



UnB | IDA | VIS | PPGAV
Pós Graduação em Artes Visuais

Ana Paula Vasconcellos Moreira

“Garotos podem brincar de chazinho”:
quirizando as práticas pedagógicas na educação em visualidades

“Garotos podem brincar de chazinho”:
quirizando as práticas pedagógicas na educação em visualidades

Ana Paula Vasconcellos Moreira

Brasília

2019

**“GAROTOS PODEM BRINCAR DE CHAZINHO”:
QUIRIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO EM VISUALIDADES**

Ana Paula Vasconcellos Moreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de **MESTRE EM
EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS**.

Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias Bezerra Jr.

Brasília
2019

Moreira, Ana Paula

MM838? "Garotos podem brincar de chazinho": quirizando as práticas pedagógicas na educação em visualidades / Ana Paula Moreira; orientador Belidson Dias. -- Brasília, 2019.

136 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Educação em Visualidades. 2. Pedagogia queer. 3. Artes Visuais. 4. Gênero e sexualidade. I. Dias, Belidson, orient. II. Título.

Dedicatória

Aos/às estudantes.

Agradecimentos

Ao meu orientador, professor Dr. Belidson Dias; nem sei como.

Obrigada por não desistir.

Aos/às servidores/servidoras do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da
Universidade de Brasília (PPGAV-UnB).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos/às amigos/amigas dos quais me afastei no último ano; vai junto um pedido de desculpas;

Sílvia, Ainhoa, Suzana, Pedro, Ceíça, Karla, Nanah.

Às amigas, longe e perto; Alice, Carla, Fernanda.

Às amigas de repente; Roshni, Kárita.

À Sol; muita piração e lucidez na mesma experiência; amo você.

Ao Henrique; marido, colega de profissão, companheiro de jornada e luta; obrigada por ser
incansável na crença de que valia a pena. Você me fez querer e acreditar.

Você me faz querer e acreditar todos os dias.

“Garotos podem brincar de chazinho”: quirizando as práticas pedagógicas na educação em
visualidades

RESUMO

Esta investigação vinculou práticas pedagógicas na educação em visualidades aos estudos queer, para se pensar processos de ensinar e aprender não normatizadores e questionadores da escola enquanto regime de verdade. Refiz, para tanto, o meu itinerário de atuação como professora de artes visuais, a fim de sistematizar e discutir práticas pedagógicas que foram marcadas por conflitos de gênero e sexualidade, desenvolvidas com estudantes da educação básica de uma escola privada de Brasília. O percurso correspondeu a três anos de atuação no ensino fundamental I e II, quando busquei modos de intervir que subvertessem algumas determinações curriculares institucionais e suplantassem as dificuldades encontradas por estudantes ao entrar em contato com diferenças (especialmente de gênero) e com suas existências como seres políticos. A investigação abarcou três propostas práticas desenvolvidas no contexto dos projetos de trabalho, entre os anos de 2014 e 2016, para interpretar os discursos que permearam os dados visuais coletados, suas consequências imediatas e para avaliar as possibilidades de aprendizagem decorrentes desses processos. A análise das visualidades produzidas por estudantes de cinco turmas do segundo, quarto, quinto e nono ano do ensino fundamental, à luz das categorias *pedagogia queer*, *biopoder* e *visualidades* informou que a sua repercussão se deu na forma de aprendizagens e ruídos que extrapolaram os espaços conformados da escola.

Palavras chave: práticas pedagógicas queer; estudos queer; visualidades

“Boys also can play tea party”: the queering of pedagogical practices in visual education

ABSTRACT

This inquiry dealt with the link between pedagogical practices in visual education and queer studies, in order to think of processes of teaching and learning as non-normalizers to question the school as a regime of truth. Therefore, I have revisited my itinerary as a teacher of visual arts, in order to systematize and discuss pedagogical practices that were marked by gender and sexuality conflicts, developed with students of basic education at a private school in Brasilia. The option corresponded to analyze three years of my teaching enactment in an elementary school, when I sought ways of intervening pedagogically that subvert some institutional curricular determinations and overcome the difficulties encountered by students when they come into contact with differences (especially dissents of gender) and with their existences as political beings. Thus, this inquiry encompassed three practical proposals developed through work projects between the years 2014 and 2016 to interpret the discourses that permeated the visual data collected, their immediate consequences and to evaluate the learning possibilities arising from these processes. The categories listed for the analysis of the visual data produced by students from five classes of the second, fourth, fifth and ninth grades were: *queer pedagogy*, *biopower* and *visuality*. This analysis reported that their repercussion occurred in the form of learning and nuisance that extrapolated the conformed spaces from school.

Keywords: queer pedagogical practices; queer studies; visualities

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visualidade produzida por Felipe, 2015

Figura 2 – Visualidade produzida por Maria, 2016

Figura 3 – Registro fotográfico de avaliação trimestral de Artes Visuais com interferência do estudante André, do nono ano, 2016.

Figura 4 – Retrato da Família Bellelli, Edgar Degas, 1858-1867

Figura 5 – A família, Gustave Klimt, 1905

Figura 6 – A família, Tarsila do Amaral, 1925

Figura 7 – A família de saltimbancos, Pablo Picasso, 1905

Figura 8 – Família de um chefe Comacã, Debret, 1834-1839

Figura 9 – Cartaz de divulgação do filme “A Família Addams”, 1991

Figura 10 – Registro fotográfico de roda de conversa e partilha com estudantes do segundo ano do ensino fundamental, 2014

Figura 11 – Fotografia do acervo da autora

Figura 12 – Fotografia do acervo da autora

Figura 13 – Família com 2 mães. Visualidade produzida por Luísa, 2014

Figura 14 – Família de melhores amigas. Visualidade produzida por Stella, 2014

Figura 15 – Família do *super men*. Visualidade produzida por João Augusto, 2014

Figura 16 – Família com dois pais. Visualidade produzida por Luna, 2014

Figura 17 – A família do tempo com o meu amigo. Visualidade produzida por Fred, 2014

Figura 18 – Visualidade produzida por Gabriel, 2014

Figura 19 – Visualidade produzida por Juliana, 2014

Figura 20 – A família fada. Visualidade produzida por Gisele, 2014

Figura 21 – Visualidade produzida por Maíra, 2014

Figura 22 – Pulseiras *loom band*

Figura 23 – Encarte 1

Figura 24 – Encarte 2

Figura 25 – Encarte 3

Figura 26 – Encarte 4

Figura 27 – Recorte do vídeo da empresa Goldie Box

Figura 28 – Kit de pintura de parede especial para mulheres

Figura 29 – Visualidade produzida por Matias, 2015

Figura 30 – Visualidade produzida por Carla, 2015

Figura 31 – Visualidade produzida por Fábio, 2015

Figura 32 – Visualidade produzida por Henrique, 2015

Figura 33 – Visualidade produzida por Marília, 2015

Figura 34 – Visualidade produzida por Nicole, 2015

Figura 35 – Visualidade produzida por Elis, 2015

Figura 36 – Visualidade produzida por Lavínia, 2015

Figura 37 – Intervenção com cartões nos espaços coletivos da escola, 2015

Figura 38 – Visualidade produzida por Nívea, 2015

Figura 39 – Visualidade produzida por Daniel, 2015

Figura 40 – Visualidade produzida por Sara, 2015

Figura 41 – Visualidade produzida por Alice, 2015

Figura 42 – Visualidade produzida por Andrei, 2015

Figura 43 – Mural coletivo das visualidades dos/das estudantes do quinto ano, 2015

Figura 44 – Bilhete escrito pela estudante Isa, 2015

Figura 45 – Registro da lousa com quadro de referências dos/das estudantes da turma C do nono ano, 2016

Figura 46 – Registro da interferência do estudante Rui na avaliação trimestral de Artes Visuais, 2016

Figura 47 – Print do Tumblr Elas na Tela, 2016

Figura 48 – Print de postagem no Tumblr Elas na Tela, 2016

Figura 49 – Print de postagem no Tumblr Elas na Tela, 2016

Figura 50 – Item da avaliação trimestral de Artes Visuais, 2016

Figura 51 – Registro da avaliação trimestral de Artes Visuais da estudante Camila, 2016

Figura 52 – Visualidade produzida por Cristina, 2015

Figura 53 – Bilhete escrito por estudantes do quarto ano, 2015

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – Estudos e práticas pedagógicas queer	19
1.1 – Gênero e sexualidade na Educação em Visualidades	27
2 – Biopoder, Pedagogia queer, Visualidades	33
3 – Brincar de chazinho: práticas pedagógicas quirizadas	52
3.1 – O percurso metodológico	53
3.2 – A descrição das práticas pedagógicas: relato (afetado) de experiência	59
4 – Visualidades queer: achados/as e perdidos/as	104
CONSIDERAÇÕES	120
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

Esta investigação explorou a vinculação dos estudos queer a práticas pedagógicas elaboradas por mim com estudantes do ensino fundamental I e II, por meio de projetos de trabalho, que foram marcadas por conflito de gênero e sexualidade em salas de aula. O objetivo central foi analisar dados visuais produzidos pelos/pelas estudantes¹ durante o desenvolvimento dessas práticas, entre os anos de 2014 e 2016, e avaliar as possibilidades de aprendizagem no âmbito da educação em visualidades. Busquei ainda examinar a relevância dos conflitos relacionados às questões de gênero e sexualidade nos processos pedagógicos.

Embora a minha atuação docente tenha ocorrido no componente curricular de Artes Visuais, considere, para esse estudo, que as práticas pedagógicas apresentadas foram desenvolvidas na perspectiva da educação em visualidades, indicando um campo ampliado da educação em artes visuais (B. Dias, 2011, 2012). Tratou-se de uma abordagem pedagógica que preconizou o desenvolvimento da atitude e do olhar crítico dos/das estudantes, tanto no contato com as visualidades legitimadas pelo sistema outorgado das artes, quanto na produção de suas próprias visualidades. Nessa perspectiva, foi necessário provocar e vivenciar alguns deslocamentos epistemológicos que reconfiguraram a minha relação com os/as estudantes e alargaram as possibilidades de aprendizagem circunscritas às salas de aula.

Durante os anos de 2009 e 2019 atuei como docente em espaços de educação públicos e privados. Nos últimos seis anos trabalhei em uma escola privada confessional, localizada no Plano Piloto, em Brasília, transitando por turmas do ensino fundamental, cujo corpo discente era composto majoritariamente por estudantes de classe média alta. A escola tinha excelente infraestrutura, composta por um prédio principal em forma quadrangular com três pavimentos

¹ Ao longo do texto busquei, na medida do possível, utilizar a escrita inclusiva de gênero, optando pelo uso de superlativos sem gênero (estudantes, pessoas) ou pelo uso concomitante dos artigos masculinos e femininos (o/a, os/as) antes dos substantivos.

e jardim central, duas quadras esportivas, um ginásio esportivo e um prédio anexo, onde funcionavam as atividades do contraturno. Atribuo a essa escola, a qual me refiro como Escola Violeta², parte importante e fundamental da minha formação docente, pois foram as experiências lá vividas que me inquietaram a ponto de empreender esta investigação.

A afirmativa que acabou se convertendo no título da dissertação surgiu na composição da estudante Alice³, do quinto ano do Ensino Fundamental, durante a realização de um projeto de trabalho (“Eu posso te ensinar a ser legal”, 2014), que buscou problematizar os direcionamentos de gênero em propagandas de brinquedos e contestar condutas preconceituosas ou excludentes na escola por meio da produção de pequenos cartazes. A composição da estudante representou um jogo de chá disposto sobre a mesa, acompanhada de uma frase, escrita em letras cursivas grandes, em tom quase imperativo: “garotos podem brincar de chazinho”. Enunciações como essa ecoaram em mim, revelando interdições a que pessoas em idade escolar são submetidas desde muito cedo e a necessidade urgente de subvertê-las, quirizá-las⁴.

No contexto da investigação, as práticas *quirizadas* na educação em visualidades foram práticas pedagógicas marcadas por conflitos de gênero e sexualidade que não tiveram um ponto de chegada determinado e buscaram questionar discursos hegemônicos na escola. Essas práticas estiveram implicadas em encaminhar os/as estudantes à uma “pedagogia de confrontos, disruptivas da educação da cultura visual” (B. Dias, 2009, p. 28). Procurei considerar durante o seu desenvolvimento os comportamentos, narrativas, referências trazidas pelos/pelas estudantes e demais elementos que orbitaram a produção de visualidades. Observei que tais visualidades levaram a reflexões sobre os seus processos de

² O nome da escola onde foram realizadas as práticas pedagógicas apresentadas na dissertação foi substituído pelo nome fictício Escola Violeta.

³ Os nomes dos/das estudantes que participaram das práticas pedagógicas apresentadas na dissertação foram substituídos por nomes próprios fictícios.

⁴ De acordo com B. Dias (2012) o termo quirizar, que será utilizado na investigação, decorre da tradução do verbo to queer em inglês para o Português de Portugal.

desenvolvimento da autonomia e da atitude crítica. O termo *visualidades* deve ser entendido a partir da chamada *virada da visualidade*, apontada por Mitchell (1995) como momento fundamental de transformação da relação dos sujeitos com as imagens, em que se refere a todos os meios que são suportes de uma imagem e se traduzem como objetos de visualidades (B. Dias & Fernández, 2013). De acordo com B. Dias & Fernández (2013), o estudo das visualidades no contexto pedagógico “trata do imaginário visual e da imagética do cotidiano dos indivíduos, não das imagens, por isso é importante compreender o cotidiano dos/das estudantes e sua vida como o centro das questões pedagógicas” (B. Dias & Fernández, 2013, p. 147).

Para examinar a vinculação entre os conflitos de gênero e sexualidade e as práticas pedagógicas, recorri aos *Estudos queer* na perspectiva de problematização “das práticas sociais que organizam a sociedade como um todo, sexualizando corpos, desejos atos, identidades, relações, conhecimentos, cultura e instituições” (Seidman citado por Miskolci, 2007, p. 154). De acordo com Miskolci (2007), os estudos queer surgiram da convergência entre uma corrente dos Estudos Culturais norte-americanos e o pós-estruturalismo francês, problematizando as concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação e integrou a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais. Ao longo da investigação, me aproximei ainda da *pedagogia queer* a fim de complexificar a compreensão sobre as estruturas sociais/escolares como determinantes dos comportamentos e das relações entre estudantes, uma vez que “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (Louro, 2001, p. 552).

A fim de sondar a relevância dos conflitos de gênero e sexualidade no ensino de artes visuais, no capítulo um exponho a revisão da literatura circunscrita aos estudos queer e sua relação com a educação em visualidades. A revisão abarcou estudos recentes que tangenciam

as discussões de gênero e sexualidade em espaços escolares e em práticas pedagógicas na educação básica (Bueno, 2012; Dornelles, 2013; Silvestrin, 2013; Zamboni, 2016; Ferrari & Castro, 2016; T. R Dias, 2017). Observei que entre os anos de 2012 e 2017 foram realizados estudos com o propósito de problematizar o entendimento das escolas como lugares de conhecimentos estáveis e indicaram a proposição de práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica de estudantes, bem como a promoção de discussões sobre as relações e questões de gênero e sexualidade na perspectiva das visualidades (Bueno, 2012; Nunes, 2014; Ferrari & Castro, 2016; T. R. Dias, 2017).

No capítulo dois apresento o marco teórico e os conceitos que orientaram as categorias analíticas. Para tanto, recorri ao instrumental que alicerça os estudos queer no campo da educação, com base em Butler (2000, 2003), Foucault (1979, 1987, 1988, 1989, 2005), Lauretis (1994), Louro (1998, 2000, 2001, 2004), Silva (2000, 2004), Spargo (2017); estudei as relações entre os estudos queer, a produção e a operação de visualidades nas escolas, a partir do pensamento de B. Dias (2009, 2011, 2012), Hernández (1998, 2000, 2011), hooks (2013), Martins (2007, 2008); e procurei vincular as questões dispostas nessa investigação à perspectiva da cultura visual, fundamentada nos estudos de B. Dias (2011, 2012, 2013), B. Dias & Fernández (2013), Fernández (2015), Hernández (2000, 2011), Martins (2007, 2008).

No capítulo três, abordo aspectos metodológicos que conduziram a investigação e o percurso da escrita. A metodologia empregada foi fundamentada no conceito de *bricolagem* (Kincheloe & Berry, 2007), que configura uma pesquisa ativa, compreendendo a análise de conteúdo, baseada em pesquisa documental qualitativa. Essa perspectiva está baseada em uma epistemologia da complexidade, em que se relacionam os domínios da pesquisa e da teoria social (Kincheloe & Berry, 2007). Os métodos utilizados foram: relato de experiência, coleta de dados visuais e análise qualitativa dos dados visuais. Ainda no capítulo três, realizo

a descrição de três práticas pedagógicas e dos dados visuais coletados para a análise. Estas práticas pedagógicas foram constituídas por propostas de projetos de trabalho (Hernández, 2000), e seguem descritas brevemente:

O projeto *Eu tenho uma família*, realizado em 2014, abarcou discussões a respeito dos arranjos familiares dos/das estudantes, a fim de relativizar a ideia de família *heteropatriarcal* e compreender a possibilidade de outras formas de organização familiar. A intenção era apresentar e conversar sobre as transformações nas representações de famílias ao longo da história da arte, por meio da observação de pinturas, esculturas e outros. Participaram estudantes das turmas do segundo ano do ensino fundamental, sendo quatro turmas com aproximadamente 25 estudantes cada. Composição total dos dados visuais: 42 fotografias digitais.

No projeto *Eu posso te ensinar a ser legal*, realizado em 2015, os estudantes analisaram encartes de lojas de brinquedos e observaram os direcionamentos de gênero nas propagandas infantis. Foram discutidas as experiências de discriminação ou preconceito vivenciadas na escola, além das formas como as mídias impõem padrões dificultadores da aceitação das diferenças. As propostas práticas consistiram em intervenção nas áreas coletivas da escola, utilizando cartões com elogios e conselhos, elaboração de desenhos para compartilhar questões importantes com a comunidade escolar e uma instalação de lixeirinhas para descartar preconceitos escritos em pedaços de papel. Participaram estudantes do quarto e quinto ano do ensino fundamental, sendo quatro turmas de quarto ano com aproximadamente 25 estudantes cada e quatro turmas de quinto ano, com aproximadamente 30 estudantes cada. Composição total dos dados visuais: 40 fotografias digitais.

