”* (Professora 1GF4). Essa professora compreende o trabalho com imagens no Ensino de Arte como uma forma de oportunizar um debate inclusivo para com as diferenças.

Ao escolher o fragmento do vídeo clipe *“True Romance”*⁶², que mostra a cena de um beijo entre dois homens, a professora apresenta como entradas possíveis para suas aulas de arte se discutir as diversas formas de afeto *“Homem/ Mulher, Homem/Homem, Mulher/Mulher”* (Professora 3GF4). Desse modo, entende que o Ensino de Arte pode, sim, ser um espaço para questionar visões discriminatórias, ao confrontar, de modo crítico, questões de classe, raça, gênero e sexualidade.

De um modo geral, o que se percebe é que os professores de Arte têm o desejo de discutir diversidade sexual, inserindo o debate numa perspectiva multicultural que pode construir, nas aulas, um espaço de inclusão, ao trazer à tona imagens representativas da diversidade sexual, ajudando aos seus alunos

⁶² Música da Banda inglesa “Citizens!” de rock alternativo. Clipe disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=OrxxHIRs85U>

a desenvolver significados questionadores de normas sociais pautadas em preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ENTÃO... A PROVISORIEDADE DE UM PORTO

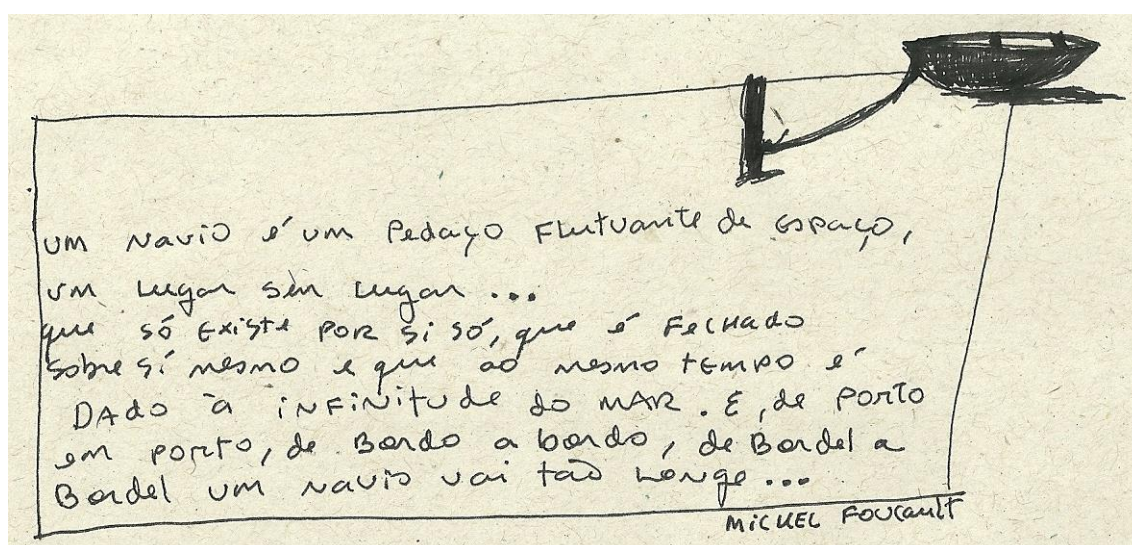


Imagem 20: então... a provisoriedade de um porto. Desenho do autor. 11 de Agosto de 2013.

Como uma espiral, pretendo neste momento, apresentar minhas considerações finais deste trabalho. Para isso retorno aos portos de partida e relato minhas percepções como num livro de viagem. Ao final, recomendo visitas. Posso dizer que minhas inquietações iniciais foram sendo transformadas no contato com as leituras (de letras e gente) ao ponto de chegar aqui com a percepção de que algo mudou, desde quando me interessei pelo tema da pesquisa, logo após o término do Mestrado no ano de 2008. Das preocupações sobre a violência, a discriminação, o desrespeito e a homofobia, hoje, parece-me ser mais importante ver os avanços conquistados, as mudanças nos discursos e como a sociedade lida com a *imagem da diferença*.

Tenho o desejo de compreender melhor como a escola proporciona, cria e inventa, na atualidade, novas formas de relacionamento para a diversidade

sexual e como as diferenças avançam com suas cores para dentro dos muros, das salas de aula, adentra os saberes e fazeres docentes em Artes Visuais.

Na introdução da Tese falo das mudanças de curso que foram ocorrendo na minha vida. Não poderia ser diferente, neste momento, continuar falando de transformações. Já que quero novamente andar, pisar, saltar, bailar por terrenos novos, cultivar novas paixões, abrir novas rotas e atuar em outros palcos, talvez com variações do mesmo enredo, mas com o texto sutilmente diferenciado, que desta vez fala: “ao chegar a novos portos novas ancoragens são feitas”.

Neste momento é como se tivesse chegado à provisoriedade de um porto, de onde se organiza para novamente partir, desta vez com um bilhete de passagem que faz com se olhe para as paisagens, margens, onde pontos de fuga denunciam a arrasadora presença das culturas hegemônicas nas escolas (SANTOMÉ, 1995).

Para minha viagem eu organizei uma mala, que chamei de “caixa de ferramentas”, cheia de martelos pesados, britadeiras e alguma pólvora que fui usando para alimentar as baterias⁶³ de canhão, consumidas ao se derrubar muros, obstáculos e barreiras, muitas delas minhas mesmo. Com essa caixa de ferramentas tracei a metodologia de trabalho, descobrindo as clivagens do terreno, os pontos de apoio e os lugares mais adequados para se cavar. Pois “o método, finalmente, nada mais é do que esta estratégia” (FOUCAULT, 2006-a, p. 70).

Assim, escolhi uma tática que me apontasse um duplo desafio: compreender o campo e ao mesmo tempo reavaliar minhas concepções sobre Ensino de Arte e diversidade sexual. Desse modo eu optei por uma estratégia de pesquisa qualitativa, atenta às narrativas de Professores e Professoras de

⁶³ Livremente inspirado no Barqueiro de meu Hades, Michel Foucault. Quando perguntaram a ele: “Como você se definiria?” Ele responde: “eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer cair os muros” (FOUCAULT, 2006-a, p. 69).