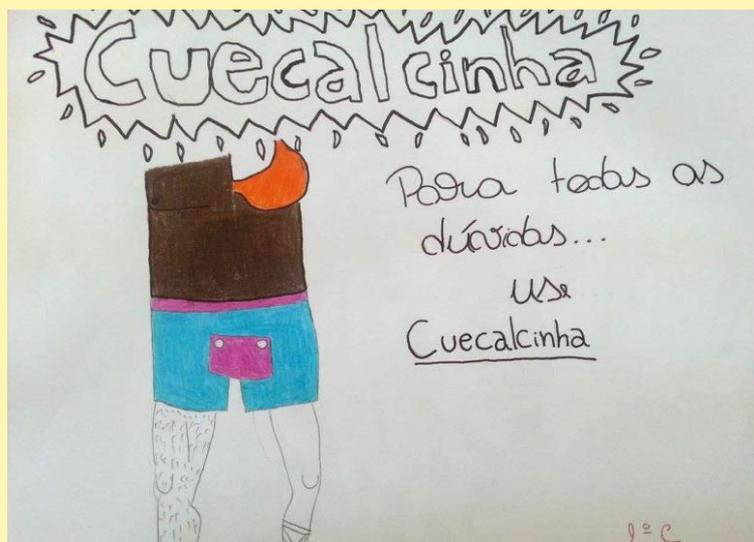
O projeto *Elas na tela*, foi realizado em 2016 como resultado inesperado de um projeto anterior desenvolvido com estudantes do nono ano do ensino fundamental. Tratou-se da criação e manutenção de um banco de dados digital de mulheres artistas. Esse projeto se

desenvolveu a partir da constatação da ausência de referências femininas na história da construção de visualidade a respeito do Brasil no período colonial e pós-colonial.

Participaram estudantes de três turmas do nono ano do ensino fundamental, com aproximadamente 40 estudantes cada. Composição total dos dados visuais: duas fotografias digitais e *prints* da página do projeto criada pelos/pelas estudantes na plataforma *Tumblr*⁵, na internet (endereço: <https://elasnatela.tumblr.com>).

No capítulo quatro analiso a composição parcial dos dados visuais produzidos no contexto das práticas pedagógicas apresentadas, à luz das categorias: *pedagogia queer* (Britzman 1995; Louro, 1998, 2004); *biopoder* (Foucault, 2005); *visualidades* (B. Dias, 2009, 2011, 2012; B. Dias & Fernández, 2013; Fernández, 2015; Hernández, 2000, 2011; Martins, 2007; 2008).

⁵ Tumblr é uma rede social onde os usuários podem compartilhar e interagir com publicações em diversos formatos.



1

Estudos e práticas pedagógicas queer

As investigações que trataram das discussões de gênero e sexualidade e/ou estudos queer no campo das práticas pedagógicas nos últimos cinco anos destacaram duas frentes: a primeira orientada para a discussão sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes e a segunda concentrada em reflexões sobre como tem ocorrido a formação de professores e professoras para tratar das questões de gênero e sexualidade em salas de aula. A fim de observar a centralidade dos estudos acadêmicos sobre práticas pedagógicas vinculadas às discussões de gênero na educação básica, realizei um levantamento nos principais bancos de dados nacionais (Tabela 1), a partir de palavras-chave que estiveram relacionadas à essa investigação (*arte, cultura visual; educação; ensino; gênero; pedagogia queer; prática pedagógica; queer*). Busquei verificar ainda a incidência de publicações que

Bases de Dados / Periódicos	Palavras-Chave	Áreas do Conhecimento	Ano de publicação / Tipo de produção
BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) - ibcti	Práticas pedagógicas; Queer; Pedagogia queer	Linguística, Letras e Artes; Educação	2013: Dissertação (1); Tese (1) 2014: Tese (1) 2015: Dissertação (1); 2017: Dissertação (2); Tese (2)
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	Pedagogia queer; Queer	Linguística, Letras e Artes; Educação	2013 - 2018: Dissertação (40); Tese (17)
Portal de Periódicos - CAPES	Pedagogia queer; educação; Arte	-	2013 - 2018: Artigos (12)
Revista Estudos Feministas (Universidade Federal de Santa Catarina)	Pedagogia; Ensino; Arte	-	2013 - 2018: Artigos (6)
Seminário Internacional Fazendo Gênero - Anais Eletrônicos	Prática pedagógica; Queer; Ensino; Arte	-	2013: Artigos (6) 2018: Artigos (12)
Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Anais Eletrônicos	Gênero; Queer; Cultura Visual	-	2012 - 2018: Artigos (5)
Cadernos PAGU (Universidade de Campinas)	Pedagogia; Gênero; Ensino; Educação	-	2012 - 2018: Artigos (12)

Tabela 1. Buscas por palavras-chave em bases de dados nacionais e periódicos.

abordaram essa temática em periódicos e em eventos como o *Seminário Internacional Fazendo Gênero*, o Encontro da ANPAP⁶ e o CONFAEB⁷.

Em linhas gerais, os estudos aos quais tive acesso problematizam mecanismos mantenedores do funcionamento das escolas em uma lógica conservadora, marcados por práticas pedagógicas que reiteram posições hegemônicas especialmente ao tratar de questões de gênero e sexualidade com estudantes (Bueno, 2012; Dornelles, 2013; Silvestrin, 2013; Ferrari & Castro, 2016; Zamboni, 2016; T. R Dias, 2017; Rodrigues, 2017). Esses estudos recorreram a categorias orientadas pelo instrumental pós-estruturalista na elaboração do marco teórico e na análise dos resultados. Constatei ainda a baixa ocorrência de estudos que trataram especificamente de práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas sob a perspectiva da pedagogia queer e considere importante evidenciá-los, pois apresentaram aspectos que se vinculam às questões desse estudo.

Nesse sentido, Ferrari e Castro (2016) pesquisaram discentes dos cursos de graduação em História e em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio de questionários, a fim de mensurar a incidência de trabalhos que versavam ou resvalavam nas questões de gênero durante a vida escolar. Do total de cinquenta questionários respondidos, somente cinco estudantes identificaram algum trabalho que discutisse as relações de gênero e as sexualidades enquanto estiveram na educação básica. Os pesquisadores observaram que a ausência de trabalhos sobre os temas pode estar ligada à carência dessas discussões durante a formação docente, à suposta condição de igualdade e normalidade que se estabelece nas escolas e ao incômodo por parte dos professores e das professoras para abordar tais questões. Constatou-se que

⁶ A Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, é uma entidade de natureza científico-artístico-educativa, que congrega pesquisadores e pesquisadoras, centros e instituições para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas e visuais.

⁷ O Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) acontece anualmente e tem sido realizado por meio de parcerias nacionais, latino-americanas e internacionais.

A educação para as sexualidades e para as relações de gênero não acontece apenas nas práticas que a isso se destinam, mas está presente nos mecanismos de constituição de sujeitos, nas intervenções promovidas sobre os corpos, nas proibições, nas normas estabelecidas, nas relações interpessoais, nos materiais didáticos, nas imagens que circulam e são produzidas nas escolas. Processos educativos sutis e naturalizados que são produzidos e reproduzidos nas instituições escolares, frequentemente reforçando normas sociais de conduta, preconceitos e violências (Ferrari & Castro, 2016, p.17).

Ferrari & Castro (2016) aliaram a discussão sobre a Cultura Visual àquelas que dizem respeito ao campo das sexualidades e das relações de gênero, já que compreenderam que ambos os campos são atravessados pelo movimento que envolve as imagens. A partir do pensamento de Foucault e dos estudos da Cultura Visual, os autores argumentam sobre a importância de inventar novas subjetividades, transgressões e liberdades, rompendo com o dualismo ver/falar, falar/escutar, professor/a/aluno/a, razão/emoção. Assim, “o sentido de trabalhar imagens e conhecimentos históricos estaria nas possibilidades que esses campos de problematização abrem para a compreensão do social e cultural que cada um de nós fazemos parte” (Ferrari & Castro, 2016, p. 16).

T. R. Dias (2017) investigou a relação entre estudos de gênero e o ensino de artes visuais em escolas, procurando entender de que maneiras as abordagens feministas em relação às artes visuais podem alimentar práticas de resistência aos discursos hegemônicos que incidem sobre o ensino de arte. De acordo com a autora, os processos de formação de professores e professoras revelam a insuficiência de debates acerca da temática de gênero, mesmo quando há o interesse. Junto às tensões geradas por essas discussões, a falta de espaços de formação é um fator que dificulta abordagens de gênero e afasta as intervenções feministas das escolas (idem). O instrumental teórico foucaultiano e as teorizações feministas pós-estruturalistas foram a base para o desenvolvimento das análises sobre as relações de poder nas escolas.

T. R. Dias (2017) sugeriu algumas intervenções feministas para o ensino de arte e indicou que as discussões de gênero não devem ficar limitadas à inserção de artistas mulheres no repertório das professoras e dos professores, ainda que esta seja uma demanda contínua. A autora afirmou que é preciso ir além e assumir uma postura de problematização em relação às abordagens e às narrativas criadas em todas as práticas docentes, às questões de gênero trazidas pelos/as próprios/as alunos/as e aos discursos do senso comum que ecoam pela escola (T. R. Dias, 2017).

Bueno (2012) investigou o contato de estudantes de três escolas com produtos (filmes, mochilas, bonecas, roupas) da marca *Princesas*. A pesquisadora buscou compreender as formas pelas quais as princesas são significadas e a importância do consumo na construção dessas referências, para definir os contornos de feminilidade e masculinidade. A partir de uma etnografia comparada, ela concluiu que a interação das crianças com as personagens não se limitava à audiência, uma vez que estavam colocadas em ação por meio de produtos, nas brincadeiras, nos objetos.

Ancorada nos conceitos de matriz heterossexual (Butler, 2003), de dispositivo (Foucault, 1979) e de tecnologia sexual (Lauretis, 1994), Bueno (2012) destacou que, no caso das *Princesas*, o cinema pode ser entendido como um mecanismo capaz de implantar representações de gênero entre os indivíduos. A escola, por sua vez, se estabeleceu como o lugar onde essas representações circulam, são reproduzidas e reiteradas. Nas brincadeiras e nas imitações, as personagens delimitam os contornos de gênero experimentados pelos/pelas estudantes, dividindo as práticas cotidianas como “de menina” ou “de menino” (idem) e indicando que a heterossexualidade compulsória opera de maneira imperativa nas relações escolares. O conceito de heterossexualidade compulsória foi concebido por Adrienne Rich (2010), definindo a heterossexualidade como uma instituição, uma condição imposta e naturalizada que diminui o poder das mulheres em sociedades identificadamente masculinas.

Fundamentada nesse conceito, Dornelles (2013) afirmou que “nas tramas da educação escolar e nos debates sobre o funcionamento regulador da instituição escola, há uma atuação pedagógico-estratégica embasada em, e potencializadora da, compulsoriedade da heterossexualidade” (2013). A pesquisadora destacou como as práticas pedagógicas atuam, estrategicamente, no nível do poder como “modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (Foucault, 1995 citado por Dornelles, 2013) em relação ao poder.

Ainda na esteira das discussões amparadas pelo instrumental pós-estruturalista, Dornelles (2013) também chamou a atenção para os apontamentos de Louro (2004) quanto ao currículo, ao considerar uma pedagogia queer, que estaria implicada em “passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto;” (Louro, 2004 citada por Dornelles, 2013). A autora questionou a prevalência de práticas pedagógicas normatizadas e a heteronormatização dos corpos nas aulas de educação física, na região do Vale do Jiquiriçá (BA), tomando a expressão “olhar de mau jeito”, como um movimento de *des-naturalizar, des-confiar, des-neutralizar*, buscando politizar o olhar com relação às estratégias normativas escolares e problematizando a escola e as aulas propriamente ditas, como espaços gênero-sexualizados.

Por meio de questionários aplicados em grupos focais com professores e professoras da educação básica, Dornelles (2013) investigou de que maneiras as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da região resvalavam ou tratavam das discussões de gênero e sexualidade, desde o campo discursivo até as proposições práticas de educação física em salas de aula. Os resultados indicaram que as discussões com estudantes eram orientadas por um discurso biológico-preventivo e heteronormativo, que apelava ao cuidado com o corpo e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis entre casais heterossexuais, por exemplo.

A respeito das práticas pedagógicas aplicadas na Educação Física escolar, Silvestrin (2013) afirmou que os/as estudantes deveriam entrar em contato com as discussões de gênero

e sexualidade ao trabalhar a cultura corporal de movimento, ampliando o conhecimento histórico-social que envolve as práticas, os gestos, os movimentos preferidos e evitados por meninas e meninos. A autora destacou que a escola deveria problematizar essas questões, proporcionando um espaço de reflexão crítica e investindo em minimizar visões estereotipadas e preconceituosas. Ao analisar a forma como o conceito de gênero foi trabalhado nas propostas curriculares da disciplina da educação física para a educação básica (estudantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental e do ensino médio no Rio Grande do Sul), Silvestrin (2013) discutiu a interdição de algumas práticas na Educação Física escolar como atos performativos que instituem sujeitos passíveis de abjeção e reiteram um regime de heteronormatividade.

Urdindo o conceito de *educação bicha*, Zamboni (2016) afirmou que consolidar uma pedagogia queer seria uma saída problemática para a educação, por existirem impasses conceituais na teoria queer, a priori. Embora se faça uma crítica radical em relação às políticas de identidade, a perspectiva queer acaba se comprometendo com a manutenção delas, uma vez que o reconhecimento continua a ser pensado como prática fundamental das relações políticas; por esse motivo, a noção de devir seria constantemente rejeitada (idem). Para o pesquisador “no rumo desta proposta, será preciso distinguir as boas das más cópias do modelo queer, dispensando os devires simulacros que insistem no minoritário. No fim das contas, queer permanece uma política identitária, ainda que uma identidade oca, sem substância naturalizante” (Zamboni, 2016, p. 94).

Apesar de não haver uma definição cristalizada a respeito dos limites da pedagogia queer, o acesso às discussões sobre gênero e sexualidade se mostraram incipientes nas práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes da educação básica em escolas. Se tanto nos percursos de formação docente, quanto nas salas de aula existe o silenciamento dessas questões, a pedagogia queer poderia urdir uma saída possível para o encurtamento dessas

distâncias, ainda que as limitações e contradições se fizessem presentes. No sentido de adesão a perspectiva queer, Louro (2001) afirmou que a compreensão da sexualidade não deve ser tratada como uma questão pessoal, mas como construção social e política. Ao considerar as identidades sociais, a escola deve reconhecer “que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais” (Louro, 2000, p. 21).

Os estudos mencionados indicaram entraves semelhantes, como a persistente falta de formação para tratar da discussão de gênero e sexualidade com estudantes e mostraram a necessidade de insistir na abertura dos espaços de diálogo, com estudantes, professores e professoras, ainda que por meio de práticas que acabem por reiterar algumas estruturas problemáticas (T. R. Dias, 2017) e confirmar o caráter normatizador das escolas, tanto prático quanto discursivo. Os estudos que adotaram a perspectiva queer e sua vinculação às práticas pedagógicas, discutiram esses temas de forma complexificada, evitando reforçar binarismos ou visões dicotômicas quando apresentaram os resultados.

Esses estudos convergiram na percepção de que uma prática libertadora seria viável por meio de uma educação humanista, reconhecedora das peculiaridades e estimulante da capacidade crítica. Para tanto, hooks (2013) apontou a relevância da descentralização do conhecimento teórico nos processos de ensino e aprendizagem e da aproximação entre teoria e prática, em uma lógica que não valorizasse somente as produções acadêmicas canônicas e das elites, mas que pudesse dar visibilidade a fontes menos conhecidas, na direção de uma horizontalização das práticas coletivas.

Constatou-se ainda que, apesar de os professores e professoras terem mostrado conhecer as várias formas de vivenciar o gênero e a sexualidade, suas práticas continuaram norteadas por um padrão normalizador, devido ao fato de não terem ampliado o campo de referências para estudantes e nem conseguido subverter a lógica das relações de poder

enrijecidas no ambiente escolar. Para possibilitar o entendimento das escolas como espaços complexos, que promovem mais do que a aquisição de conhecimentos acadêmicos, os estudos queer se propõem não só a pensar a fluidez das identidades, mas a repensar as relações sociais de poder, tratando as diferenças como parte fundamental e constituinte dos processos pedagógicos (Louro, 2001).

1.1 – Gênero e sexualidade na Educação em Visualidades

Os estudos que abordaram práticas pedagógicas na educação em visualidades e as discussões de gênero e sexualidade nos últimos cinco anos, na forma de artigos, dissertações e teses, pareceram discutir dois aspectos principais que, a meu ver, também se converteram em dilemas para as análises dos dados visuais apresentadas no quarto capítulo desta dissertação. Um, voltado para os conteúdos a serem contemplados nas aulas, isto é, na inclusão de visualidades e de processos artísticos protagonizados por mulheres (expografias, curatorias, coletâneas, etc.) nos programas e planejamentos escolares; e outro, voltado para as formas como os conteúdos atingem o cotidiano, promovem espaços de produção visual ou apontam para novas saídas metodológicas (Coutinho & Loponte 2015; B. Dias, 2008, 2009, 2011, 2012; T. R. Dias, 2017; Nunes, 2014).

Para compreender como a perspectiva da cultura visual tem se articulado às discussões de gênero e sexualidade em âmbito escolar e acadêmico, recorri novamente à T.R. Dias (2017), que pontuou algumas questões relevantes acerca desse tema. Após uma extensa revisão de literatura, que abarcou artigos apresentados nos encontros anuais da ANPAP e no CONFAEB, a autora apontou que

No que concerne às concepções de gênero, observa-se que, em algumas pesquisas, há um diálogo com autores/as vinculados a teoria queer, especialmente Butler, e um empreendimento no sentido de articular questões de gênero e sexualidade. Outras,

por sua vez, superam a ideia de gênero como uma discussão restrita aos estudos sobre mulher, trazendo à tona a problemática das masculinidades. Em geral, compartilham de uma visão não-essencialista e não-biologizante de gênero, destacando o papel das imagens na constituição de representações e subjetividades. (T. R. Dias, 2017, p. 167).

Ainda segundo a autora, os estudos sugeriram que a análise crítica das imagens no espaço escolar é uma ferramenta indispensável à contestação de discursos hegemônicos e à ampliação das possibilidades para pensar os processos de constituição de gênero.

Coutinho & Loponte (2015) discutiram a questão de gênero no ensino de arte no Brasil, promovendo a difusão de autores/autoras que tratam do assunto e de suas interfaces com as artes visuais, com o ensino de arte e com a formação docente em artes visuais. As autoras divulgaram artistas mulheres e problematizaram as representações e as pedagogias visuais do feminino. No que diz respeito ao ensino de arte, questionaram a invisibilidade das artistas em salas de aula e sugeriram que haja uma discussão ampla, abarcando as seguintes questões:

que tipo de arte, de ensino de arte, de escola, de formação docente pode funcionar como dispositivo estratégico e alternativo de desconstrução dessa hegemonia? Que contribuições os estudos sobre as proposições de artistas mulheres podem trazer às crianças (e não somente a elas)? Em tempos em que as políticas e agendas educacionais clamam pela equidade de gênero, como manter no acostamento a produção dessas artistas? Como ainda é possível dar ao ensino de arte um olhar unifocal, que privilegia apenas o ponto de vista masculino, em pleno século XXI? (Coutinho & Loponte, 2015, p.186).

As questões elencadas fazem parte de um campo de discussões aberto por Nochlin (1971), que se tornou um marco de desestabilização e incômodo no campo da produção artística e serviu como ponto de partida para uma série de outros estudos sobre questões correlatas no campo das artes. Entretanto, a reverberação desses estudos nas práticas

escolares em artes depende da admissão da produção feminina como conhecimento a ser ensinado (Coutinho & Loponte, 2015). Para as autoras,

é preciso pensar num tipo de ensino que contemple uma arte intercambiada com questões próprias do social. Seria um tipo de ensino que, em suas transitoriedades, fosse capaz de provocar diálogos plurais e ainda pouco vistos, que não esteja só interessado em transmitir informações convencionais, puramente manufatureiro, que, sem negações ou dissimulações, absorva para si um compromisso com o diverso, o diferente, o não dito, o interdito, o periférico e, por isso mesmo, seja capaz de colaborar na dissolução da perpetuação de um único ponto de vista e na reabilitação de outras formas de saber e poder (Coutinho & Loponte, 2015, p. 187).

Na esteira das investigações que destacaram a relevância das visualidades nas discussões e conflitos de gênero e sexualidade, Nunes (2014) questionou como se constituíam as masculinidades mediadas pelos elementos culturais com os quais os meninos conviviam na escola. Por meio de trabalho com grupo focal, a partir dos estudos da cultura visual e dos estudos de gênero e sexualidade em uma perspectiva pós-estruturalista, a autora observou as representações masculinas que transitam no espaço escolar e a maneira com que são recebidas por estudantes. Durante a investigação, foi percebido “que determinados assuntos e experiências não devem ser compartilhados no âmbito escolar, principalmente temas relacionados à sexualidade. E que através de vários mecanismos de punição reforçados em sala de aula, os meninos estão aprendendo que não podem falar e mostrar certos objetos/imagens” (Nunes, 2014, p. 111). A autora refletiu sobre o engendramento dos relacionamentos sociais nas relações de poder, a partir dos pressupostos teóricos pós-estruturalistas e pontuou que no contexto educacional, as pessoas envolvidas não eram simples “vítimas” e fizeram parte de uma “teia” na qual todos estiveram imbricadas. Além disso, afirmou que

as escolas, através de suas práticas educativas, contribuem para que as/os estudantes não percebam seu potencial para romper com estruturas de dominação e continuam a naturalizar discursos que aprisionam os sujeitos em concepções únicas e ‘verdadeiras’, sem considerar a diversidade de olhares possíveis sobre os fatos sociais. hegemônicos (Nunes, 2014, p. 147).

A autora esclareceu ainda que foi importante discutir as questões de gênero e sexualidade na perspectiva da cultura visual, uma vez que não se buscou resultados ou desvelamentos ao analisar imagens ou artefatos culturais, como se algo pudesse ser descoberto. Ao contrário, essas “análises e interpretações irão gerar novos jogos de linguagem” (Aguirre, 2009 citado por Nunes, 2014, p. 138).

Os estudos apresentados demonstraram que as vertentes teórico-metodológicas que alicerçam as práticas pedagógicas em visualidades e as formas como se orientam o ensino tem sido amplamente discutidas, mas não indicaram a predominância de uma metodologia específica nesse campo. Considerando a perspectiva da educação da/para a Cultura Visual, B. Dias (2008) afirmou que, se os currículos de arte foram implementados na educação básica fundamentados pelos valores da elite cultural, isto é, voltados para as Belas Artes ou para a cultura de elite, agora os/as estudantes deveriam ter contato tanto com produções artísticas que foram socialmente e historicamente legitimadas, quanto entender que é possível produzir e reconhecer visualidades em espaços do cotidiano como a escola, a comunidade e outros.

O autor apontou que a ideia de uma educação das/pelas visualidades responde à necessidade de se qualificar as produções que não são consagradas, ou seja, consideradas “obras de arte” como experiências potentes, movendo a atenção das Belas Artes e das culturas de elite para a visualização do cotidiano. Ensinar e aprender pelas visualidades não significa, portanto, suprimir as artes de elite do currículo, mas abordar percursos curriculares nos quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo relacional, contextual e menos hierárquico (B. Dias, 2008).

Em conformidade com as proposições da educação da cultura visual, Richter (2003) observou a ausência de discussões que contemplassem a diversidade nas escolas, entretanto, questões fundamentais como as de gênero deveriam ser discutidas nas práticas do contexto escolar. A autora afirmou, ainda, que as práticas visuais nas escolas brasileiras costumam estar permeadas por códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, em acordo com os cânones formais da modernidade, excluindo as visualidades não condizentes com esse padrão (Richter, 2003 citada por Sardelich, 2006).

As questões levantadas pelos estudos mencionados configuram, em grande medida, os dilemas que vivenciei enquanto professora. Minha trajetória docente foi permeada pela insistência em tornar a sala de aula um espaço acolhedor para estudantes, amalgamando os conteúdos das aulas de artes visuais e os conflitos que geralmente eram tratados pela escola de maneira verticalizada e superficial, especialmente, os que abordavam as discussões de gênero e sexualidade. Por isso, os conflitos de gênero e sexualidade, na investigação, trataram dos conflitos que ocorreram na Escola Violeta, orientados por posturas ou narrativas sexistas, bem como por condutas discriminatórias pautadas por estereótipos ou padrões de gênero; as discussões sobre feminismo; entre outras situações que desestabilizaram as salas de aula em que atuei, tendo sido levada ao encontro das seguintes perguntas orientadoras para essa investigação: as práticas pedagógicas marcadas por conflitos de gênero podem resultar em aprendizagens na educação em visualidades? É possível identificar desdobramentos dessas práticas no cotidiano, em outros componentes curriculares ou na comunidade escolar?

O objetivo geral foi analisar se houveram aprendizagens decorrentes dessas práticas, marcadas pela ocorrência de situações de conflito de gênero e sexualidade em salas de aula da educação básica. Os objetivos específicos consistiram nas seguintes ações: examinar a concepção dos projetos de trabalho que resultaram nos dados visuais analisados, pela perspectiva teórica e dos conceitos que fundamentaram a investigação; avaliar a relevância

dos conflitos relacionados à questão de gênero/sexualidade para a educação em visualidades; observar e apontar de que maneira as visualidades e aprendizagens decorrentes das práticas apresentadas extrapolam o espaço circunscrito às aulas de artes; analisar possibilidades e limitações apresentadas no contexto de realização dos projetos de trabalho e reveladas pelos dados visuais produzidos.

As categorias apresentadas no capítulo dois, elencadas para a análise dos dados visuais foram: *pedagogia queer* (Britzman 1995; Louro 1998, 2001, 2004); *biopoder* (Foucault, 2005) e *visualidades* (B. Dias, 2009, 2011, 2012; B. Dias & Fernández, 2013; Fernández, 2015; Hernández, 2000, 2011; Martins, 2007; 2008).



Refletir sobre as práticas pedagógicas marcadas por conflitos de gênero e sexualidade em escolas, se tornou o ponto de partida dessa investigação, uma vez que estes não são restritivos aos/as estudantes, mas estão presentes nas práticas discursivas reguladoras, englobando as relações entre professores, professoras, gestores, gestoras e demais pessoas das comunidades. Tais conflitos, como dito anteriormente, estiveram pautados por posturas ou narrativas sexistas, por condutas discriminatórias relacionadas aos estereótipos ou padrões de gênero; pelas discussões sobre feminismo; entre outras. Se as determinações sociais binárias e normatizadoras sempre foram colocadas de forma clara nesse espaço por regras, formas de falar, vestir, andar, agrupar, comer, sentar-se, pedir, mandar; vi nas fissuras aparentes da estrutura escolar oportunidades de aprender, desconstruir e quirizar. É importante ressaltar que ao meu aproximar dos estudos queer para pensar em práticas pedagógicas quirizadas, não me interessava, especificamente, propor discussões sobre sexualidade, nem me voltar aos interesses afetivos dos/das estudantes ou suas performances corporais na escola. Me interessou lançar mão desse instrumental para compreender os processos pedagógicos em uma lógica flexível, menos enclausurada e empoeirada.

Na minha vivência como professora venho observando atentamente a relação entre estudantes e a estrutura escolar rígida e, ao mesmo tempo, buscando mediar os seus processos de construção de visualidades em uma perspectiva crítica, inquieta, reflexiva. Venho procurando, a partir dos estudos queer e da educação em visualidades, criar possibilidades pedagógicas participativas, desconsiderando a ênfase dada aos processos avaliativos e de aprendizagem estabelecidos pelas instituições de ensino. Tentei quirizar as aulas de artes, subvertendo mecanismos e normas, refazendo acordos, deslocando as desgastadas visualidades canônicas e colocando-as em justaposição com outras visualidades, para promover experiências de aula com produções autônomas, menos determinadas pelas

relações de poder e pela lógica do *poder disciplinar* (Foucault, 1989), profundamente consolidada na escola.

Entendendo que a escola se estabelece como um *regime de verdade* e configura um meio no qual estudantes em formação constroem *identidades e subjetividades*, Foucault (2006) afirmou que a sociedade produz efeitos de verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, entre elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (Foucault, 2006). Os regimes de verdade são estruturas determinadas e mantidas, também, pelas relações de poder. Para o autor cada sociedade tem regimes de verdade, sua política geral de verdade que se caracteriza pelos tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros e pelo estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979). Ademais,

essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo, atribuído (Foucault, 1996, p. 17).

Uma relação de poder, segundo Foucault (2009), seria um modo de ação sobre ações, ou seja, as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros”. (Foucault, 2009, p. 246). No sentido de entender o funcionamento desses mecanismos de poder, que estiveram imbricados na minha atuação enquanto professora, busquei investigar as práticas pedagógicas que desenvolvi com estudantes e os dados visuais

que delas derivaram, observando as relações que se estabeleceram entre as micronarrativas circunscritas às salas de aula e a estruturas maiores, isto é, a escola propriamente.

Ainda de acordo com Foucault (2009), a vinculação que se estabelece entre poder e saber são profundas, de forma que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (p.30), isto é, o saber é resultado direto das práticas do poder disciplinar. O binômio poder/saber se concretiza por meio das práticas vigilantes, de sanção normalizadora, que foram chamadas por Foucault de *exame*. Na instituição escolar o exame se conforma em diversas instâncias e ações que produzem efeitos de controle, se caracterizando, em grande medida, pelos processos avaliativos. Além da avaliação propriamente dita, com data marcada, lugares escolhidos, professores/professoras vigilantes e silêncio sepulcral, decorrem dela a valorização e exaltação dos/das estudantes com melhor desempenho acadêmico, a premiação, a aplicação de advertências, suspensões, o apagamento dos/das demais estudantes com desempenho mediano ou baixo. Para Foucault (1989),

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (Foucault, 1989, p. 164-165).

No cotidiano escolar, a ordem e a disciplina são elementos indissociáveis. A hierarquia e a autoridade características na relação entre estudantes e escolas, são consolidadas nas relações de poder que se alargam para todos os espaços educacionais, físicos e simbólicos. Para Foucault (1989) a organização de estudantes em lugares individuais

e determinados, torna possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, economizando tempo e transformando a escola em uma máquina de ensinar e vigiar. O poder tem a função de adestrar corpos e mentes nas sociedades atuais, para se apoderar ainda mais dos gestos, gostos e modos de pensar dos sujeitos, impondo limitações, proibições ou obrigações. “Constitui-se um poder modesto que funciona de forma calculada e permanente, produzindo indivíduos como objetos e instrumentos de seu exercício” (Foucault 1999, citado por Almeida, 2014, p. 280). Dessa maneira,

o poder disciplinar organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo" (Foucault, 1989, p. 158).

Foucault (1989) afirmou que para compreender de que maneira o poder se torna estrutural, onipresente, é necessário observar as relações sociais que se dão por uma rede de micropoderes e não na centralidade do Estado. De acordo com o autor, é por meio dessa compreensão do poder, que se pode ter uma noção melhor de como ele se fixa em todas as estruturas. São instituições como a escola, as fábricas, os hospitais, entre outras que não o estado, que ajudam a entender como são formadas as relações de poder. Assim,

não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no

ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (Foucault, 1979, p. 182).

Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas que estão descritas no quarto capítulo, tive receio de influenciar os/as estudantes em seus processos de produção de visualidades, uma vez que atuei em contextos escolares onde a hierarquia e o desejo de agradar se fizeram presentes. Era bem estabelecida na escola a ideia de que a professora precisava ter controle sobre os/as estudantes, manter a turma disciplinada, saber o momento de colocar a turma em silêncio, entre outras práticas cotidianas que funcionavam sob a lógica do poder disciplinar (Foucault, 1989). Mesmo os/as estudantes mais jovens negociaram comigo a todo o tempo; fosse pela vez de falar, pelos espaços a serem ocupados ou pela permissão para ir à algum lugar da escola. Ainda que tenha havido situações de enfrentamento, em que estudantes me desrespeitaram ou fugiram minimamente da margem desse poder, me assustou a dificuldade com a qual eles/elas encararam as aberturas que eu tentei proporcionar.

Em diversas ocasiões esclareci, por exemplo, que não era necessário pedir a minha autorização para ir ao banheiro ou para beber água; bastava acenar, levantar e ir. Claro que, em verdade, esse conjunto de ações configurava um pedido, um aviso, uma satisfação, mas nunca conseguimos, eu ou os/as estudantes, confirmar essa prática com naturalidade. Se por um lado houve uma dificuldade imensa de agir sem pedir permissão por parte dos/das estudantes, por outro, nas vezes em que eles/elas se levantaram e saíram sem avisar, eu prontamente fui atrás pedindo satisfação. Em ações muitas vezes sutis e não nomeadas, se configurou o micropoder da instituição escolar e suas práticas disciplinares que permearam a minha relação com os/as estudantes, a relação entre gestores/gestoras e professores/professoras e a relação entre as famílias dos/das estudantes e os/as gestores.

As práticas do poder não se fixavam, nem operavam sempre de maneira clara no cotidiano, se apresentando de maneira cambiante e ganhando frequentemente contornos de naturalidade. Essa mobilidade foi apontada por Foucault como possibilidade de resistência face ao controle, a reconhecendo como elemento indissociável do exercício do poder.

Foucault (1989) pontuou, ainda, o aspecto punitivo que deriva dessas práticas ao afirmar que

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos úteis, e vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar. (Foucault, 1989, p.159)

As práticas disciplinares, o exame e a vigilância são dispositivos que funcionam de maneira integrada na lógica do poder/saber. A partir da segunda metade do século XVIII, essas tecnologias disciplinares do poder passaram a incorporar outras técnicas de poder que não estavam marcadas, necessariamente, pela ideia de disciplina, mas que pretendiam algo maior; para além da disciplinarização e do controle do indivíduo, urdindo o que Foucault nomeou *Biopoder*.

Ao que essa nova técnica de poder não-disciplinar se aplica e - diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo - a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se

instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (Foucault, 2005, p. 289)

O poder disciplinar e o biopoder estão em constante sobreposição e superposição. A sexualidade foi apontada por Foucault (2005) como um campo de importância central no século XIX, cujo desenvolvimento e reconhecimento estavam ligados, ao mesmo tempo, à processos disciplinares e biológicos, individualizantes e massificantes, controladores e regulamentadores. A sexualidade está situada entre a singularidade dos corpos e a unidade múltipla da população. Nesse sentido, Foucault destacou a medicina como exemplo de poder/saber que age sobre os corpos por meio de práticas individuais e sobre a população por meio de políticas e práticas de controle.

Ainda de acordo com o autor, a norma seria um elemento comum entre esses poderes, disciplinar e biopoder, a fim de manter equilibrada a ordem disciplinar do corpo e da população, “que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (Foucault 2005, p. 302). A partir da ideia de uma sociedade de normalização, Foucault (2005), postulou que

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, e dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. Portanto, estamos num poder que se incumbiu tanto do corpo quanto da vida, ou que se incumbiu, se vocês preferirem, da vida em geral, com o polo do corpo e o polo da população. (Foucault, 2005, p. 302)

Ao compreender a estreita relação que se estabeleceu entre poder e saber e os meios pelos quais essa relação ocorreu na escola, a produção de visualidades durante as minhas aulas me preocupou de maneira particular. Me inquietou pensar que os/as estudantes com os/as quais eu compartilhava práticas cotidianas, pudessem estar mais preocupados em produzir respostas aos afetos compartilhados comigo, do que reflexões a respeito dos assuntos que havíamos discutido. Explico: quando realizaram suas produções, os/as estudantes frequentemente me perguntavam o que eu estava achando. Me pediram ideias, ajuda para desenhar e sugestões de todo tipo. Ao entregá-las finalizadas ou para finalizar na aula seguinte, os/as estudantes indagavam: “- E aí, prof? tá ficando legal?”. Senti que aquelas visualidades estavam entre os desejos dos/das estudantes e os meus, entre nossas subjetividades, e eu jamais soube a medida exata da aprovação ou da reprovação. Motivo pelo qual avaliar, para mim, foi algo problemático.