Artes Visuais, no sentido de compreender de onde e como esses/essas docentes falavam da diversidade sexual. Como os saberes se concretizam nas suas práticas docentes ao construir imagens da diferença.

No primeiro porto em que estive, olhei para a forma como a diversidade sexual é vista pelas estatísticas e, em seguida, percebi que, pelo vale do Ensino de Arte, pouco se tem discutido sobre esse tema. Adentrando nesta paisagem, andei por vielas, palafitas teóricas, que permitiam perceber as possibilidades de se tratar esse tema pelo viés das práticas interpretativas da Cultura Visual. Ao ponto de compreender que imagens, mais do que informar, nos convocam a formações subjetivas e que estamos o tempo todo, sendo friccionados por artefatos e representações visuais, algumas delas eleitas como sendo mais legítimas de serem vistas nas escolas.

Depois, nesta paragem, visitei arautos que portavam mensagens, discursos e teorias sobre a diversidade sexual. Neste momento, meu Caronte, Michel Foucault, anda comigo de mãos dados pelas veredas nada seguras da sexualidade humana e, aos poucos, vamos acumulando séquitos que se aproximam de nós para ajudar-nos a compreender a constituição histórica da diversidade sexual. Quais desejos são celebrados e quais outros foram marginalizados?

O terceiro porto é um convite para olhar mais longe e enfrentar as marés que movimentam os saberes e fazeres de Professores de Artes, sobreviventes náufragos. Neste porto, meu interesse foi de apreender e registrar os discursos de um grupo de professores e professoras de Arte, atuantes na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil e que participaram dos cursos de formação continuada no CEMEPE, no ano de 2012.

Apresento as narrativas colhidas durante a realização de Grupos Focais e reconheço o desejo desses/dessas professores/as de estarem em permanente processo de aprendizado. Vontade essa que os levou a participar de uma discussão, até certo ponto, alheia, estranha e, ao mesmo tempo,

instigante, que propunha uma inter-relação conflitiva entre o Ensino de Arte e a diversidade sexual.

Nas narrativas desses/as docentes, percebi que, enquanto a diversidade sexual ainda é uma fímbria discreta, sua invisibilidade remanesce nos discursos sobre a sexualidade e, como um todo, floresce nas escolas onde atuam. Tais percepções se coadunam com o que (FOUCAULT, 2006-c) chama de “tese repressiva” ao afirmar que, até certo ponto, não é apropriado dizer que o controle sobre a sexualidade ocorre pelo silêncio deliberado sobre o sexo, mas, sim, pela incitação dos discursos. Mensagens que vão desde “*não saber como lidar com a diversidade sexual, por falta de uma formação específica, sobre esse tema, na graduação*” (professor 5GF3) até aos dispositivos da arquitetura escolar que separa e diferencia os gêneros, assim como os aparelhos sistêmicos da organização escolar que pouco se preocupam com o modo com o qual as imagens da diferença são produzidas.

Nos Grupos Focais, entendi que os Docentes podem atuar, com seus saberes e práticas, na construção reflexiva e positiva de uma *Imagem da Diferença*. Bastando para isso o acionamento de reflexões sobre os sentidos culturais da nossa sociedade que, historicamente, marginalizou a diversidade sexual. Entendi o trabalho do Professor de Arte, nas escolas, como um trabalho político formador de cidadãos críticos, ativos e participativos na construção de uma sociedade democrática e inclusiva para a diversidade sexual.

Assim, chamo a atenção para o que Fernando Pessoa diz na sua célebre poesia: “Viver não é necessário; o que é necessário é criar”. Portanto, em novas viagens possamos, como professores de Arte, criar novas formas de sociabilidade, onde as diferenças sejam vistas como composições coloridas e criativas das experiências humanas e não como transtornos. Que os diferentes sejam, sim, transgressores e provocadores de instabilidades e sejam, também, subversivos, sobretudo elementos essenciais, que criativamente possibilitam outras formas de ver o mundo, sugerindo “uma ampliação nas possibilidades de

ser e de viver” (LOURO, 2008, p. 23) e insinuando que a diversidade pode ser produtiva.

Assim, a diversidade acaba mostrando ser um processo turbulento, mas, sobretudo, fecundo, de contato e de proximidade com a alteridade. Defendo o trabalho de Professores de Arte como uma forma de exercitar a alteridade. Um espaço que permita a emissão dos, ainda silenciosos, gritos daqueles que habitam as margens da sociedade, dos que não possuem corpos e desejos, dos quais os prazeres e a voz foram fenecidos, dos quais as imagens da diferença foram marginalizadas nas escolas, ao longo da história.

Imagens são formas de nos colocar em contato com nossas subjetividades. Desse modo, encerro pelo momento que antecedeu minha entrada no universo de pesquisa, um momento em que eu olhava para cima, e tentava compreender, no palimpsesto que compõe um poste, um sentido, uma estratégia e uma possibilidade.

Tentando fazer um *link* – para usar uma expressão de quem sobe nos postes e lida com os cabos – uma ligação entre minhas experiências pessoais de ensino e de pesquisa, penso que, ao olhar para os postes, também observo conexões me ligando ao passado, minha família e ao presente. É um *link* que se conecta com a perspectiva deste estudo. Ao articular a diversidade sexual com o Ensino de Arte busquei ouvir, de modo integrado e estratégico, as vozes de professores, suas experiências e saberes e a complexidade que o tema representa.

Como pesquisador, ao olhar para os postes e ver os emaranhados de fios, cabos e dispositivos, falei também de escolhas, dos melhores ângulos para “colocar escadas” e o enfrentamento de um risco accidental de quedas, choques elétricos e picadas de vespas. Explico: subir nesses postes oferecem riscos óbvios como o de uma queda, e de tomar um choque elétrico. Eu tomei alguns. Os maribondos também gostam de fazer seus ninhos nos postes, o que implica dizer que ao subir em um deles há de se estar atento. Certa vez, me falaram que lidar com o tema diversidade sexual na escola é enfrentar um

vespeiro e exige coragem para o enfrentamento de um tema marcado pela discriminação.