Em muitas ocasiões senti que os/as estudantes produziam visualidades submetidas as minhas expectativas; faziam o que achavam que eu queria que fosse feito, especialmente durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas marcadas por conflitos de gênero e sexualidade, que foram tomadas como objeto de estudo dessa investigação. Para pensar essas questões específicas, me voltei para os estudos queer, que combinam tanto o pensamento de Foucault a respeito da sexualidade como uma categoria de experiência que não tem origens biológicas, mas históricas, sociais e culturais, quanto a análise desconstrucionista (Spargo, 2017). Procurei analisar as visualidades produzidas, por categorias que não estivessem vinculadas somente às práticas individuais e para isso o instrumental pós-estruturalista tornou-se imprescindível.

Sabendo que a minha relação com os/as estudantes esteve permeada pelo caráter inescapável do poder (Foucault, 1989) e entendendo que as visualidades produzidas nas aulas não estiveram livres desse aspecto, busquei alternativas epistemológicas para interpretá-las. À

luz dos estudos queer, que estão na esteira do pensamento foucaultiano, encontrei maneiras não maniqueístas ou dicotômicas de olhar e entender essas visualidades que, não só trataram de temas que eram caros à minha atuação e aos/as estudantes, mas comunicavam aspectos inesperados para a realidade escolar que experimentávamos. Silva (2004) apontou que

O queer se torna assim uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa”. (Silva, 2004, p. 107)

Na Escola Violeta houve inúmeras dificuldades para tratar das questões de gênero e sexualidade, uma vez que esses temas eram, de maneira equivocada, vinculados a sexualidade adulta ou a prática sexual, propriamente. Para evitar embates diretos com os/as gestores/gestoras, evitei redigir as palavras gênero e sexualidade em meus planejamentos por bastante tempo, ainda que minhas práticas estivessem profundamente permeadas pelos seus significados. Como essas questões eram silenciadas ou tratadas sob um viés moralista e simplista, frequentemente deflagravam conflitos com os quais eu não sabia lidar, mas que me deixavam em uma posição extremamente desconfortável. Meu impulso de discutir, problematizar e propor reflexões sobre aqueles conflitos, me levou a vislumbrar a sua potência pedagógica e a buscar maneiras de lidar com eles junto aos/as estudantes nas salas de aula.

A atitude queer a qual Silva (2004) se referiu, se traduziu na minha atuação docente na tentativa de abrir espaços para acolher os conflitos como pontos de partida para práticas pedagógicas que buscaram proporcionar aos estudantes aprendizagens e experiências amplas no âmbito da educação em visualidades. Mais do que isso; aprendizagens que pudessem se

conectar à vida e que não ficassem circunscritas à escola. No âmbito da investigação, entendi essa forma de atuar pedagogicamente como uma ação de quirizar.

O termo *queer*, que hoje está ligado às múltiplas formas de exercer a sexualidade, foi utilizado anteriormente como forma pejorativa de diferenciar e discriminar gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros, denotando algo estranho, diferente do esperado, abjeto (Masielo, 2000). Entretanto, a partir da apropriação da injúria, Teresa de Lauretis empregou a denominação *teoria queer* pela primeira vez para complexificar os estudos correntes de gênero e sexualidade que abarcavam os estudos feministas, gays e lésbicos (Lauretis, 1991). O objetivo era “descentralizar a heterossexualidade de seu lugar padrão e falar sobre aquelas/es que foram esquecidos, patologizados e medicalizados durante a história das sexualidades” (Benetti, 2013, p. 20).

Algumas traduções do termo *queer* foram feitas para os países de língua portuguesa e espanhola, como: teoria maricas, teoria viada, teoria da bicha louca, entretanto nenhum deles se consolidou politicamente. Pelúcio (2014) considerou importante o uso de outros vocabulários que contestassem e desafiassem a ciência dos artigos masculinos e urdiu a denominação *teoria cu* como possibilidade de aproximar o termo *queer* à realidade brasileira. Nas palavras da autora,

É pelo cu que chego a pensar nos desafios epistemológicos do presente. Quer dizer, que quero pensar fora das dicotomias excludentes que ancoram em uma pretensa naturalidade do corpo e neutralidade dos órgãos “verdades” que têm implicado em perpetuação de desigualdades. É por aí também que convido quem me lê a pensar. Um convite que funciona como forma de desestabilizar o lugar da cabeça como metonímia para a razão ocidental (Pelúcio, 2014 citada por Couto Júnior, 2016, p. 255).

No Brasil, a historiadora Karla Bessa inaugurou de forma preliminar a discussão sobre os estudos *queer* e no campo da educação o seu ingresso ficou marcado pelas pesquisas de

Guacira Lopes Louro, em especial pelo artigo “Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação”, de 2001⁸ (Miskolci, 2014). Em âmbito educacional, os estudos queer propõem a abertura de espaço para discussões acerca das identidades de gênero, a problematização das relações sociais de poder e configuram um ponto de partida para se pensar currículos que considerem a pluralidade de sexualidades e/ou gêneros, sugerindo novas formas de se pensar a cultura e o conhecimento. Essas ações urdiram o que Louro (2004) viria a chamar, no Brasil, de *pedagogia queer*, cujo engendramento esteve atrelado a estudos publicados a partir dos anos 1990, por Bryson e Castell (1993), Britzman (1995) e Pinar (1998).

Em grande medida, foram os instrumentos de análise foucaultianos que possibilitaram, na perspectiva da teoria queer, o alargamento do conceito de gênero para além do que vinha sendo considerado pelos estudos feministas, gays e lésbicos, no sentido de se pensar o gênero como algo necessariamente vinculado ou determinado pelo sexo biológico. Butler (2003) definiu gênero como o efeito repetitivo de uma performance, isto é, como um conjunto de normas instituídas, mantidas e repetidas sobre o corpo, gerando a aparência de substância e cujo a cristalização se dá por meio de uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais. A vinculação entre as categorias de sexo, gênero e sexualidade são culturalmente construídas na repetição de ações estilizadas.

Essa repetição que produz a aparência essencialista dessas categorias, como se os comportamentos fossem algo natural, automático, foi chamado por Butler de performatividade (Dinis, 2013). A autora pontuou que a identidade de gênero “é uma realização performativa compelida por sanções sociais e tabus e é precisamente no caráter performativo da identidade de gênero que reside a possibilidade de questionar sua condição

⁸ Discutir a trajetória dos estudos queer no Brasil não configurou o objetivo central dessa investigação. Para tanto, sugiro a leitura do trabalho de conclusão de curso *A Bicha Louca está Fervendo: uma reflexão sobre a emergência da Teoria Queer no Brasil (1980 - 2013)*, de autoria de Fernando José Benetti (2013).

reificada” (Butler, 2018, p. 78). Dessa forma, se torna importante reconhecer a diferença entre os termos expressão e performatividade. Se os atributos e os atos de gênero são atos performativos,

não há um ato de gênero verdadeiro ou falso e a postulação de uma verdadeira identidade de gênero seria revelada como uma ficção regulatória. Dizer que a realidade de gênero é criada por performances sociais contínuas significa que as próprias ideias de um sexo essencial, de uma masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou constantes, também são formadas como parte de uma estratégia por meio da qual o aspecto performativo do gênero é ocultado (Butler, 2018, p. 13).

Butler (2003) afirmou que a materialização binária, isto é, ser menino ou ser menina, está determinada por um ideal regulatório que opera na matriz heterossexual. As dicotomias sexo/gênero, menina/menino, práticas de meninas/práticas de meninos são reiteradas pelas instituições escolares, desde o desenvolvimento das práticas pedagógicas, passando pela composição do corpo docente, até a organização dos espaços físicos das escolas. Ainda de acordo com a autora, “a diferença sexual não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não seja, de alguma forma, simultaneamente marcada e formada por práticas discursivas” (Butler, 2000, p. 153). Indo ao encontro do conceito de performatividade, Scott (1995) definiu a compreensão do gênero “como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 14).

A pedagogia queer, por sua vez, teve sua gênese na utilização dos conceitos produzidos pela teoria queer no campo da educação, no sentido de se pensar estratégias pedagógicas não-normativas para as práticas escolares. Britzman (1995) examinou as contribuições da teoria queer para a educação, com o objetivo de repensar a pedagogia e o conhecimento. A autora se concentrou em três aspectos metodológicos derivados da teoria queer, organizados da seguinte forma: estudo dos limites, estudo da ignorância e estudo das

práticas de leitura. No artigo intitulado “Is there a Queer Pedagogy?” (1995), Britzman questionou se as pedagogias de inclusão poderiam perturbar os limites do que é pensado sobre as diferenças sexuais na educação e problematizou a reiteração das identidades binárias pelas práticas culturais. De acordo com a autora, a pedagogia queer funciona como uma proposição “que recusa as práticas normatizadoras e as práticas de normalidade; que inaugura uma preocupação ética com as próprias práticas de leitura, que está interessada em explorar o que não se suporta saber” (Britzman, 1995, p. 165).

Britzman (1995) chamou a atenção para a importância de problematizar a pedagogia que ignora a performatividade da linguagem, das identidades e das práticas de leitura e sugeriu que ao se apostar na arte, na literatura, nos jogos, nos filmes, nas brincadeiras, nos depoimentos em primeira pessoa, nas músicas e nas conversas livres e não hierárquicas que ocorrem na sala de aula, talvez seja possível urdir uma metodologia profícua para o objetivo da superação das resistências à educação sexual. A pedagogia queer engajaria os/as estudantes em um diálogo sobre como e por que as posições subjetivas e identitárias são afirmadas ou recusadas.

Na esteira do pensamento de Britzman e de outros/outras autores/autoras que fazem críticas aos modelos pedagógicos hegemônicos, Louro (2004) articulou, no Brasil, as contribuições da teoria queer para a área da educação e expôs alguns questionamentos que apareceram na reflexão sobre o trânsito da teoria queer para o âmbito educacional

como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode “falar” a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (Louro, 2004, p. 47).

A autora afirmou que a pedagogia queer não se restringe ao campo da sexualidade nas escolas e seu alargamento para as práticas pedagógicas não representa uma resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos. Pelo contrário, a pedagogia queer propõe a discussão da lógica que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade e problematiza as formas convencionais de construir pensamento e conhecimento. Assim,

vistos sob essa perspectiva, uma pedagogia e um currículo queer “falam” a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos queer. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado “tipo” de sujeito. Mas, nesse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto. (Louro, 2004, p. 52)

Em síntese, o ponto de interseção entre os/as teóricos/teóricas da pedagogia queer é a proposta de construção de saídas pedagógicas não baseadas em discursos normatizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento. Para Dinis (2013),

uma pedagogia queer não trará um novo método, nem novas receitas de aprender-ensinar, devido a sua recente inserção no debate acadêmico. Porém, talvez seus conceitos teóricos possam trazer um certo apaziguamento diante do mal-estar que educadoras(es) sentem frente à volatilidade e à acelerada desterritorialização das identidades e das certezas que fabricamos ao longo da nossa história da educação nos ensinando a conviver melhor com contradições, incertezas, paradoxos e multiplicidades (Dinis, 2013, p. 10).

Compreendendo que as diferenças que são estabelecidas a partir dos gêneros operam nos espaços escolares, durante a minha atuação docente busquei não reforçar esse aspecto e propor práticas que pudessem problematizá-lo. A cada prática que desenvolvi com estudantes, procurei compor um acervo de visualidades para compartilhar com eles/elas que contemplasse as diferenças, que falasse à diversidade e que proporcionasse possibilidades de reflexão desvinculadas do que Silva (2004) chamou de formas bem-comportadas de conhecimento.

Ao tomar a pedagogia queer como saída epistemológica para analisar as minhas práticas pedagógicas e os dados visuais que delas derivaram, achei necessário discutir e problematizar a relação dos/das estudantes com as referências visuais com as quais eles/elas tinham contato, tendo em vista que trabalhávamos, a priori, com a experiência visual nas aulas. Uma das categorias de análise elencadas nessa investigação, além de *pedagogia queer* e *bioper*, foi *visualidades*, que tratou tanto das referências visuais com as quais os/as estudantes tiveram contato durante as aulas, as produções realizadas por eles/elas, que abrangeu pinturas, desenhos, registros fotográficos, bilhetes, quanto os discursos, atitudes, afetos e modos de olhar que estiveram vinculados a essas produções. Entendi, então, que as minhas práticas pedagógicas foram desenvolvidas mais no âmbito da educação *em visualidades* do que *em arte*.

Visualidade é um termo derivado da cultura visual, que configurou um ponto de convergência entre vários estudos na pós modernidade, com centralidade nas relações entre artefatos das visualidades e poder. Na esteira do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, o campo de estudo da cultura visual e os estudos visuais emergiram no final dos anos de 1980, com a chamada virada cultural (Fernández, 2015). De acordo com Fernández (2015), a partir da década de 1990, “a proposta da virada da visualidade levou a uma maior discussão e um maior interesse sobre visão e visualidade” (Fernández, 2015, p. 111). Em linhas gerais, “a

cultura visual aborda e discute a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos do seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (Martins, 2008).

B. Dias (2008) destacou que a educação da cultura visual deve ser entendida mais como um projeto do que como um método, se constituindo num grupo flexível de conceitos transdisciplinares para promover, entre outras coisas, a identidade individual, a justiça social, importunando hierarquias conceituais e integrando a visualidade do cotidiano ao currículo. Assim, “o estudo crítico da representação visual na cultura do cotidiano é capaz de engajar a arte/educação em uma práxis de justiça social” (B. Dias, 2008, p. 42). As visualidades estão, portanto, intimamente ligada às relações construídas entre o contexto social e cultural e as práticas do ver. Para Duncum (2011) “a cultura visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas” (Duncum, 2011, p. 21).

Em âmbito escolar, a educação pela/em/da cultura visual pode constituir um lugar de investigação sobre diversos aspectos, levando em conta não apenas questões sobre o que se vê, mas também de quem vê (Hernández, 2000; Martins, 2007, 2008; B. Dias, 2008, 2011). Nessa perspectiva, a interpretação se constitui como prática que mobiliza a memória do ver, aciona e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito, com significações próprias do imaginário local (Martins, 2007). A cultura visual dialoga com diversos campos de estudo como as artes, a mídia, o cinema, a fotografia, a publicidade, os registros imagéticos históricos, além das visualidades cotidianas e populares, incorporando os aspectos sociais do olhar nesta intrincada tessitura, durante seus processos de reflexão e análise (Martins, 2007). Ao apontar o campo da cultura visual como alternativa crítica para a interpretação das visualidades, Martins (2008) sugeriu que

As contribuições das teorias pós-estruturalistas, amplamente utilizadas em outras disciplinas das Ciências Humanas e mais recentemente no campo da cultura visual, não usam a desconstrução como um objetivo em si mesmo, mas como uma alternativa crítica, flexível, que pode nortear pesquisadores e docentes na tarefa de reavaliar e redimensionar suas perspectivas sobre arte, sua história e suas práticas pedagógicas. As implicações dessa alternativa crítica reforçam a importância e principalmente a necessidade de uma reavaliação de posições teóricas e estéticas que possibilitem rever a relação história da arte/cultura visual. Rever esta relação pressupõe a possibilidade de abrir mão de categorias e hierarquizações que dominaram as práticas visuais e se estabeleceram de modo hegemônico durante o século XX. (Martins, 2008, p.30)

Para Hernández (2000), a cultura visual é um campo móvel, pois frequentemente são incorporados novos aspectos relacionados tanto às representações quanto aos artefatos visuais, que rapidamente tornam obsoletas as aproximações restritivas. Não há receptores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação é interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia. De acordo com o autor, um trabalho de compreensão crítica da cultura visual deve estar vinculado ao cotidiano escolar e as pessoas envolvidas nos processos pedagógicos (Hernández, 2000). Ainda de acordo com Hernández (2000), a cultura visual é vista como um reflexo das transformações sofridas, desde os anos 60, por variados campos do conhecimento, dessa forma, a expressão cultura visual diz respeito a várias práticas e interpretações críticas que estão em volta das relações entre as posições subjetivas e as práticas sociais e culturais do olhar.

B. Dias & Fernández (2013) apontaram que ideia da educação em visualidades se conforma a partir da virada da visualidade, em que o termo visualidade abarcou todos os meios que são suportes de uma imagem e se traduzem como objetos de visualidades. Para os autores, “o pós-estruturalismo, os movimentos feministas, os estudos pós-coloniais, a teoria queer e os estudos da cultura visual aprofundam as reflexões em torno da virada da

visualidade como uma mudança nas relações de poder” (B. Dias & Fernández, 2013, p. 143). Se houve uma mudança significativa na forma de construir o conhecimento e de entender as relações que se estabelecem entre os sujeitos e as visualidades, é necessário que sejam repensadas as formas de aprender e ensinar, sobretudo na escola. Nesse sentido, no que diz respeito às práticas pedagógicas na educação em visualidades

São tanto mudanças curriculares como metodológicas, mas, sobretudo, são mudanças epistemológicas que são difíceis de compreender para muitos professores de arte e artistas. A distância que se constrói entre a vida das pessoas e a arte é reforçada pelos sistemas tradicionais do ensino das artes. E mesmo quando se propõem mudanças metodológicas e de conteúdo que se abrem à cultura visual com abordagens contextualizadas, ainda permanecem estruturadas no paradigma conteudista e transmissivo. Não basta acrescentar temas ou imagens relativos à cultura visual, é necessário pensar de outra maneira a estética, a educação, a cultura, a política, o corpo, o sujeito e a sociedade em relação à vida. (Fernández, 2015, p. 113)



3
Brincar de chazinho: práticas pedagógicas quilizadas

3.1 – O percurso metodológico

Nesta investigação, em que as práticas pedagógicas delineadas durante a minha atuação docente e os dados visuais que delas derivaram se tornaram objeto de estudo, o conjunto de procedimentos metodológicos utilizado está ancorado no trabalho de Denzin e Lincoln (2006) e no termo urdido por Lévi-Strauss (2008), que propôs uma visão ativa da metodologia de pesquisa, constituída no conceito de bricolagem (Kincheloe & Berry, 2007). Durante o percurso investigativo, procurei desconstruir a ideia de centralidade da produção do conhecimento pelo/pela pesquisador/pesquisadora, uma vez que no desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola, os processos de ensinar e aprender recolocaram e subverteram os papéis rígidos de professora e estudante. Definir uma metodologia rígida ou utilizar métodos positivistas não me permitiriam explorar com profundidade as visualidades produzidas pelos/pelas estudantes, imiscuindo os aspectos teóricos aos afetos compartilhados.

Da mesma forma que não pude prever o ponto de chegada de minhas práticas pedagógicas, também não planejei conduzir essa investigação para um lugar certo, pré-determinado. Procurei me deixar informar pelas visualidades produzidas pelos/pelas estudantes e utilizá-las como fio condutor do processo investigativo. Não significa, entretanto, que não houve rigor nos procedimentos de coleta e análise. Pelo contrário, a bricolagem metodológica é rigorosa porque considera a diversidade e a complexidade da pesquisa científica, opera a partir de uma visão sobre as formas dominantes de poder e dá centralidade a dificuldades envolvidas nesse processo (Kincheloe e Berry, 2007).

Kincheloe e Berry (2007) pontuaram que o/a pesquisador/pesquisadora bricolador/bricoladora⁹ busca perspectivas múltiplas, não para oferecer a verdade sobre a realidade, mas sim para evitar o conhecimento monológico. Afirmaram, ainda, que a

⁹ Tradução livre para o português do termo em francês *bricoleur*.

bricolagem não procura desvendar, descobrir ou obter respostas, mas entender a construção e os agentes sociais que atuam no percurso investigativo, reconhecendo a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto, agregando múltiplas vozes. A bricolagem tem implicações amplas, que tendem à subversão dos métodos dominantes. A possibilidade de criação e a improvisação de novos procedimentos para a pesquisa descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias (Loddi & Martins, 2009) e em lugar desse tipo de racionalização do processo, “os *bricoleurs* ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos” (Kincheloe e Berry, 2007, p. 17).

Ainda de acordo com Kincheloe & Berry (2007), na bricolagem metodológica há uma busca para romper com o reducionismo, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, uma vez que estes legitimam relações de poder desiguais. O trabalho com a bricolagem está implicado em selecionar métodos, estratégias e referenciais teóricos. O/a pesquisador/pesquisadora bricolador é “um indivíduo que confecciona colchas; que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”. (Denzin e Lincoln, 2006, p. 18)

Considerando os apontamentos de Lévi-Strauss (2008) e Denzin & Lincoln (2006) sobre a formulação do conceito de bricolagem, Kincheloe & Berry (2007) pontuaram que o/a bricolador/bricoladora age sobre múltiplas visões para abordar a complexidade da vida cotidiana. Tal complexidade se coloca sob diversos aspectos, que estão ligados ao questionamento do universalismo; ao processo vivo no qual se situam as entidades culturais; aos contextos cruzados; ao aspecto interpretativo do conhecimento; à dimensão ficcional das conclusões de pesquisa e à relação entre poder e conhecimento. O princípio da complexidade traz o entendimento de que a identificação das estruturas sociais é problemática, pressupondo um trabalho que reconhece a noção de estrutura em uma lógica problematizadora, isto é, não

se desconsidera a relevância das estruturas sociais consolidadas, mas trabalha-se justamente pela fragmentação do olhar sobre elas; pela possibilidade de olhá-las sob diferentes ângulos.

Ao redigir essa dissertação, evitei me distanciar dos aspectos que marcaram a minha atuação docente, procurando articular o campo teórico e o conhecimento empírico. Essa articulação serviu para buscar informações que dificilmente seriam dadas por métodos monológicos e objetivistas de análise. Adotando uma atitude de pesquisadora bricoladora, me deixei levar pelos conflitos, que foram marcas tanto das práticas pedagógicas descritas, quanto do processo de análise dos dados, sem buscar soluções para encerrá-los, mas os compreendendo como aspecto indispensável na construção de pensamento e conhecimento.

Para elencar as práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de projetos de trabalho, que comporiam os capítulos de descrição e análise, formulei um roteiro composto por oito perguntas relacionadas as seguintes questões orientadoras: as práticas pedagógicas marcadas por conflitos de gênero podem resultar em aprendizagens na educação em visualidades? É possível identificar desdobramentos dessas práticas no cotidiano, em outros componentes curriculares ou na comunidade escolar? O roteiro buscava averiguar se as práticas e as visualidades produzidas estavam relacionadas ao campo conceitual que se desenhou durante a investigação, levando à definição das categorias analíticas e se estruturou da seguinte maneira:

1. O projeto de trabalho esteve, em algum momento de seu desenvolvimento, marcado por conflitos ou discussões de gênero e sexualidade? Os conflitos tiveram centralidade nas atividades do projeto?
2. Durante o desenvolvimento do projeto de trabalho houve a participação efetiva e crítica dos/das estudantes?
3. O problema a ser discutido ou resolvido durante o desenvolvimento do projeto de trabalho foi definido com ou pelos/pelas estudantes?

4. Durante o desenvolvimento do projeto de trabalho foram discutidas, de forma democrática, alternativas para a solução do problema?
5. A produção de visualidades, no âmbito do projeto de trabalho, foi protagonizada pelos/pelas estudantes, desde a forma de usar o material disponível para produzi-las até a organização da sua exposição?
6. As visualidades produzidas durante o desenvolvimento do projeto de trabalho estabeleceram relações com os conflitos de gênero e sexualidade?
7. Durante o desenvolvimento do projeto de trabalho, foram apresentadas visualidades que não são comumente associadas ao campo das Artes Visuais, como visualidades midiáticas, propagandas, canções, produções audiovisuais, entre outras?
8. Houve repercussão das visualidades produzidas, bem como das ações que ocorreram durante o desenvolvimento do projeto de trabalho, fora das aulas de Artes Visuais? Qual/quais?

Ao sondar o acervo de visualidades, destaquei as práticas que respondiam, em maior ou menor medida, as perguntas do roteiro. Dessas, listei as três que considerei mais significativas. Os projetos de trabalho “Eu tenho uma Família” (2014), “Eu posso te ensinar a ser legal” (2015) e “Elas na Tela” (2016), foram definidos para tentar responder, pela articulação da perspectiva empírica e teórica, os questionamentos da investigação. Agrupei, ainda, alguns dados visuais para as análises, visto que o conjunto total de visualidades era extenso. O arcabouço teórico delineado para as análises foi elaborado durante a redação do capítulo um, de revisão de literatura, onde observei que o instrumental pós-estruturalista alicerçou parte considerável das pesquisas acadêmicas voltadas para educação, visualidades, gênero e sexualidade.

Quando retomei as práticas pedagógicas e os dados produzidos durante o desenvolvimento de cada uma, observei alguns pontos de convergência que apontavam para a necessidade da definição das categorias analíticas. No processo de interpretação e análise, em uma perspectiva bricoladora, procurei considerar que “a produção de sentido não pode estar isolada a partir da posição do observador na teia da realidade social” (Kincheloe & Berry, 2007, p. 101), ou seja, foi necessário recorrer às memórias, considerar as falas dos/das estudantes na medida em que eu consegui me recordar, inquirir as visualidades produzidas sob diversos pontos de vista, reler respostas em avaliações, bilhetes e demais registros que me ajudassem a estabelecer relações com as inquietações da investigação, mas que também estivessem em diálogo com os conceitos dos quais me aproximei.

No âmbito da pedagogia queer encontrei espaço de interlocução para analisar práticas cotidianas baseadas em estratégias pedagógicas não-normativas ou não normatizadoras, que estabeleceram contato com visualidades não canônicas e o empoderamento dos/das estudantes, como atitudes basilares para se pensar e problematizar as relações de poder e poder/saber, que estão consolidadas nos conhecimentos hegemônicos e nas práticas de controle, disciplina e vigilância (Foucault, 1989, 2005; Louro, 2004). Ao compreender as produções dos/das estudantes, bem como as referências visuais com as quais eles/elas tiveram contato sob a perspectiva das visualidades, busquei questionar as fronteiras que afirmavam relações de poder e determinavam a hierarquia das produções visuais.

A coleta de dados visuais ocorreu à medida que as práticas pedagógicas foram desenvolvidas, na Escola Violeta, entre os anos de 2014 e 2016. Procurei, durante esse período, criar um banco de dados visuais por meio de registros fotográficos das produções dos/das estudantes, primeiro utilizando câmera digital e posteriormente utilizando a câmera do telefone celular. Muitas dessas produções acabaram ficando comigo, uma vez que os/as estudantes se recusaram a levá-las. Por isso, também criei um arquivo físico, com desenhos,

ilustrações, colagens e outros. Para compartilhar esse acervo com os/as estudantes e com seus/suas familiares, criei perfis nas redes *Facebook* e *Instagram*¹⁰ e postei as produções organizadas por projetos, regularmente. Sem querer, acabei criando uma espécie de diário digital de registros das práticas. Apesar de não informar detalhes, a forma como organizei a postagem das visualidades me informava e lembrava os processos que as antecediam.

Para essa investigação, busquei no vasto acervo que havia criado, as visualidades produzidas durante três as práticas pedagógicas elencadas, que foram marcadas por conflitos de gênero e sexualidade e, entre estas, as que se relacionaram de forma mais direta com o tema ou que tentaram responder questões colocadas nas salas de aula. Os dados visuais foram separados, organizados em grupos correspondentes às práticas pedagógicas e ordenados cronologicamente. Os documentos para análise foram agrupados por ano e integraram um segundo grupo de dados; tratou-se de bilhetes escritos por estudantes, recados deixados em avaliações, respostas a itens de avaliações, cartas, registros fotográficos de desenhos feitos sobre as mesas, mensagens enviadas por mídias digitais e outros.

É importante ressaltar que os dados visuais para a análise constaram do meu acervo pessoal e foram registros feitos por mim ao longo dos anos de atuação. São, portanto, registros mediados e permeados pelo meu olhar e afeto. Esses dados foram fundamentais para essa investigação porque, uma vez passada a vivência da prática, foi neles que residiram inquietações e possibilidades de diálogo importantes. A respeito disso, Banks (2009) indicou que uma razão para o pesquisador trabalhar com a análise de imagens “é que o estudo de imagens ou um estudo que incorpore imagens na criação ou coleta de dados, pode ser capaz de revelar algum conhecimento que não é acessível por nenhum outro meio” (Banks, 2009, p. 18).

¹⁰ Facebook e Instagram são mídias sociais e redes sociais integradas, operadas e de propriedade privada da Facebook Inc.

3.2 – A descrição das práticas pedagógicas: relato (afetado) de experiência

As práticas pedagógicas que resultaram nos dados visuais analisados nessa investigação, foram desenvolvidas por mim com estudantes do Ensino Fundamental I e II, entre os anos de 2014 e 2016, na Escola Violeta, localizada na região central de Brasília, cujo projeto político pedagógico era orientado pela matriz curricular elaborada e distribuído por empresa mantenedora. As aulas de artes visuais ocorriam uma vez por semana em cada turma e tinham duração de 50 minutos. A orientação metodológica para os trabalhos pedagógicos era, basicamente, o trabalho por projetos, ressaltando a importância do protagonismo estudantil, das avaliações qualitativas e da necessidade de aulas diferenciadas. Entretanto, os resultados das provas individuais sem consulta tinham centralidade nos processos avaliativos. Embora houvesse algum esforço na busca de alternativas metodológicas para as práticas de sala de aula, os resultados dos/das estudantes nos boletins trimestrais se impunham de maneira avassaladora. A forma de avaliação para os/as estudantes de ensino fundamental I era a atribuição de conceitos (A, B e C) por competências e habilidades e a elaboração de pareceres descritivos individuais, onde eram consideradas a participação nas aulas, o comportamento e a frequência. Para os/as estudantes do ensino fundamental II, a avaliação era composta por provas individuais sem consulta, provas por área de conhecimento e apresentação de trabalhos e seminários, a cada trimestre.

A perspectiva da metodologia de projetos adotada por essa escola, era pautada pela elaboração de sequências didáticas que tinham culminância na forma de exposições, apresentações, mostras ou feiras. Entretanto, todo o processo era orientado pela equipe de coordenação e pelas professoras e professores, numa lógica em que se confirmavam as hierarquias. Dessa forma, os/as estudantes permaneciam em um estado de passividade incompatível com as noções da metodologia de projetos, que preconizam a centralidade da ação pedagógica nos/nas estudantes, tanto com relação a escolha dos objetos de investigação,

quanto a forma como se dará o percurso investigativo (Dewey, 1976; Kilpatrick, 1970; Hernández, 2000).

A minha opção pelos projetos de trabalho (Hernández, 2000) como metodologia de ensino nas aulas de artes visuais, se deu pela constatação de que não havia uma orientação rigorosa estabelecida pela escola, especialmente para o componente de Artes Visuais e como uma alternativa para pensar com os/as estudantes questões relativas a cultura visual e as visualidades. Por se vincularem “a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem” (Hernández, 2000, p. 88), os projetos de trabalho se consolidaram como uma forma de ensinar e aprender que buscou colocar o desenvolvimento da autonomia dos/das estudantes na centralidade dos processos pedagógicos.

Se estabeleceu uma saída metodológica de ensino que atendia superficialmente as demandas institucionais e permitia que me locomovesse com os/as estudantes para longe das margens de acomodação. Isso se configurou como uma *atitude quirizadora*, uma vez que foi por meio dos projetos de trabalho que consegui desenvolver práticas afastadas das normas institucionais. Não posso afirmar que essa opção metodológica foi apaziguadora para a minha atuação. Pelo contrário; a imprevisibilidade dos resultados causou insegurança e receio, uma vez que grande parte das aulas era reservada para as interferências dos/das estudantes e frequentemente os conflitos deflagrados por essas interferências determinavam novos rumos, tanto para os projetos quanto para a produção de visualidades.

A noção de trabalho urdida por Hernández está ligada à aprendizagem pelo descobrimento e a partir do/da outro/outra, em um movimento de transgressão dos modelos hegemônicos de educação escolar, baseados em conteúdos estáveis que não se relacionam com as realidades socialmente construídas na sala de aula. Para tanto, o autor ressaltou a

necessidade de transgressão do modelo de aprendizagem ligado ao desenvolvimento, do caráter autoritário dos discursos de professores e professoras, destacando a incapacidade da escola para repensar-se, dialogando com as transformações que ocorrem na sociedade, nos/nas estudantes e na própria educação (Hernández, 1998). Os projetos de trabalho constituem um lugar entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir

aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem; revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar [...]; levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e os saberes, a enorme produção de informações que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (Hernández, 1998, p. 61).

A partir dos apontamentos de Hernández (2000) a respeito dos projetos de trabalho, foi necessário atuar mais como pesquisadora do que como professora e estimular que os/as estudantes fossem ativos(as) nos processos, para que construíssemos aprendizagens mútuas, não verticais, não normatizadoras, por meio da escuta, do aprender juntos/juntas, da elaboração e da criação de possibilidades que considerassem as inquietações urdidadas na sala de aula. Foi nesse lugar, onde as imprevisibilidades, os conflitos e o inesperado frequentemente se colocaram e foram assimilados como aspectos importantes para as aprendizagens, que se tornaram possíveis as práticas pedagógicas descritas no capítulo três. Para cada prática, que foi pautada por uma série de ações, destaquei turmas específicas para apresentar os relatos detalhados, a saber: turma A do segundo ano (turno matutino); turma B do quarto ano (turno matutino); turma D do quinto ano (turno vespertino); turmas A e C do nono ano (turno matutino).

Na descrição procurei relatar detalhadamente como ocorreram as práticas, retomando falas de estudantes, discussões de sala de aula, visualidades compartilhadas e outras. Entretanto, por não ter mantido um registro escrito diário, alguns aspectos se perderam. Busquei, ao observar os dados visuais e documentos, apresentar esses processos da forma mais fidedigna que consegui.

Eu tenho uma família

O projeto de trabalho *Eu tenho uma família* realizado em 2014 tratou de discussões a respeito dos arranjos familiares dos/das estudantes, a fim de relativizar a centralidade do arranjo familiar heteropatriarcal e compreender quais outras formas de organização familiar existiam e eram por eles/elas conhecidas. A intenção era apresentar e conversar sobre as transformações nas representações de famílias ao longo da história da arte, por meio da observação de pinturas, esculturas e outros. Participaram estudantes do segundo ano do ensino fundamental, sendo quatro turmas com aproximadamente 25 estudantes cada. Composição total dos dados visuais: 42 fotografias digitais.

O primeiro momento do projeto tratou de uma conversa com os/as estudantes sobre as representações de famílias na História da Arte moderna/pós-moderna. Mostrei, com o uso de computador e projetor que eram fixos na sala¹¹, reproduções das pinturas “Retrato da Família Bellelli” de Degas, 1858-1867 (Fig. 4), “A família” de Gustave Klimt, 1905 (Fig. 5), “A família” de Tarsila do Amaral, 1925 (Fig. 6), “A família de saltimbancos de Pablo Picasso, 1905 (Fig. 7), “Família de um chefe Comacã” de Debret, 1834-1839 (Fig. 8) e uma reprodução do cartaz de divulgação do filme “A família Addams”, dirigido por Barry

¹¹ Todas as salas de aula da Escola Violeta eram equipadas com computador de mesa, projetor e lousa interativa.

Sonnenfeld, de 1991 (Fig. 9), fazendo comentários breves sobre o contexto histórico e as técnicas utilizadas pelos/pelas artistas.



Figura 4. *Retrato da Família Bellelli*, 1858-1867

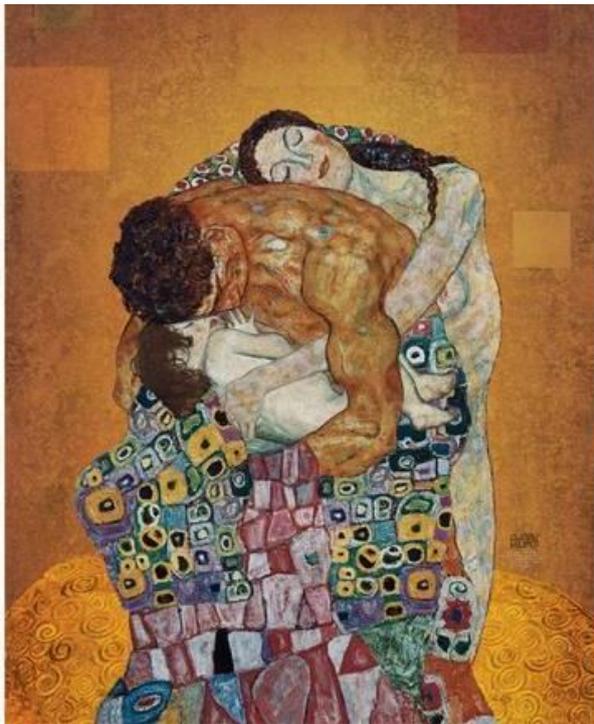


Figura 5. *A família*, 1905

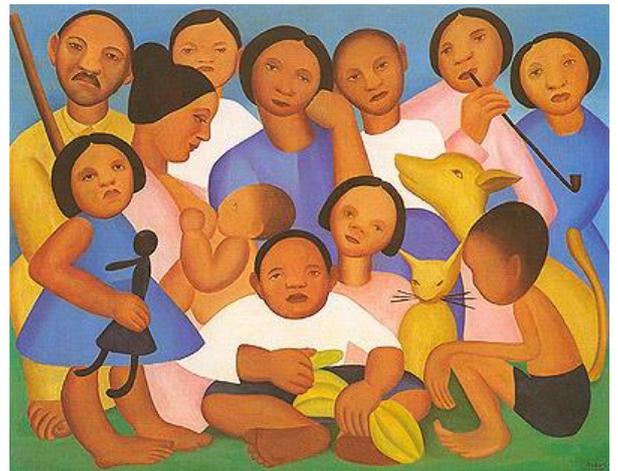


Figura 6. *A família*, 1925



Figura 7. *A família de saltimbancos*, 1905.