Neste sentido, ao ver esses fios entrecruzados, busco olhar para vários lados, direções e planos, entendendo que não existe uma direção correta e única para se discutir a diversidade sexual, pois cada sujeito fala a partir de sua comunidade interpretativa, implicando dizer que as posições assumidas estão em um fluxo dinâmico, possível de promover mudanças por estarem entrelaçados como possibilidade e devires.



Imagem 21: Poste com cabeamento: Fotografia de Lino Pereira, meu pai (agosto de 2012) ⁶⁴

⁶⁴ Como parte dessa narrativa, construída desde o meu ponto de vista, apresento a imagem acima, feita pelo meu pai em agosto de 2012. Após alguns caminhões estacionados na garagem de casa, ele continua olhando para cima, emendando cabos, fixando braçadeiras e “batendo as escadas nos postes”. Quando eu disse a ele que estava escrevendo uma narrativa contando parte dessa experiência, meu pai, comprou uma câmera fotográfica e fez essa fotografia, dizendo-me para eu colocar na minha tese.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; Mary Garcia Castro; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ Debora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009. p. 15-46. (Livro esgotado na editora, mas disponível em: http://www.anis.org.br/arquivos/pdf/homofobia_e_educacao.pdf).

_____. Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 285 – 336. p. 72 -110 (Vol. 10.2).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 285 – 336. (Vol. 10.5).

_____. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Pesquisa Nacional Diversidade na Escola**: Sumário Executivo. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2009.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 83-112.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos III**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-34.

CEMEPE - Portal da Prefeitura de Uberlândia. **O Ensino Fundamental**. Disponível em: < <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=cemepe&pg=1009>> Acesso em 14 de junho de 2012.

COSTA, Jurandir Freire. **A construção cultural da diferença entre os sexos**. Disponível em: <<http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos>> Acesso em 26 de abril de 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, Marisa. Vorraber. **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. P.91-116.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Culturas das imagens: Desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2012. p. 99-124.

DARTS, David. Visual Culture Jam: Art, pedagogy, and creative resistance. **Studies in Art Education: A journal of Issues and Research**, Reston, Virginia, EUA, v. 4, n. 45, p. 313-327, 2004.

DELEUZE, Gilles, **Foucault**. Lisboa: Editora Edições 70, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Belidson. Entre arte/educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 277 – 291.

_____. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, p. 101-132, 2006.

_____. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e educação**. Goiânia, GO: FUNAPE, 2008. p. 37 – 53

_____. **O i/mundo da educação em cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

_____. Arrastão: o cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas. In: In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2012. p.55-74.

DUNCUN, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Editora UFSM, 2011. p. 15-30.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ Debora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009. p. 99-114. (Livro esgotado na editora, mas disponível em: http://www.anis.org.br/arquivos/pdf/homofobia_e_educacao.pdf).

_____. Ilustrações do Silêncio e da Negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. **Revista Psicologia Política**, Belo Horizonte, v. 8. n. 16, p. 363 – 378, jul. – dez. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2005.

_____. **Entrevistas** (Roger Pol-Droit). São Paulo: Graaal, 2006-A.

_____. Sexualidade e Poder. In: **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006-B. p. 56-76.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006-C.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FRANZ, Terezinha. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2003.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la cultura visual**: currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOELLENER, Silvana Vilodre. A produção Cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLENER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 1997. p. 223 – 290.

_____. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003-a. p. 25-48.

_____. Stuart Hall por Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003-b. p. 385-410.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-Modernismo**. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2002. (Série Movimentos da arte moderna: Tate Gallery Publishing).

HERNÁNDES. Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual**: Transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e o processo pedagógico. LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 113-150.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Hatred in the Hallways**: Human Rights Watch study into violence and discrimination in the United States. Disponível em <<http://www.hrw.org/reports/2001/uslgbt/toc.htm>> acesso em 15 abril. 2011

ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Culturas das imagens**: Desafios para a arte e para a educação. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2012. p. 283-310.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

JUNQUEIRA. Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA. Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ Debora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009. p. 47-71. (Livro esgotado na editora, mas disponível em: http://www.anis.org.br/arquivos/pdf/homofobia_e_educacao.pdf).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLENER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em < <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm> > acesso em 11 nov. 2011.

MARTINS, Alice Fátima. Conflitos e acordos de cooperação nos trânsitos das visualidades na educação escolar. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e educação**. Goiânia, GO: FUNAPE, 2008. p. 97-108.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2005. p. 19-40.

_____. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, v.1, n.1, p. 19-31, 2010.

_____; TOURINHO, Irene. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos & Práticas de pesquisa em cultura visual & educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23 – 44.

_____. Corpo gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008. p. 5 – 16.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 28, Jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 04 Jun. 2012.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. A pesquisa em arte e a perspectiva da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos & Práticas de pesquisa em cultura visual & educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.2, n.1, pp.106-120, Jan – Jun 2002.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. **Metamorfoses entre o sexual e o social: uma leitura da teoria psicanalítica sobre a perversão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Por uma educação artística e visual cidadã: imagens identidade e diversidade sexual. In: Congreso de Educación Artística y Visual, 4., 2012, Jaén. **Anais...** Jaén, Espanha: Ed.: Ilustre Colegio Oficial de doctores y licenciados en Bellas Artes de Andalucía, 2012. p. 325-334.

PRADO, Marco Aurélio Máximo e MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual**. Cortez Editora, 2010

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de and SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2004, vol.12, n.1 [cited 2013-07-22], pp. 109-129 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000100006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100006>.

RICHTER. Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes Visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005. p. 43-56.

_____. Arte e Interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC, 2008. p. 105 – 111.

RIOS, Roger Raupp; SANTOS, Wederson Rufino dos. Diversidade Sexual: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Psicologia Política**, Belo Horizonte, v. 8. n. 16, p. 325-344, jul.- dez. 2008.

SÁINZ, Mercedes Sánchez. **Cómo educar em la diversidad afectivo-sexual em los centros escolares**: orientaciones prácticas para la ESO. Madri. Catarata, 2009.

SANTIAGO, Jésus. Foucault e o neo-higienismo contemporâneo. In: PASSOS. Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violência**: Incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-62.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-178.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, 1997 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 29 abril. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: _____ (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 – 102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 95-124.