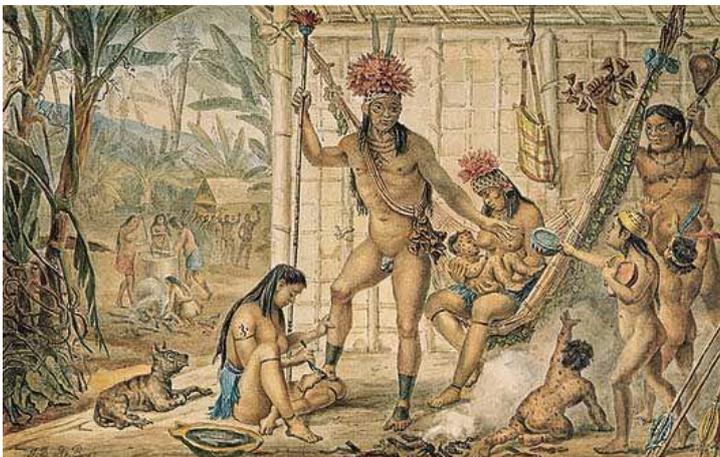


Figura 8. *Família de um chefe Comacã*, 1834-1839.

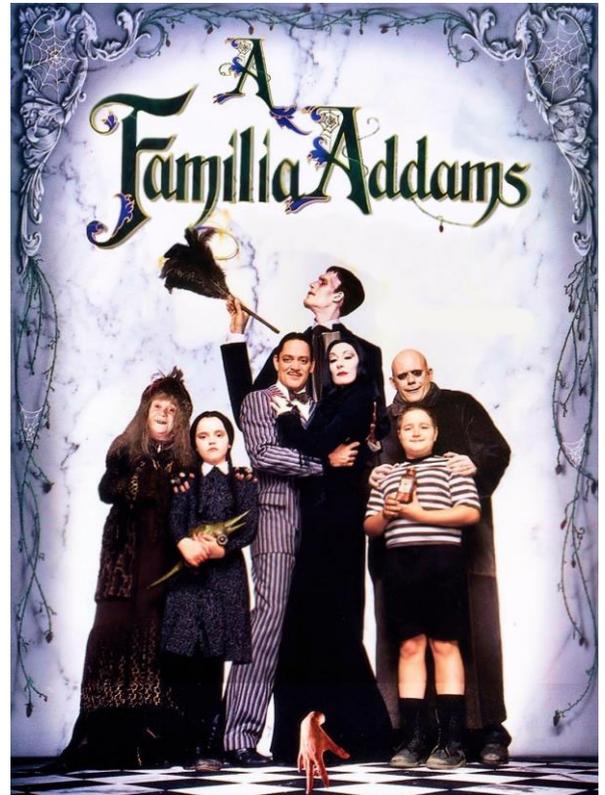


Figura 9. Cartaz de divulgação do filme *A família Addams*, 1991.

A partir da possibilidade de diálogo entre essas visualidades discutimos as características das famílias apresentadas. Falamos sobre a quantidade de pessoas, os membros das famílias, sobre o que cada pessoa parecia fazer ou como se comportava, sobre as cores de pele das pessoas, se pareciam viver em outros países ou no Brasil, discutimos sobre como pareciam se sentir e se organizar. Naturalmente, a discussão abrangeu apontamentos sobre as famílias dos/das estudantes. Aos poucos se enfileiravam dedos levantados solicitando a vez de falar. Alguns/algumas estudantes chamavam a atenção para o fato de viverem em famílias com pais e mães separados, outros/outras destacavam que viviam com avós, tias e tios e uma estudante relatou que uma amiga de sua mãe era casada com outra mulher e criavam uma filha. Esse comentário gerou alvoroço na turma, incluindo a estudante Helena dizendo que ia anotar o dado em seu diário para comentar com a avó, o que me deixou prontamente receosa. Eu não sabia, nunca, quais eram as repercussões das conversas que tínhamos em sala de aula nas casas dos/das estudantes, com suas famílias. Todas as vezes em que eu decidia dar prosseguimento às discussões que eram detonadas por comentários desse tipo, depois da aula repassava sozinha tudo o que eu conseguia lembrar e pensava de que maneira poderia me defender, caso alguém da gestão me procurasse para tirar satisfações sobre o conteúdo das aulas. Entretanto, uma menção espontânea a respeito de famílias não heteropatriarcais, naquele ambiente conservador permeado pela mística cristã, proferido por uma estudante tão jovem, foi algo que me surpreendeu positivamente.

O arranjo familiar nuclear heteropatriarcal era preponderante entre o corpo discente da Escola Violeta. Esse aspecto ficava claro nos eventos, nas reuniões pedagógicas, nos momentos de entrada e saída dos/das estudantes. A escassez da presença ou do contato com outros modelos familiares não só determinava uma série de comportamentos nos meninos e nas meninas, como consolidava o entendimento de que a família era uma instituição formada

a partir de uma relação hierárquica entre homens, mulheres e crianças, necessariamente.

Historicamente,

essa estrutura assume um papel importante na história da exploração e opressão sofrida pelas mulheres, na medida que é no seio familiar que surge, a priori, as primeiras manifestações da divisão entre os sexos, posto que é um espaço de socialização dos(as) filhos(as), no qual, em sua grande maioria, cumpre a função de repassar as representações ideológicas do sexo —feminino e masculino, atribuindo os papéis e funções distintas dentro das relações de produção e reprodução social. Em outras palavras, a família patriarcal constitui numa instituição que sustenta e afirma a assimetria entre homens e mulheres, constituindo relações desiguais com base nas diferenças de sexo o que pressupõe uma esfera de poder, conservando o status hierárquico com a autoridade do homem sobre a mulher (Nascimento, 2017, p. 56)

Quando a estudante Helena nos perguntou se era verdade que uma menina podia namorar e casar com outra, eu e outros/outras estudantes da turma respondemos que sim e que o importante era existir respeito nos relacionamentos, afeto, cuidado. O estranhamento da estudante pareceu se misturar à uma espécie de encantamento pela nova possibilidade de compreender as constituições familiares. Ela questionou sobre eu não ter mostrado nenhuma família com duas mães ou dois pais e, como em outras situações nas quais eu fui colocada pelos/pelas estudantes, não soube responder. Disse que não era comum encontrar essas representações, uma vez que as famílias formadas por duas mães ou dois pais, historicamente, não eram tratadas da mesma forma que as famílias heteropatriarcais/ heteroafetivas, bem como as mulheres que constituíam as famílias sozinhas com seus filhos e filhas, foram constantemente marginalizadas ou malvistas. Os/as próprios/próprias estudantes apontaram que isso talvez acontecesse por causa do preconceito, mas senti que eles/elas não entendiam completamente a dimensão das práticas preconceituosas, fosse pela idade, fosse pela falta de conversas que tratassem de maneira ampla do significado do termo.

Procurei estabelecer uma discussão crítica por meio da observação das visualidades que eu havia apresentado, tentando retomar questões teóricas do campo da cultura visual, sobre as composições apresentadas e as construções sociais que eram enunciadas pelas falas dos/das estudantes. De acordo com B. Dias (2011)

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 (B. Dias, 2011, p. 62-63).

Dessa forma, questionei os/as estudantes sobre a sua impressão a respeito dos sentimentos daquelas famílias. As pessoas pareciam felizes? Sobre o que elas conversavam? Quais eram os sentimentos que compartilhávamos com nossas famílias? Nas relações familiares passamos por medos, incertezas, infelicidades, expectativas, tristezas? As famílias são sempre iguais? Quais diferenças podemos observar nessas famílias e entre as nossas famílias? Solicitei que na aula posterior os/as estudantes trouxessem fotografias das famílias, objetos que considerassem importantes para a família, cartas e demais registros que pudessem compor uma roda de conversa sobre famílias. Eu e os/as estudantes da turma nos reunimos em roda para observar o que cada um/uma tinha trazido (Fig. 10). As fotografias dos/das estudantes mostraram aspectos interessantes. Eram, em sua maioria fotos da família nuclear, formada por mãe e pai/ mãe e padrasto / pai e madrasta, em momentos em que os/as estudantes eram bebês ou crianças pequenas, isto é, períodos bem anteriores ao da discussão. Se estabeleceu uma relação interessante entre eles/elas, de afeto, carinho e curiosidade diante desses registros.



Figura 10. Roda de conversa, partilha de fotografias e objetos de família com estudantes do 2º ano A.

Levei duas fotografias da minha família (Fig. 11 e Fig. 12) e os/as estudantes acharam curioso que eu tivesse interesse de compartilhar a minha história com eles/elas. Contei brevemente que o meu pai não aparecia nas fotos porque havia uma série de problemas entre ele e a minha mãe, e que eu já não tinha contato com as pessoas que aparecem na figura 11 porque ao longo dos anos acabamos nos afastando, nos mudando de cidade, tendo desentendimentos ou interesses diferentes e que a partir disso, procurei me aproximar de pessoas com a quais tinha afinidades. Expliquei que passei a entender que as famílias podem se reestruturar de outras maneiras; entre amigos, amigas, vizinhos, vizinhas.



Figura 11. Fotografia do acervo da autora



Figura 12. Fotografia do acervo da autora.

A partilha das minhas histórias se misturou com as deles/delas e observei que o tom das histórias compartilhadas a partir desse momento, mudou. De repente, as fotografias ganharam outros contornos; aqueles bebês das fotos, que eram os que falavam comigo agora, já tinham opiniões, alegrias, tristezas e inseguranças. O estudante Lucas mencionou que o pai bebia muito e que isso era uma fonte de problemas frequentes na família. Outros/outras estudantes contaram que já tinham presenciado discussões ou brigas entre familiares. Tive a impressão de que até o momento em que contei que havia problemas na minha família e que falar sobre isso era permitido, os/as estudantes tentavam mostrar somente os aspectos positivos de suas experiências familiares. Essa troca de experiências entre professores/professoras e estudantes foi apontada por hooks (2013) como um elemento potente na construção de aprendizagens menos permeadas pela lógica do poder e constituinte no processo de fissura nas práticas pedagógicas tradicionais.

No sentido de uma *pedagogia engajada* hooks (2013) defendeu a valorização da expressão e das trajetórias dos/das estudantes para os processos de aprendizagem, preconizando que o/a professor/professora dê o primeiro passo, articulando as narrativas da sua experiência diante das discussões teóricas em sala de aula, para que os/as estudantes

também possam fazer essas vinculações e relações de sentido com o que se aprende na escola, a partir das próprias vivências. Sobre esse aspecto, a autora pontua que

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado, será também um local de crescimento para o professor que será fortalecido e capacitado por este processo. Este fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (hooks, 2013, p. 35).

Após a roda de conversa e partilha com a turma A do segundo ano, sugeri que os/as estudantes criassem composições que tivessem relação com suas experiências familiares utilizando palitos de picolé, canetas coloridas, cola e papel reciclado colorido. Oferecer uma variedade de suportes e materiais foi algo que busquei fazer com frequência durante as aulas; procurei propor que fossem experimentados diferentes formatos e gramaturas de papel, tecidos, texturas, tintas, gizes, canetas e outros, bem como utilizar os espaços não autorizados ou não conformados da escola para produzir, expor e intervir. Subverter a estrutura física da escola e a forma com que os corpos dos/das estudantes se comportavam dentro dela também era um aspecto que eu tentava integrar ao desenvolvimento das minhas práticas.

Nessa proposta prática, o suporte para o desenho foram os palitos de picolé. Os/as estudantes disseram que não conseguiriam desenhar sobre eles porque eram pequenos; alguns/algumas ficaram desanimados, pois estavam acostumados/acostumadas a desenhar em superfícies maiores e retangulares: a folha de caderno ou de papel sulfite tamanho A4 ou A3, que eram comumente utilizadas pelas professoras pedagogas. Dessa forma, os palitos de picolé incomodaram tanto pelo tamanho, quanto pela impossibilidade de variação. Propus que eles/elas tentassem resolver tentando observar a versatilidade do material. Era possível quebrá-los? Juntar os pedaços? Utiliza-los em diferentes orientações (vertical, horizontal, diagonal)?

Fazer sobreposições? Esclareci que era preciso *conversar* com o material antes de começar a utilizá-lo. A estudante Laura propôs que fossem elaborados retratos de cada família e os/as demais estudantes concordaram e pediram que continuassem sentados/sentadas no chão da sala, onde estávamos reunidos em roda. Um aspecto para o qual frequentemente me voltei durante a minha atuação e que se vinculou às práticas desenvolvidas na escola teve relação com determinar de que maneira os/as estudantes ficariam dispostos durante as aulas. Esse tipo de dilema está voltado para um conjunto de mecanismos disciplinares que tratam, segundo Foucault (1989), de docilizar e adestrar os corpos. Se nas interações familiares esse processo de docilização configura as relações de poder que “existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças” (Foucault, 2006, p. 231), no contexto escolar, tais mecanismos objetivam a fabricação de corpos úteis, obedientes, por meio de técnicas específicas, entretanto,

O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica. (Foucault, 1989, p. 141).

Para proporcionar espaços para essas individualidades e buscar formas não centralizadas nas relações de poder, procurei não orientar ou determinar onde e como os/as estudantes deveriam ficar enquanto realizavam suas produções, deixando inclusive que ficassem no corredor, do lado de fora da sala, motivo pelo qual acabei sendo considerada uma professora que não tinha *domínio de turma* ou *controle de sala*, expressões amplamente utilizadas nas escolas. Assim, os/as estudantes se espalharam pela sala desordenadamente, uns/umas sentados/sentadas nas carteiras, outros/outras deitados/deitadas no chão de bruços, enquanto escolhiam e organizavam os materiais para criar suas composições. As visualidades elaboradas pelos estudantes do segundo ano A, retomaram a conversa que tivemos anteriormente e não representaram necessariamente as famílias das quais eles/elas faziam

parte. Se a proposta inicial tinha sido retratar a própria família, notei que durante o período de elaboração foram criadas representações de famílias bastante diversas (Fig. 13 a Fig. 21).

Ao nos aproximarmos do término da aula, pedi para que os/as estudantes voltassem a sentar em roda. Perguntei se alguém gostaria de mostrar e comentar a sua produção e a maioria dos/das estudantes se manifestou. Orientei que cada um/uma falasse um pouco e passasse a vez para o/a colega ao lado. A estudante Luísa comentou que resolveu criar uma representação de família com duas mães (Fig. 13), depois do comentário da estudante Helena e disse que agora eu poderia incluir essa visualidade quando fosse apresentar as referências para as outras turmas. Apesar de a Escola Violeta ser uma instituição confessional de orientação católica e tradicional, os/as estudantes do segundo ano vivenciaram o conflito, que nesse caso foi deflagrado pela constatação da existência de uma variedade de arranjos familiares, buscando uma espécie de conciliação; observei, por meio das visualidades produzidas a tentativa de contemplar outras composições familiares em detrimento da tentativa de reproduzir a própria experiência, aspecto sobre o qual discorri detalhadamente no capítulo quatro.

A estudante Stella apresentou a visualidade intitulada *Família de melhores amigas!!!* (Fig. 14), na qual se observou duas meninas/mulheres de mãos dadas. Perguntei por que uma das meninas estava com a expressão triste e ela respondeu que era porque as amigas também brigavam às vezes, mas não deixavam de ser amigas por isso. Relatou, ainda, que sentiu dificuldade em desenhar sobre o palito de madeira porque a caneta não deslizava bem na superfície. As críticas dos/das estudantes quanto ao material ou as propostas práticas sempre foram levadas em consideração. Procurei auxiliá-los/las quando encontravam dificuldades e estimulá-los/las a explorar ao máximo as possibilidades que eram abertas por cada projeto. Propus que ela tentasse desenhar sobre os palitos em casa com outros materiais, como lápis de cor, caneta esferográfica, canetas com diferentes tamanhos de ponta e outros. Entreguei mais palitos para alguns/algumas estudantes que também pediram, para levar para casa.

As visualidades produzidas pelos/pelas estudantes João Augusto (Fig. 15), Luna (Fig. 16), Fred (Fig. 17), Gabriel (Fig. 18), Juliana (Fig. 19), Gisele (Fig. 20), representaram as famílias das quais eles/elas faziam parte e que não configuravam o arranjo heteropatriarcal ou representaram famílias fictícias, incluindo famílias de super-heróis e fadas



Figura 13. Família com duas mães. Visualidade produzida por Luísa.



Figura 14. Família de melhores amigas. Visualidade produzida por Stella.



Figura 15. Família do super-men. Visualidade produzida por João Augusto.



Figura 16. Família com dois pais. Visualidade produzida por Luna.