SPARGO, Tamsin. **Foucault y la teoria queer**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

STEARNS. Peter N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

STUHR, Patricia L.. A cultura visual na arte-educação multicultural crítica. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: Conceitos e Contextos. Editora UFSM, 2011. P. 131- 152

VALENÇA, Kely. Bianca. Clifford. Arte Contemporânea no Contexto Escolar: Ausências e Resistências. In: 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 3402-3415.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

WEEKS, Jefrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 35-82.

ANEXOS

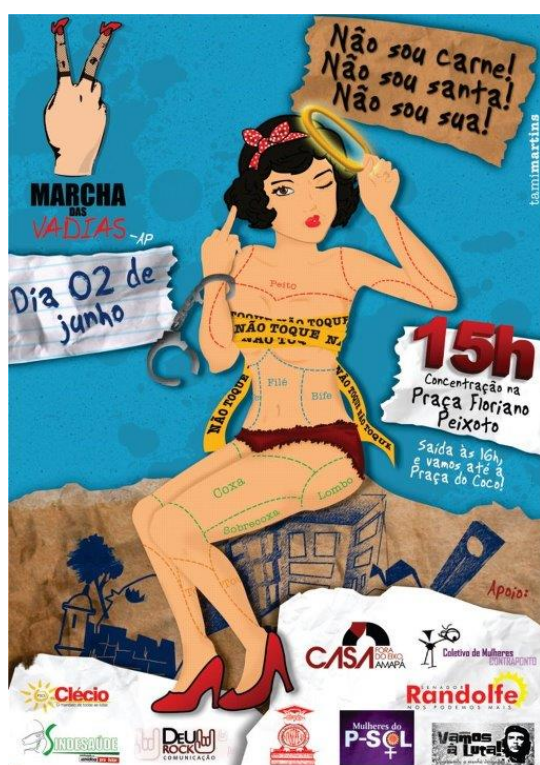
ANEXO 1 MARCHA DAS VADIAS PERCORRE AS RUAS DE MACAPÁ

Fonte: <http://chicoterra.com/2012/05/25/marcha-das-vacias-percorre-as-ruas-de-macapa/>

Acesso em 07 de junho de 2012.

POSTED BY CHICO TERRA · MAIPM2012-05-25T14:47:55+00:00PMPÁ, 25/05/2012 · DEIXE UM COMENTÁRIO

A passeata é um ato a favor da liberdade, diversidade e contra a violência à mulher



Dia 02 de junho (sábado) Macapá receberá a primeira Marcha das Vadias, que vem sendo construída de maneira plural, agregando inúmeros movimentos e segmentos da sociedade. A passeata visa promover um debate amplo, democrático e comprometido com as causas das mulheres do mundo, principalmente, a violência contra a mesma.

A Marcha terá concentração a partir das 15h, na Praça Floriano Peixoto, seguindo pela Antônio Coelho de Carvalho, Cândido Mendes, Padre Júlio, Beira Rio e finalizando o percurso na Praça de Coco. Dentre as atrações estão Tatamirô Grupo de Poesia, apresentação de grupos de Hip Hop e Rebecca Braga.

A I Marcha das Vadias conta com o apoio da Casa Fora do Eixo Amapá, Coletivo Mulheres em Contraponto, Setorial de Mulheres do PSOL, Sinsepeap, Sindesaúde, Coletivo Vamos à luta, DCE Unifap, Deu Rock Comunicação, Mandato do Senador Randolfe Rodrigues e Mandato do Vereador Clécio Luís.

Por que Marcha das Vadias?



O termo Marcha das Vadias foi dado quando em fevereiro de 2011, uma mulher, vítima de estupro no Canadá, foi acusada de merecer o estupro porque se vestia como uma “vadia”. O caso tomou grande repercussão e mobilizou, na cidade de Toronto, no Canadá, cerca de 3.000 mulheres no que foi chamado de Slut Walk, ou Marcha das Vadias. A Marcha chegou ao Brasil em Junho de 2011 e acontece em várias cidades brasileiras num calendário que vai de 25 de maio a 02 de Junho de 2012.

Serviço

I Marcha das Vadias em Macapá

Data: 02/06

Local: Concentração na Praça Floriano Peixoto

Horário: 15h

Para mais informações: (96) 8119-0676

ANEXO 2 EXEMPLO DE IMAGENS QUE DISCUTEM O TEMA DIVERSIDADE SEXUAL E QUE CIRCULAM NO COTIDIANO

34

Reprodução/Marvel.com



Página que mostra o casamento dos personagens Jean-Paul Beaubier e Kyle Jinadu

A editora Marvel Comics, que dentre outras grandes histórias publica a saga dos mutantes de X-Men, decidiu casar Estrela Polar, um personagem gay, no número que sairá à venda nesta quarta-feira (23), nos Estados Unidos.

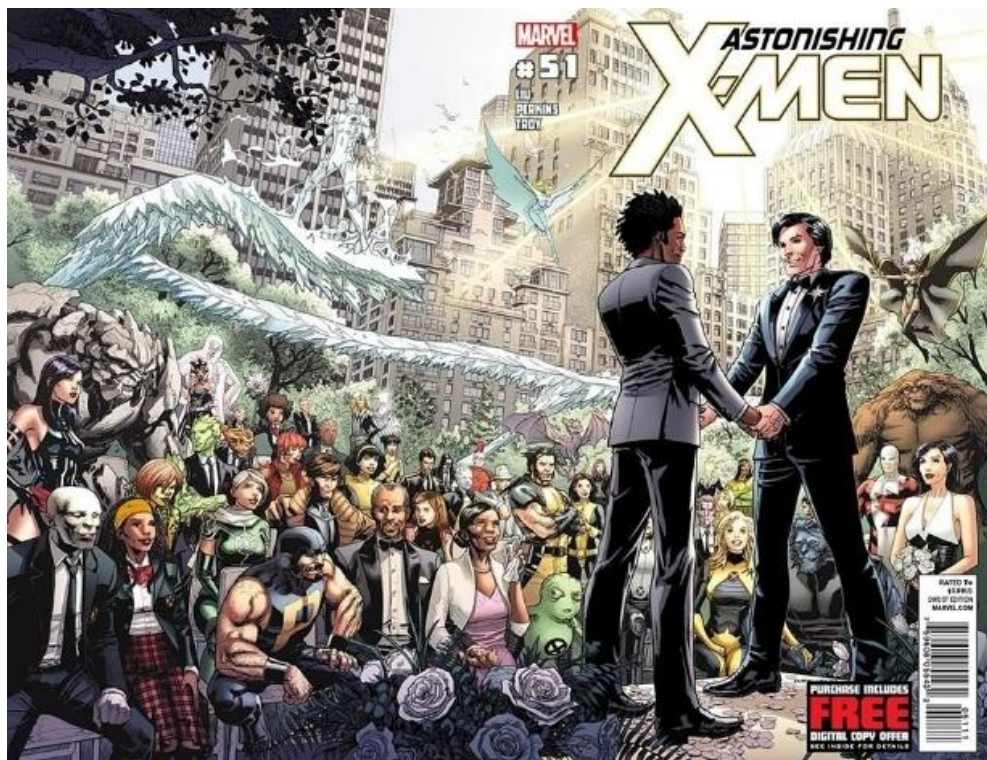
Estrela Polar, codinome de Jean-Paul Beaubier, é um canadense de penetrantes olhos azuis e mecha grisalha no cabelo, capaz de se deslocar e voar a velocidade sobre-humana. Na história, ele ficará de joelhos para propor casamento a Kyle Jinadu, seu namorado há anos, na revista "Astonishing X-Men #50"