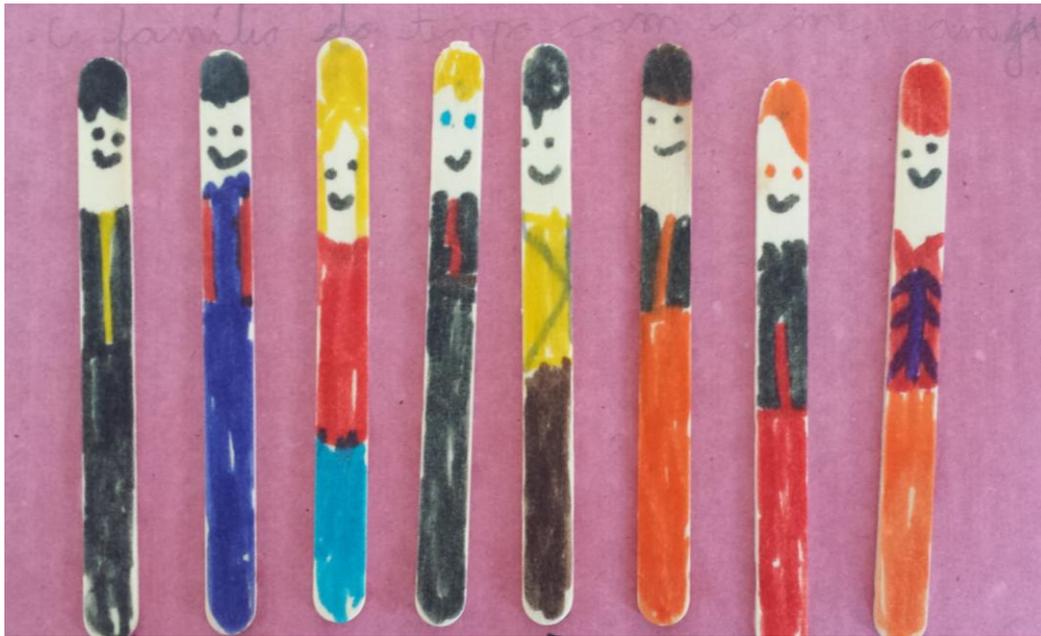


Figura 17. A família do tempo com o meu amigo. Visualidade produzida por Fred.

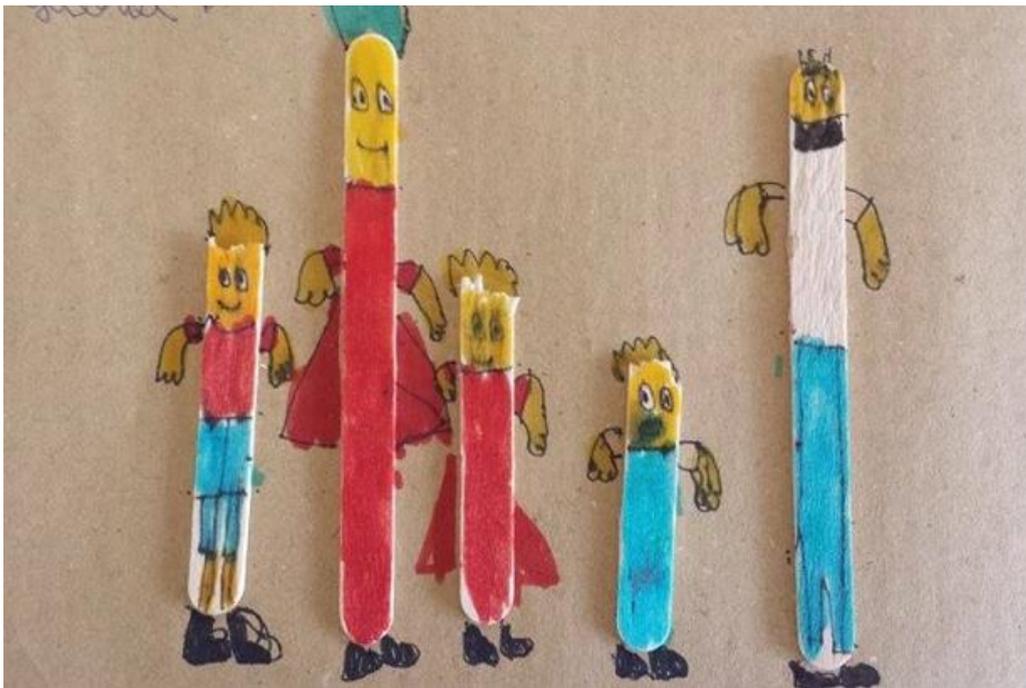


Figura 18. Visualidade produzida por Gabriel.



Figura 19. Visualidade produzida por Juliana.



Figura 20. A família fada. Visualidade produzida por Gisele.



Figura 21. Visualidade produzida por Maíra

A visualidade produzida pela estudante Maíra (Fig. 21), nesse grupo de visualidades da turma A do segundo ano, representou as produções dos/das demais estudantes da turma que criaram visualidades que compuseram o arranjo heteropatriarcal de maneira muito similar, com a presença da família nuclear, formada por pai, mãe e filhos/filhas, posicionando os adultos no centro e as crianças ao lado, geralmente de mãos dadas. As análises específicas de cada visualidade, observando os aspectos mencionados anteriormente, à luz das categorias analíticas, foram realizadas no capítulo quatro.

Eu posso te ensinar a ser legal

Esse projeto de trabalho foi desenvolvido, em 2015, a partir da minha observação sobre as brincadeiras que ocorriam entre os/as estudantes do quarto e quinto ano e seus respectivos brinquedos. Os/as estudantes compartilharam e discutiram experiências de discriminação ou preconceito sofridas ou observadas durante a vida escolar, além das formas como as mídias impõem padrões dificultadores da aceitação das diferenças. As propostas práticas consistiram em intervenção nas áreas coletivas da escola, utilizando cartões com elogios e conselhos e elaboração de cartazes para ensinar questões importantes para a comunidade escolar. Participaram estudantes do quarto e quinto ano do ensino fundamental, sendo quatro turmas de quarto ano, com aproximadamente 25 estudantes cada e quatro turmas de quinto ano, com aproximadamente 30 estudantes cada. Composição total dos dados visuais: 40 fotografias digitais.

Embora o direcionamento das propagandas infantis, dos brinquedos e das brincadeiras indiquem uma divisão generificada (Cardoso & Nascimento, 2017), durante a minha atuação no ensino fundamental I, percebi que esses limites eram diariamente desobedecidos. Frequentemente ouvia discussões entre os/as estudantes sobre o que meninos e meninas estavam autorizados a fazer, sob diversos aspectos, fosse sobre o jogo de futebol nas aulas de educação física ou sobre as brincadeiras no recreio. Entretanto, na prática cotidiana, os/as observei realizando trocas de brinquedos e compartilhando brincadeiras com bonecas, bonecos, bolas, animais de pelúcia, utensílios de salão de beleza, entre outras, sem qualquer fronteira estabelecida. Entre os anos de 2013 e 2014 as salas de aula foram invadidas por um brinquedo para fazer pulseiras conhecido como *loom band*¹² (Fig. 22). Os materiais incluíam um pequeno tear, agulhas de plástico, elásticos coloridos e eram facilmente encontrados em

¹² Loom band é uma espécie de tear fabricado em plástico para produzir pulseiras (tradução da autora).

lojas do tipo 1,99 e atraíram meninas e meninos que passavam manhãs inteiras, dentro e fora das salas de aula, combinando cores, trocando e criando acessórios.



Figura 22. Pulseiras loom band. Recuperado de <https://diyprojectsforteens.com/how-to-make-a-starburst-rainbow-loom-bracelet-instructions/>

Observar esse movimento me instigou a incorporar as pulseiras às aulas e problematizar os discursos excludentes de gênero, no que dizia respeito aos brinquedos e as brincadeiras praticadas pelos estudantes. Dessa forma, iniciei o projeto com uma conversa sobre a confecção das pulseiras. Pedi para que todos/todas colocassem sobre as mesas os respectivos materiais e observei que, pela expressão dos/das estudantes, eles/elas pensaram que eu iria chamar a atenção por os estarem utilizando dentro da sala. Esclareci que a partir daquele dia iríamos integrar a confecção das pulseiras às aulas, mas que junto disso, pudséssemos conversar a respeito de como eles/elas se organizavam para brincar e por quê.

Compartilhei com os/as estudantes que, muitas vezes, os/as tinha escutado dizer que determinadas práticas eram “de menino” e outras “de menina”, mas que ao observá-los brincando, especialmente no período do auge das pulseiras loom band, sentia que essas concepções acabavam se diluindo. Perguntei o que achavam e notei que esse era um aspecto sobre o qual eles/elas não refletiam. No entanto, alguns/algumas estudantes do quinto ano arriscaram dizer que era porque existem brincadeiras que são “unissex”; fiquei surpresa com o uso do termo, tendo em vista que não é comumente usado por crianças dessa idade. A partir

da conversa, projetei na lousa alguns encartes de anúncios que encontrei na internet buscando pelas palavras “brinquedos”, “gênero “e “neutro” (Fig. 23 a 26).



Figura 23. Encarte 1. Recuperado de <https://www.theguardian.com/world/2013/dec/23/toys-r-us-stockholm-gender-neutral>



Figura 24. Encarte 2. Recuperado de <https://www.theguardian.com/world/2013/dec/23/toys-r-us-stockholm-gender-neutral>



Figura 25. Encarte 3. Recuperado de <https://www.theguardian.com/world/2013/dec/23/toys-r-us-stockholm-gender-neutral>



Figura 26. Encarte 4. Recuperado de <https://www.theguardian.com/world/2013/dec/23/toys-r-us-stockholm-gender-neutral>

Perguntei aos/as estudantes o que eles/elas pensavam sobre os encartes e alguns/algumas quiseram comentar. A estudante Carla, da turma do quarto ano, disse que os brinquedos eram muito caros, mas que achou engraçado ver os meninos brincando com coisas “de casinha” e que o irmão mais novo brincava com os brinquedos dela. Houve estudantes que perguntaram o porquê de não terem visto nenhum encarte em português. Expliquei que essa tem sido a tendência em alguns países, de empresas que estavam investindo na fabricação de brinquedos para meninos e meninas, sem distinção, mas que ainda não era o caso do Brasil. Nesse momento o estudante Fábio chamou a atenção para a organização das lojas de brinquedos nos shoppings e disse que achava tudo “muito dividido, separado”. Ainda na turma do quarto ano, o estudando Jorge observou que muitas vezes ocorriam desentendimentos na escola porque as pessoas não aceitavam as diferenças, fossem de gênero ou de outra natureza. O estudante relatou que já tinha se sentido mal várias vezes por ser chamado de gordo e que isso era preconceito.

A estudante Lavínia reiterou a fala do colega, dizendo que embora não se importasse era frequentemente chamada de gordinha e que depois da nossa conversa ela achava que também deveria haver meninas e meninos gordos nas propagandas de brinquedos. Fiquei surpresa com o posicionamento dos/das estudantes e observei, durante os anos em que trabalhei na Escola Violeta, que os/as estudantes mais jovens se mostravam mais abertos/abertas aos debates do que os/as mais velhos/velhas. As práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ensino fundamental I repercutiram mais do que no ensino fundamental II, em diversos aspectos para os quais me voltarei no capítulo quatro. No caso da estudante Lavínia, eu reparava comportamentos que apontavam para o seu empoderamento e imaginei que em casa ela debatesse esses temas com a família, pois sempre se mostrou combativa, segura e autossuficiente.

O estudante Henrique pediu para compartilhar algo que o chateava muito, com o semblante entristecido. Perguntei se ele preferia falar comigo depois, mas ele negou. Queria

falar para a turma. O estudante contou que a muito tempo tinha vontade de ter um pônei, da coleção *Meu pequeno pônei*, mas que não podia, porque seu pai era militar e dizia que não era brinquedo de menino. Esse foi um dos diversos momentos em que fiquei sem palavras diante da turma e me surpreendi com a maturidade dos estudantes, que o apoiaram e disseram para que ele não ficasse triste. Passados alguns minutos eu disse que esperava que um dia ele pudesse ter tantos pôneis quanto desejasse e que torcia para o pai dele mudar de ideia. A professora pedagoga Érica, responsável pela turma estava presente na sala e me disse ao fim da aula, que o pai do estudante era, de fato militar e frequentemente reclamava das atividades da escola que considerava inadequadas. Ela apoiou a discussão e disse para os estudantes o quanto era importante debater esses temas.

Na aula seguinte, disse que retomariamos a conversa da aula anterior após assistir a um vídeo com duração de aproximadamente dois minutos produzido pela empresa Goldie Blox, que desenvolvia brinquedos pedagógicos e outras mídias para meninas que queriam se tornar engenheiras (Fig. 27). No vídeo, um grupo de meninas assiste a uma propaganda sobre princesas e bonecas com expressão de tédio, até que uma delas coloca um disco para tocar e começa uma canção, cuja letra fala sobre o desejo das meninas de brincar com outros brinquedos e ter mais oportunidades, porque querem crescer acreditando que podem ser engenheiras, programadoras, cientistas. Com a turma organizada em círculo, continuamos a conversa. A estudante Miriam disse que tinha conversado em casa com o pai e a mãe sobre os encartes de brinquedos e que ficou triste por não haver brinquedos daquele jeito nas lojas daqui, porque as crianças acabam aprendendo desde cedo que existem coisas de meninos e de meninas, separadas. A estudante Marília pontuou que depois de contar sobre a aula, a sua mãe mostrou uma fotografia (Fig. 28) para que ela compartilhasse com a turma pelo telefone celular, esclarecendo que as empresas que fabricam produtos para os/as adultos/adultas também

acabam reforçando essas diferenças. Tratou-se de uma fotografia do kit de pintura de parede “especial para mulheres”, da empresa Mestre Tigre, nas cores roxa e rosa, predominantemente.



Figura 27. Recorte do vídeo da empresa Goldie Box, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Sg4dhYlakJI>



Figura 28. Kit de pintura de parede especial para mulheres. Recuperado de https://www.ferreteria.com.br/kit-pintura-feminino-1561-tigre-8-pecas_87634715

O transbordamento das conversas e das aulas para a vida dos/das estudantes fora da escola, era algo que acontecia com menos frequência do que eu gostaria, mas que avaliava de maneira positiva. Tanto o retorno favorável quanto o desfavorável me pareciam potentes para elaborar proposições práticas, gerar novos debates, bem como para que eu pudesse sempre avaliar a minha própria atuação. Essas rupturas do espaço da sala de aula representavam uma transgressão das formas convencionais de ensinar e permitiam que as experiências de aprendizagem dos/das estudantes se impregnassem de outras referências, como as conversas com familiares, amigos/amigas, as visualidades da televisão, da internet, as brincadeiras, os brinquedos, a vida, enfim. Para tanto, foi necessário problematizar os métodos e os conteúdos, na esteira do que hooks (2013) apontou como caminho para uma educação libertadora.

A sala de aula com todas as suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

A proposta prática posterior às discussões, consistiu em criar algo que pudesse ser compartilhado; algo que pudesse falar à comunidade escolar o que tínhamos discutido e aprendido. Os/as estudantes do quarto ano sugeriram que fossem criados cartões para colar na escola com elogios e frases que deixassem as pessoas felizes, a partir das experiências de exclusão vivenciadas e divididas pelos estudantes Jorge e Lavínia. Dessa forma, de acordo com os/as estudantes, outros/outras crianças poderiam aprender a não excluir meninos e meninas das brincadeiras e se sentir bem com os elogios. Para a elaboração dos cartões, dispus papel cartão em tamanho A5, canetas hidrográficas, lápis de cor, fita adesiva e cola

colorida. A maioria dos/das estudantes acabou usando e compartilhando o material de desenho do próprio estojo.

Com os cartões prontos (Fig. 29 a 36), sugeri que os/as estudantes utilizassem as fitas adesivas para colá-los no corredor do segundo pavimento, onde ficavam as salas de aula do quarto ano. Aos poucos, as turmas se espalharam de uma forma que não consegui- e não quis- conter. Perdi vários/várias estudantes de vista, notei que alguns se encaminharam para o jardim central e decidi não intervir. Essa ação durou aproximadamente trinta minutos.

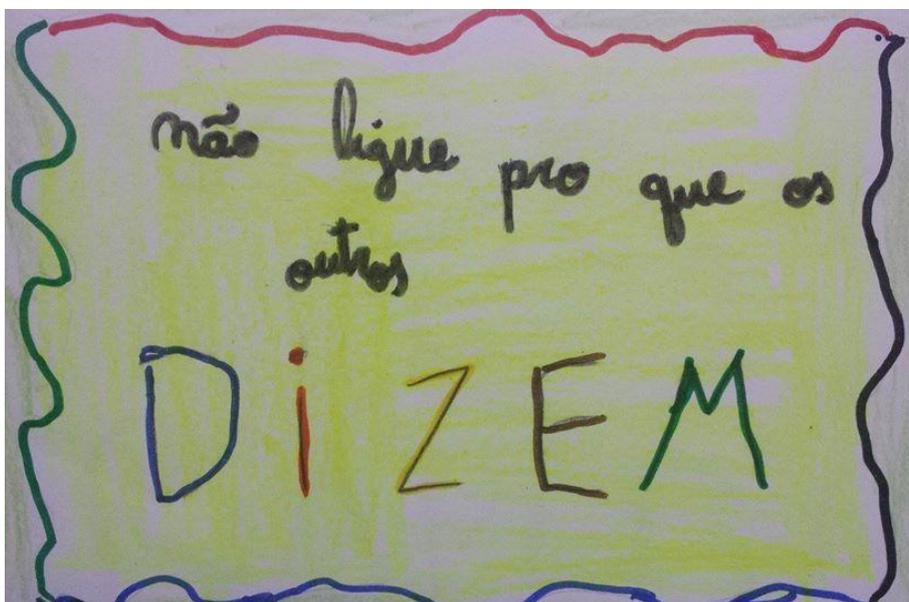


Figura 29. Visualidade produzida por Matias.

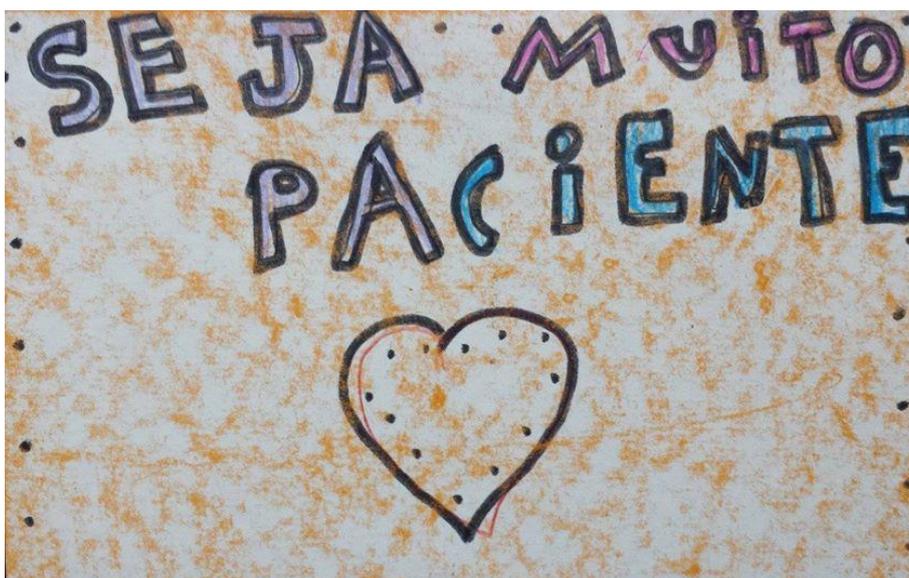


Figura 30. Visualidade produzida por Carla.