Desta forma, os criadores situam seus leitores diante de um dos assuntos sociais mais comentados nos Estados Unidos atualmente, o casamento entre homossexuais, que, por sua vez, não é autorizado na maioria dos estados. O tema também ganhou evidência durante a campanha eleitoral dos presidenciais, já que Obama declarou publicamente seu apoio à união entre gays.

"O universo Marvel sempre refletiu o mundo fora de sua janela, então nos esforçamos para ter certeza que os personagens, seus relacionamentos e histórias fossem coerentes com a realidade", disse o editor-chefe da editora,

Axel Alonso, em comunicado.

Além do lançamento, a Marvel também confirmou que o episódio do casamento do mutante e seu namorado também será retratado na próxima edição das aventuras X-Men, que deverá chegar ao mercado no dia 20 de junho, data em que serão realizados alguns casamentos em lojas especializadas em HQ's.



Capa do quadrinho que vai as bancas nesta quarta (22)

O personagem Estrela Polar se firmou como herói da Marvel em 1979, quando se tornou um dos integrantes da equipe "Alpha Flight" e um dos antagonistas de outros populares super-heróis.

A partir de 1983, os criadores transformaram este personagem em um dos mais populares da Marvel. Nesta época, além de ter se tornado um medalhista olímpico, Estrela Polar também aparecia como um bem-sucedido empresário. A identidade sexual do super-herói só foi relevada publicamente em 1992.

"Essa história é universal e está no centro de tudo o que escrevo: um poderoso amor entre duas pessoas que precisam lutar por isso e contra todo o resto", disse uma das autoras da história, Marjorie Liu, no mesmo comunicado. "Como escritora — e autora de romances — eu sempre achei um pouco estranho que os relacionamentos dos personagens caíssem em um limbo por anos. Certamente isso acontece na vida real — alguns relacionamentos simplesmente nunca crescem — mas a coisa mais maravilhosa sobre essas histórias é que elas tendem a mover personagens e leitores para o futuro", disse.

Estrela Polar e Kyle namoram desde 2009, mas a Marvel não promete que eles viverão felizes para sempre. No anúncio, a editora se pergunta: "Será que seu caminho até o matrimônio em Nova York será suave, ou haverá perigos ocultos virando a esquina?". Como se enfrentar malfeitores e salvar o mundo não fosse o bastante.



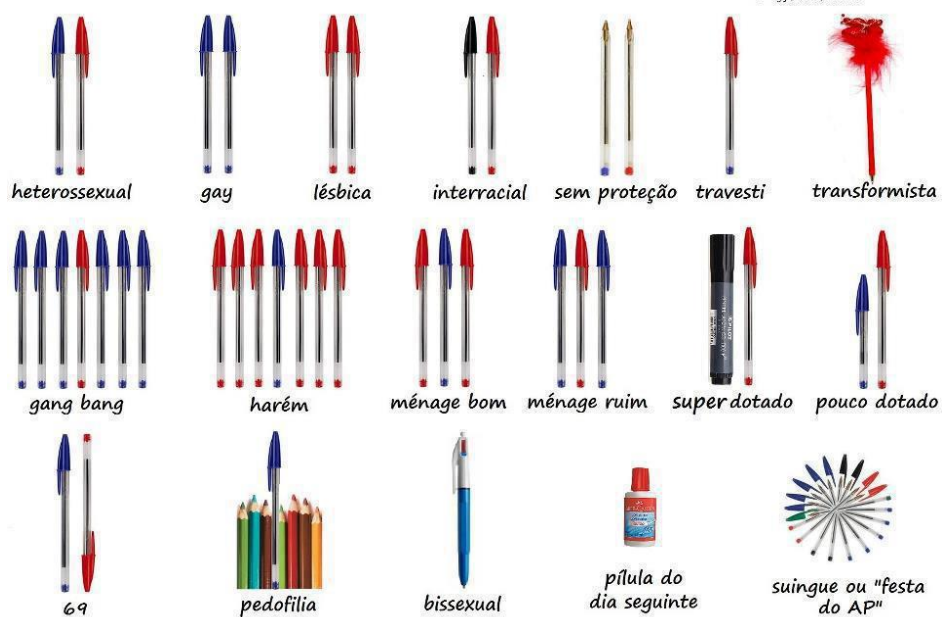
• A Marvel também tem outros casais gays em seus quadrinhos, Julie Power (esq.) e Julio Esteban Richter (dir.) são alguns dos mutantes homossexuais.

ANEXO 3 NARRATIVA VISUAL DE IMAGENS QUE DISCUTEM O TEMA DIVERSIDADE SEXUAL QUE CIRCULAM NO FACE BOOK CAPTURADAS DE MINHA PÁGINA PESSOAL

Fonte: <https://www.facebook.com/pereiraxnd>)



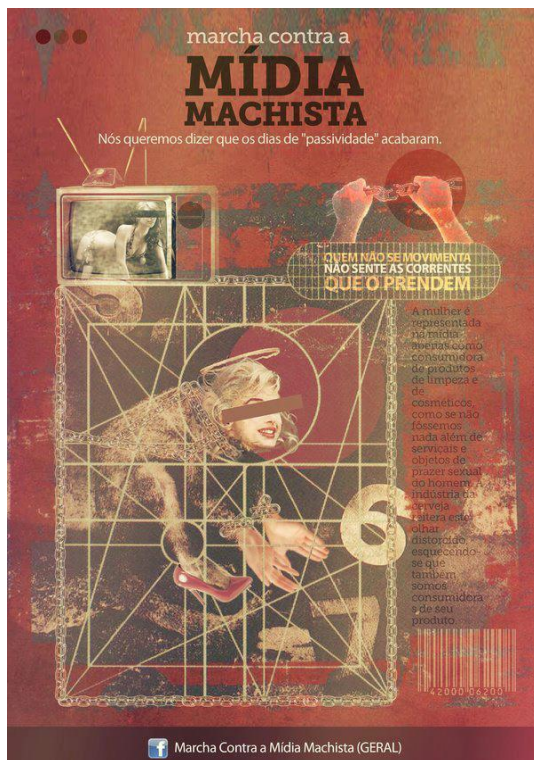
EXPLICANDO SEXO PARA CRIANÇAS

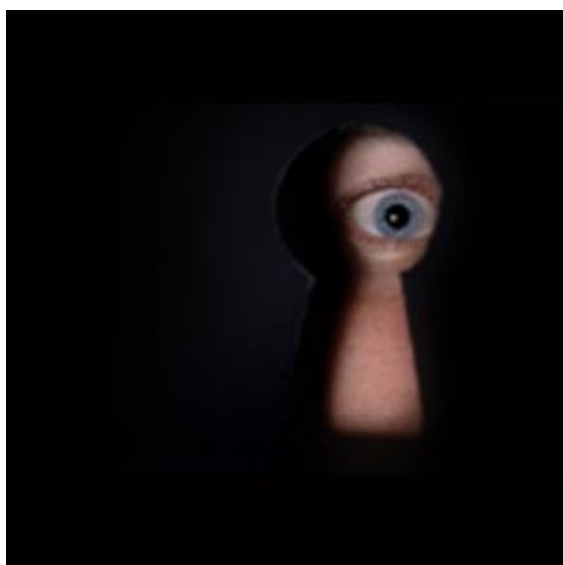
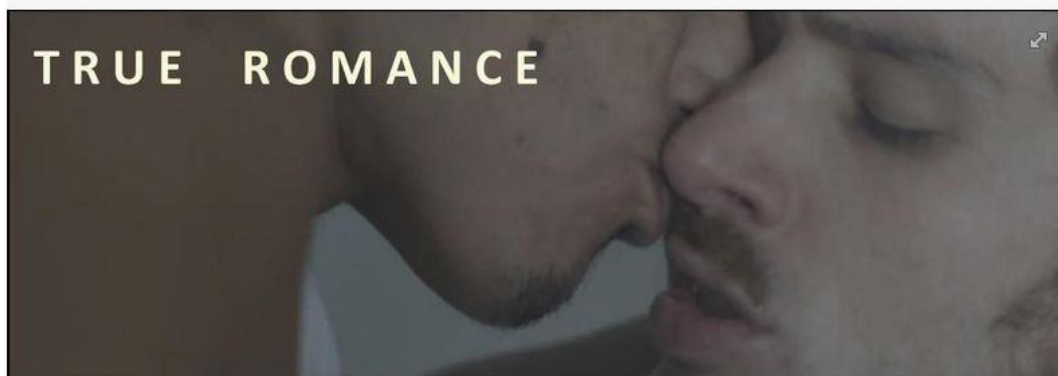


**HOJE É DIA INTERNACIONAL
CONTRA A HOMOFOBIA.
VIVA A DIVERSIDADE.
VIVA O SER HUMANO.
VIVA O RESPEITO.
VIVA O AMOR.
VIVA A PAZ.**



Se você não gosta de casamento gay, não se case com gays. Se não gosta de aborto, não aborte. Se não gosta de drogas, não use. Se não gosta de sexo, não faça. Se não gosta de pornô, não assista. Se não gosta de álcool, não beba. Se você não gosta de que lhe neguem seus direitos, é simples: não negue os direitos dos outros.



Fotos da Linha do tempo[Retornar ao álbum](#) · [Fotos de Quéfren](#) · [Perfil de Quéfren](#)[Anterior](#) · [Próxima](#)

Já questionou

as verdades absolutas?



<http://www.whatis-theplan.org>

APÊNDICES

CONVITE GRUPO FOCAL

Estimado Professor da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, integrante da formação continuada em Artes do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), como forma de contribuir para as discussões sobre a inclusão e o ensino de arte, nós o convidamos a participar da pesquisa de doutorado denominada “Imagens da Diferença: Artes visuais e a diversidade sexual no ensino fundamental”, conduzida por Alexandre Adalberto Pereira e orientada pela Prof^a. Dr^a. Selva Guimarães (PPGED/UFU), comparecendo em uma reunião, denominada Grupo Focal, para debater sobre a diversidade sexual na sala de aula.

As reuniões ocorrerão nos dias 13 de novembro e 04 de dezembro na sala de formação em artes do CEMEPE (Avenida Professor José Inácio de Souza, nº 1958, Bairro Brasil), pela manhã das 9 às 11 horas e pela tarde das 14 às 16 horas, conforme o cronograma abaixo:

Data	Grupo	Horário
13/11/2012	Grupo 1	9 horas
13/11/2012	Grupo 2	14 horas
04/12/2012	Grupo 3	9 horas
04/12/2012	Grupo 4	14 horas

Sua participação é de extrema importância para pesquisa.

Serão fornecidos certificados de participação, brindes e um delicioso lanche.

Seja bem vindo!

Atenciosamente.

Alexandre Adalberto Pereira
Telefone (34) 9264 6304
E-mail: pereiraxnd@gmail.com

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo a gravação e o uso da transcrição de minha voz, bem como todo e qualquer material, por mim apresentado, tais como dados visuais, verbais, documentais e escritos que foram por mim disponibilizados voluntariamente ao pesquisador Alexandre Adalberto Pereira, responsável pela pesquisa de doutorado “**Imagens da Diferença: Artes visuais e a diversidade sexual no ensino fundamental**”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A presente autorização abrange o uso dos dados acima indicados em livros, catálogos, revistas, jornais, websites, além de artigos e outros meios, bem como a versão final da tese de doutorado, desde que mantido o anonimato e que tenha como objetivo a divulgação científica, acadêmica e cultural sem fins lucrativos.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso dos dados acima descritos.

Uberlândia, ____ de _____ de 2012.

Assinatura

Nome:
Endereço:
Cidade:
RG Nº:
Telefone para contato:
e-mail:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Imagens da Diferença: Artes visuais e a diversidade sexual no ensino fundamental.

Pesquisador Responsável: Alexandre Adalberto Pereira RG: 31648931836552 SSPGO

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Amapá.

Instituição onde desenvolve a pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Telefones para contato: (96) 32430731 – (96)81281392. E-mail: pereiraxnd@gmail.com

Endereço: Rua Segunda do Seringal, 376, Jardim Marco Zero, Macapá, Amapá.

Nome do voluntário/Colaborador:	
Idade anos	R.G:
Telefones de contato:	
E-mail:	
Endereço para correspondência	

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Imagens da Diferença: Artes visuais e a diversidade sexual no ensino fundamental” de responsabilidade do pesquisador Alexandre Adalberto Pereira que tem o interesse em investigar o modo como professores de artes visuais, constroem saberes sobre a diversidade sexual nos seus espaços de atuação profissional, além de buscar discutir que saberes e práticas são construídos no ensino de arte e torno da diversidade de orientação sexual. O objetivo é apreender e registrar os discursos de professores de artes visuais, sobre a diversidade sexual na sala de aula por meio de leitura de imagem e realização de grupos focais.

Estou ciente que:

- Esta pesquisa não tem fins lucrativos e visa ampliar os estudos sobre a diversidade de orientação sexual e sua interconexão com o ensino de artes visuais.
- A participação na pesquisa é voluntária e sem benefícios financeiros para os colaboradores participantes.
- Esta pesquisa constará de gravação de dados orais, visuais, imagens, formulários, relatórios e questionários que posteriormente serão apresentados na versão final da tese, além de artigos científicos e livros.
- Para esta pesquisa interessa os dados orais, visuais e escritos, formulários, relatórios e questionários.
- Os dados coletados serão considerados sigilosos e será mantida a confidencialidade, o anonimato dos voluntários/colaboradores, preservando sua imagem, voz e qualquer outro tipo de identificador que possa vir a personificá-lo.
- O colaborador da pesquisa pode, a qualquer momento, desautorizar sua participação bastando para isso comunicar ao pesquisador, usando qualquer meio.
- A desistência do colaborador em qualquer fase da pesquisa não acarretará nenhum tipo de prejuízo, dano, custo, penalização ou diferenciação de tratamento à sua pessoa.
- Os colaboradores podem a qualquer momento, e usando qualquer meio, solicitar esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa.
- O colaborador está ciente do contato do pesquisador e possui liberdade, caso tenha interesse, para contatá-lo a qualquer momento e usando qualquer forma ou meio para isso.

Eu, _____, RG nº _____
 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, colaborando com o projeto de pesquisa acima descrito.

Uberlândia, ____ de _____ de 2012.

 Assinatura do voluntário colaborador da pesquisa

**RELATÓRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL NO PERÍODO DE 2000 a
2013**

TÍTULO DA TESE	AUTOR	PROGRAMA	ÁREA DE CONHECIMENTO	ANO
No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores.	José Guilherme de Oliveira Freitas	UFRJ/ EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2010
Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional	Lucia Rejane Gomes da Silva	UNESP/ ARAR/ EDUCAÇÃO ESCOLAR	EDUCAÇÃO	2010
Análítica da Ação Pedagógica: do discurso explicativo ao uso didático da linguagem	Carin Klein	UFRGS/ EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2010
Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos	Andreza Marques de Castro Leão	UNESP/ EDUCAÇÃO ESCOLAR	EDUCAÇÃO	2009
O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério	<u>Josiane Peres Gonçalves</u>	PUC/RS/ EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2009
Gênero e docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina	Adriana Regina de Jesus Santos	PUC/SP/ EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	EDUCAÇÃO	2009
“Palavrões” ou palavras: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo	<u>Eliane Rose Maio Braga</u>	UNESP/ ARAR/ EDUCAÇÃO ESCOLAR	EDUCAÇÃO	2008
Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular	<u>Rosimeri Aquino da Silva</u>	UFRGS/ EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas	Fabiana Cristina de Souza	UNESP/ ARAR/ EDUCAÇÃO ESCOLAR	EDUCAÇÃO	2007
Dona de si? A educação de corpos grávidos no contexto dos Pais & Filhos	<u>Maria Simone Vione Schwengber</u>	UFRGS/ EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950-1989)	Daiane Antunes Vieira Pincinato	USP/ EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
O bicho vai pegar: um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos	Jimena Furlani	UFRGS/ EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007

infantis				
O ingresso das mulheres ao magistério na Bahia: o resgate de uma história	Marta Maria Leone Lima	UFBA/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas	Luciana Gruppelli Loponte	UFRGS/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	PROGRAMA	ÁREA DE CONHECIMENTO	ANO
Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS	Suzana da Conceição de Barros	UFRG/EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	EDUCAÇÃO	2010
Falar sobre sexo é proibido professora? Problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais	Lucilaine dos Santos Oliveira	FURG/EDUCAÇÃO AMBIENTAL	EDUCAÇÃO	2010
Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do programa Brasil sem homofobia	<u>Alexandre José Rossi</u>	UFRGS/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2010
Anos iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero	Diana Lusa	UFPEL/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2010
As representações de gênero na formação de professores indígenas xerente e expressão da violência	Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem	FUFSE/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2010
Como vêem, o que pensam, como agem os professores de ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade	Monica Ismerim Barreto	FUFSE/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2009
A construção das identidades de gênero na educação infantil	Claudia Regina Renda Bísaro	UCDB/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2009
Currículo, educação física e diversidade de gênero	Fabio Alves dos Santos Pereira	PUC/SP/EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	EDUCAÇÃO	2009
A atividade docente com crianças de dois a três anos: do gênero ao estilo	Francine de Paulo Martins	PUC/SP/EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	EDUCAÇÃO	2009
Abordagem de gênero no trabalho no campo da contabilidade no Estado de Sergipe	Mariana Dórea Figueiredo Pinto	FUFSE/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2009
A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção	Fabiane Freire França	UEM/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2009
As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante de minas gerais: estudo de caso dos cursos técnicos de mecânica e química	Geovanna Passos Duarte	CEFET/MG/EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	EDUCAÇÃO	2009
Das meninas fiadeiras a mulheres operárias: a inserção da mão-de-obra feminina na indústria têxtil mineira (1872-1930)	Junia de Souza Lima	CEFET/EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	EDUCAÇÃO	2009

Documentos de subjetivação: um estudo sobre o currículo em um programa de formação em gênero	Daniele Vasco Santos	UFPA/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2009
Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar	Eder Rodrigues Proença	UNISO/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2009
O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física	Francis Madlener De Lima	UFPR/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola	Aline Ferraz da Silva	UFPEL/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual.	Paulo Melgaço da Silva Junior	UERJ/EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
Discursos sobre corpo e sexualidade nos parâmetros curriculares nacionais de Educação Física e de orientação sexual	Katia Cristina Dias Da Costa	UFPR/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
A construção social da identidade de gênero de alunos do liceu piauiense: sinalizando diferenças e desigualdades	Ronaldo Matos Albano	FUFPI/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
As representações da figura feminina em livros didáticos de inglês dos anos sessenta	Rosa Maria Zilles Borba	ULBRA/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
Corpos femininos superfície de inscrição de discursos: mídia, beleza, saúde sexual e reprodutiva, educação escolarizada...	Fabiane Ferreira Da Silva	UFRGS/EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	EDUCAÇÃO	2008
A temática gênero nas produções provenientes dos grupos de pesquisa da universidade federal do Pará	Marilene da Silva Maués	UFPA/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
Dispositivo pedagógico e dispositivo da sexualidade: uma delicada relação	Eli Dolores Martini	UNIVALI/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
Fazeres de Gênero e Fazeres Pedagógicos: como se entrecruzam na Educação Infantil	Carmen Lucia de Sousa Lima	FUFPI/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2008
Muito prazer, sou Cellos, sou de luta: a produção da identidade ativista homossexual	Felipe Bruno Fernandes Martins	FURG/EDUCAÇÃO AMBIENTAL	EDUCAÇÃO	2007
A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental	Paloma Pegolo de Albuquerque	UFSCAR/EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	EDUCAÇÃO	2007
Entre visibilidades e invisibilidades: sentidos produzidos sobre as relações vividas na escola por	Patricia Magri Granúzzio	UNIMEP/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007

homossexuais					
A percepção do corpo feminino em alunas de ensino médio: uma composição do discurso feminino e suas imagens corporais	Emilia Hercules	Devantel	UFPR/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Impedimentos subjetivos na atividade do professor em aulas de orientação sexual	Maria Brando	Fourpome	PUC/SP/EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	EDUCAÇÃO	2007
A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia	Sivonei Hidalgo	Karpinski	UTFPR/TECNOLOGIA	EDUCAÇÃO	2007
Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino	Andréa Bittencourt de Souza		ULBRA/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Concepções de sexualidade manifestadas nas vozes de atores e atrizes no cotidiano da escola pública: um desvelar das faces ocultas	Francisca Carla Silva de Melo Pinheiro		FUFPI/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Dialogando com crianças sobre gênero através da Literatura Infantil	Zandra Elisa Argüello	Argüello	UFRGS/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Distintos destinos? A separação de meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero	Priscila Dornelles	Gomes	UFRGS/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Dos segredos sagrados: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil	Judite Guerra		UFRGS/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Formação docente e concepção de gênero: um estudo sobre processos identitários de egressas da Faculdade de Educação da Bahia	Karina Embirussu	Nery	UFBA/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2007
Educação e sexualidade: vivências sócio-educacionais de jovens homossexuais (Cuiabá-MT)	Meire Rose dos Anjos Oliveira		UFMT/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2006
Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero	Aléssia Costa de Araújo Cravo		UFBA/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2006
Como é ser menino ou menina na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar	Carlos Castilho Wolff		UFSC/EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	2006
Sexualidade e adolescência: reflexões acerca da educação sexual na escola	Regina Henriqueta Lago Spitzner		[cp] Programas de Pós-graduação da CAPES	EDUCAÇÃO	2005
Arte e cotidiano: experiência homossexual, teoria queer e educação	Adair Marques Filho		UFG/CULTURA VISUAL	ARTES	2007
Vendo o corpo, vendo a imagem: a auto-representação fotográfica de mulheres e travestis profissionais do sexo do Jardim Itatinga/Campinas.	Luiz Carlos Sollberger Jeolas		UNICAMP/ARTES	ARTES	2009
Robert Mapplethorpe: diálogos e	Juzelia de Moraes		UFMS/ARTES	ARTES	2009

olhares sobre a sexualidade na arte contemporânea	Silveira	VISUAIS		
A descoberta do homoerotismo em curtas-metragens brasileiros	Jaider Fernandes Reis	UFMG/ARTES	ARTES	2008
"Sorria, você está sendo vigiado!" Performance de vigilância eletrônica em submissão social: uma análise crítico-queer	Eneyle Freitas Bittencourt	UFBA/ARTES CÊNICAS	ARTES	2008
Tâpies e seus corpos: um olhar sexuado	Anníbal Montaldi	UNESP/ARTES	ARTES	2008
Representação do elemento narrativo mulher fatal: construção das personagens Zahara e Juan no filme Má educação, do cineasta espanhol Pedro Almodóvar.	Naira Rosana Dias Da Silva	UFG/CULTURA VISUAL	ARTES	2008
Quem sou eu - Autorrepresentações de travestis no Orkut	Aline Soares Lima	UFG/CULTURA VISUAL	ARTES	2009

Fonte: Banco de teses/CAPES: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses%E2%80%8E>