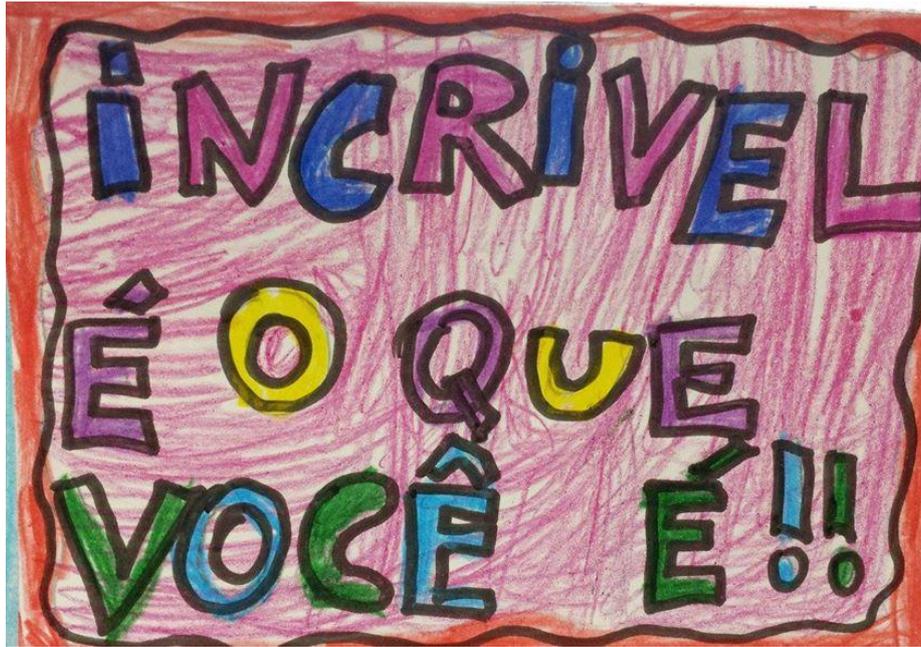


Figura 31. Visualidade produzida por Fábio.

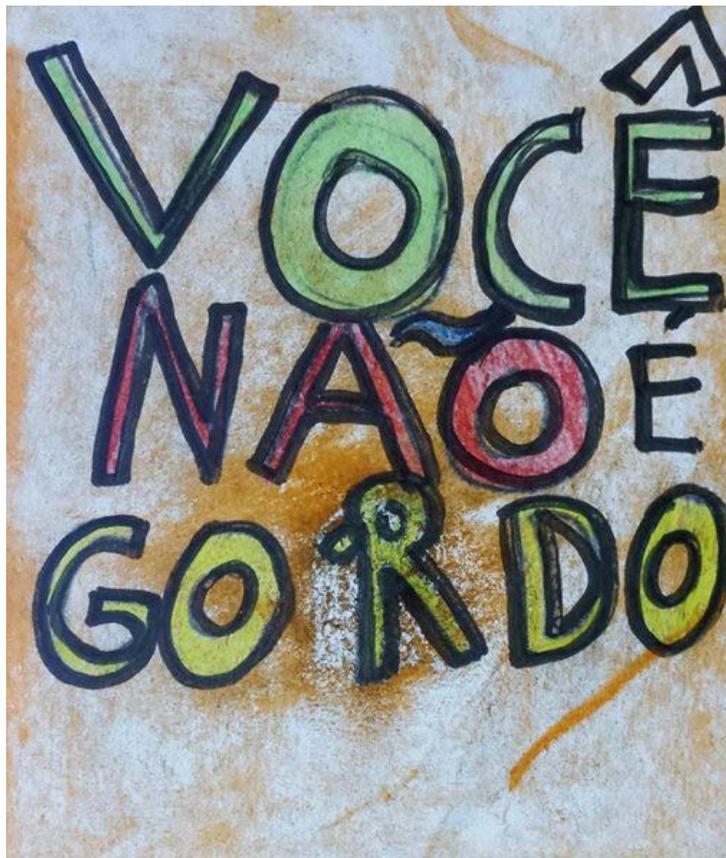


Figura 32. Visualidade produzida por Henrique.



Figura 33. Visualidade produzida por Marília.



Figura 34. Visualidade produzida por Nicole.

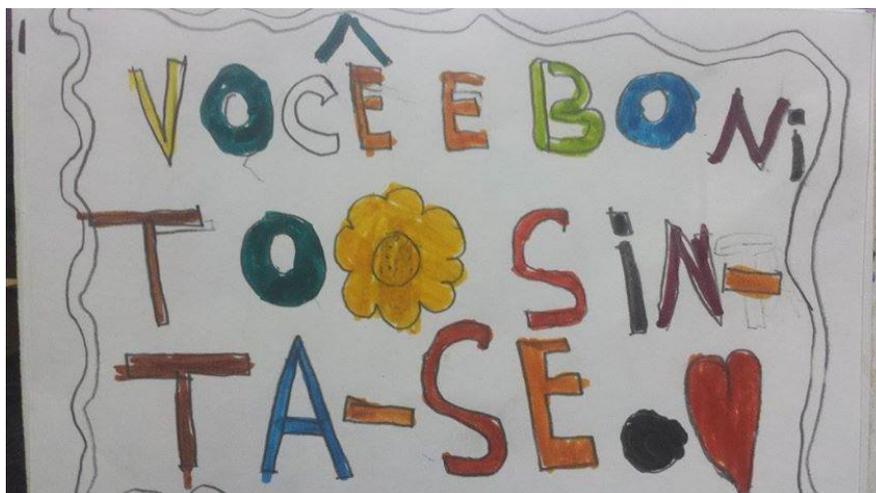


Figura 35. Visualidade produzida por Elis.

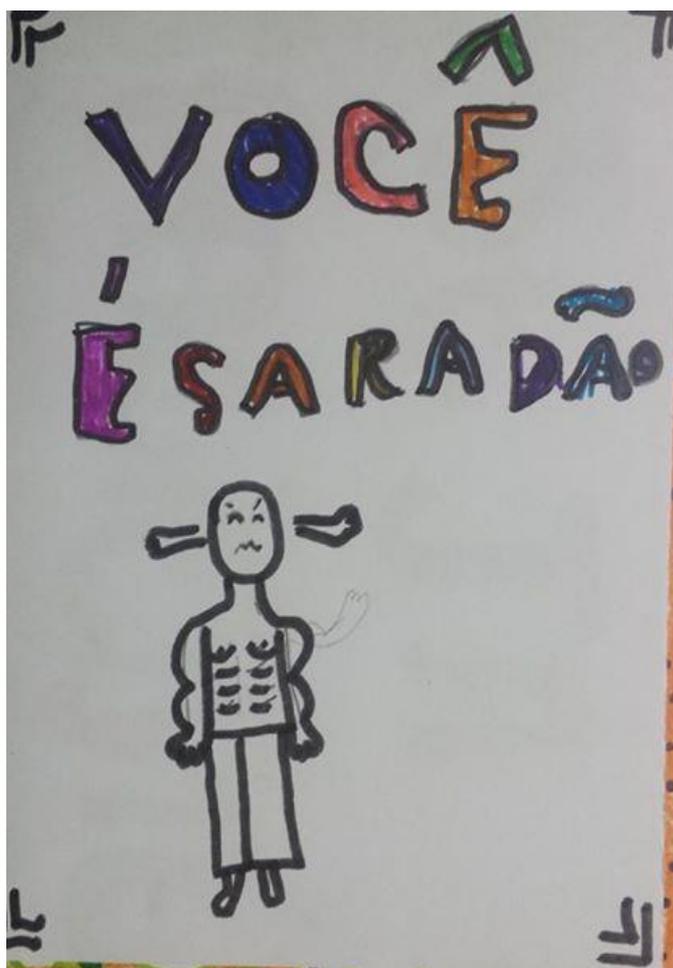


Figura 36. Visualidade produzida por Lavínia.

Passado o tempo da ação, comecei a andar pela escola e, à medida que me encontrava com os/as estudantes, eles/elas iam se juntando a mim, mostrando onde tinham colados os seus cartões. Juntos, percorremos quase toda a escola, passando por todos os pavimentos, jardim, cantina, biblioteca, sala dos/das professores/professoras. Observei que eles/elas colaram os cartões em lugares inusitados (Fig. 37), como a porta da sala da coordenação, no corrimão de uma das escadas, nas árvores, no balcão da cantina e notei que durante esse processo, nenhum/nenhuma estudante desrespeitou as regras da escola. Elogiei as intervenções e solicitei que voltássemos para a sala. O estudante Bernardo demonstrou preocupação com os cartões e perguntou como poderíamos garantir que ninguém iria mexer. Respondi que não garantiríamos; a partir daquele momento os cartões eram de todos/todas

que passassem por eles. Esse exercício de desapego com relação às próprias produções foi desenvolvido posteriormente em outras práticas, pois observei que os/as estudantes tinham, de fato, dificuldade de lidar com a incerteza de ter o seu trabalho de volta.



Figura 37. Intervenção com cartões nos espaços coletivos da escola.

Para as turmas do quinto ano, apresentei as mesmas visualidades ao propor discussões a partir da brincadeira com as pulseiras loom band. Além do vídeo *Princess Machine*, também mostrei um vídeo de campanha produzido pela marca de absorventes femininos *Always*, em que meninos eram orientados a performar algumas ações como correr e jogar bola como uma menina. O intuito do vídeo é mostrar como essa performance é inverossímil e tentar problematizar a ideia da fragilidade feminina por meio de depoimentos de mulheres fortes. Depois de mostrar os encartes e os vídeos, perguntei aos/as estudantes de que maneiras eles/elas os relacionavam as suas vidas, relações e cotidiano. Questionei se havia aspectos

daqueles vídeos que eram vivenciados por eles/elas. A estudante Gabriela disse que hoje já se pode observar muitas mulheres fazendo coisas que não faziam “antigamente”, mas que ainda existe preconceito. O estudante Andrei pontuou que sempre gostou de fazer aulas de dança, mas que percebe que existe diferença entre fazer balé ou uma dança “mais neutra” como a dança de rua, segundo ele. Quando perguntei qual era a diferença, os/as estudantes riram, mas não souberam responder. O clima da conversa foi descontraído e embora tenham sido apontadas situações similares às das turmas do quarto ano, houve menos intervenções.

A estudante Isa disse que desde muito pequena praticava natação e que, por isso, seus ombros eram mais largos do que os das colegas e seus braços, mais musculosos. Ela comentou que na escola já haviam dito que ela tinha um jeito masculino, mas que não concordava. Discutimos sobre qual seria o jeito masculino e o jeito feminino. Pedi para um estudante e uma estudante demonstrarem, à vontade, como seriam essas performances. A turma ficou agitada e a estudante Nívea foi à frente da sala e andou, de um lado para o outro e disse “pronto, esse é o jeito feminino”. Depois o estudante Pedro fez a mesma coisa e disse “esse é o jeito masculino”. E assim, mais quatro estudantes fizeram a mesma coisa, enquanto a turma ria e se divertia. Pedi para que todos/todas se sentassem e interpelei: “e então? Qual é o jeito feminino e o jeito masculino?”. A estudante Isa respondeu: “nenhum jeito, professora”.

Diante desse cenário, de questionamento a respeito de discursos que pareciam estar conformados na escola, propus que eles/elas desenvolvessem uma proposta prática similar à realizada pelos/pelas estudantes do quarto ano. Os/as levei para observar as intervenções com os cartões e rapidamente retornamos à sala. Solicitei que conversassem em pequenos grupos e apresentassem ideias de intervenções diferentes para tratar do mesmo assunto: ensinar a ser legal. O grupo das estudantes Sara, Isa e Alice propôs que fossem criados pequenos cartazes para compor um mural, com desenhos e frases, mostrando que meninos e meninas podem

fazer o que quiserem. Dispus papel cartão tamanho A5, canetas hidrográficas, lápis de cor e fitas adesivas, como nas turmas de quarto ano e sugeri que as composições fossem desenvolvidas em duplas ou individualmente, como mostram as figuras 38 a 43. Essa parte do projeto durou duas aulas de 50 minutos.



Figura 38. Visualidade produzida por Nívea.



Figura 39. Visualidade produzida por Daniel.



Figura 40. Visibilidade produzida por Sara.



Figura 41. Visibilidade produzida por Alice.



Figura 42. Visibilidade produzida por Andrei.

Na aula seguinte os/as estudantes levaram os cartazes finalizados para um mural que ficava entre o primeiro e o segundo pavimento do prédio, próximo as escadas e local de fluxo intenso de estudantes e familiares. Ofereci papel cartão preto para que eles/elas fizessem uma espécie de paspartur e para que agrupássemos os cartões para expor. A turma dedicou todo o tempo da aula para a montagem do mural coletivo (Figura 43) e no dia seguinte, redigi um pequeno texto descritivo para compor a exposição.



Figura 43. Mural coletivo das visibilidades dos/das estudantes do quinto ano, 2015.

Alguns/algumas estudantes não quiseram expor as suas visualidades sob o argumento de que eram desenhos “feios”, contudo, insisti que da mesma forma que eles/elas defenderam que não havia jeito masculino ou feminino, também não era interessante pensar nos desenhos na lógica do feio/bonito. A estudante Isa me procurou na aula seguinte e me entregou um envelope com uma pulseira loom band colorida, feita por ela e um bilhete onde escreveu que eu era uma ótima professora, mesmo sem saber desenhar bem (Fig. 44), que eu entendi como uma espécie de agradecimento por ter aberto, junto com eles/elas aquele espaço para discutir, pensar e construir juntos/juntas. As visualidades decorrentes desse projeto, bem como as repercussões da exposição do mural na escola serão analisadas de forma aprofundada no capítulo quatro.

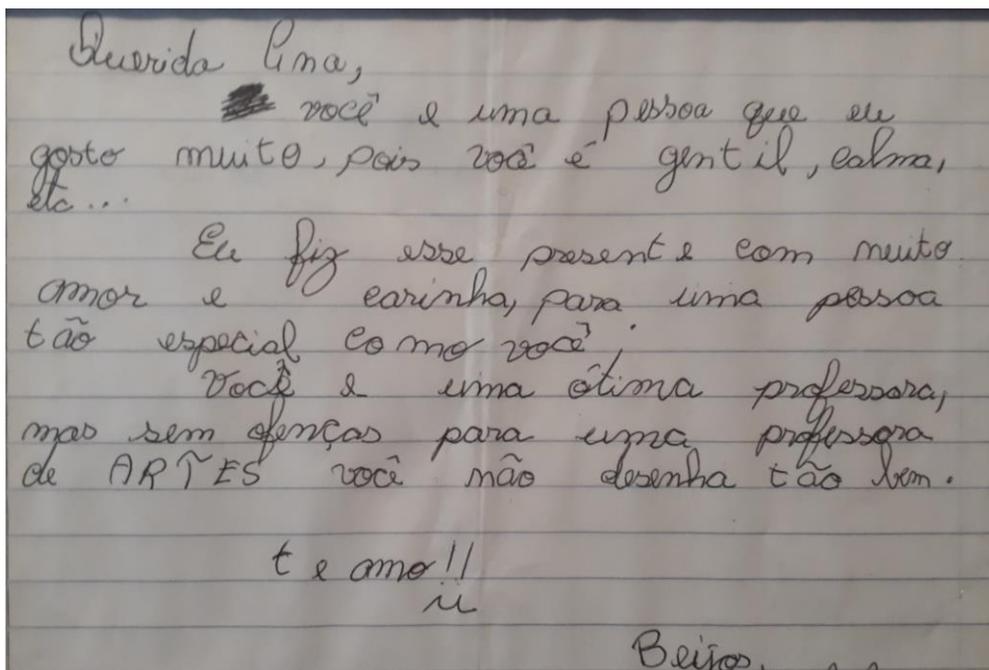


Figura 44. Bilhete escrito pela estudante Isa

Elas na tela

O projeto de trabalho Elas na tela ocorreu em 2016 e tratou da criação e manutenção de um banco de dados digital sobre mulheres artistas na plataforma Tumblr. Esse projeto se desenvolveu em decorrência de um projeto anterior intitulado Imagens do Brasil (2016), em que foram analisadas e comparadas as reproduções dos registros visuais de Jean-Baptiste Debret, Joachim Lebreton e Nicolas-Antoine Taunay no âmbito da Missão Artística Francesa (1816) e as pinturas das séries Polvo (2014) e Terra Incógnita (1991-2012) da artista Adriana Varejão. Os/as estudantes discutiram a formação do imaginário visual brasileiro urdido em contexto Europeu e a ausência de referências femininas na história da construção de visualidades a respeito do Brasil no período colonial e pós-colonial. Participaram estudantes de três turmas do nono ano do ensino fundamental, com aproximadamente 40 estudantes cada. Composição total dos dados visuais: duas fotografias digitais e *prints* da página do projeto criada pelos/pelas estudantes na plataforma Tumblr, na internet (endereço: <https://elasnatela.tumblr.com>).

A primeira ação do projeto Elas na Tela, que independeu das seguintes e funcionou como um recurso de introdução ao tema, consistiu em um jogo do qual todos os estudantes do nono ano participaram oralmente e eu apenas fiz o registro escrito na lousa, dividindo-a em algumas categorias, como arte, ciência, música, esporte, política. Em seguida pedi para que os estudantes dissessem os nomes mais imediatos para cada uma delas (Fig. 45) e rapidamente se iniciou um alvoroço nas turmas, com estudantes gritando e falando ao mesmo tempo.

ARTES VISUAIS	ESPORTE	CIÊNCIA	MÚSICA	PERSONAGEM HQ / FILME	LITERATURA	TECNOLOGIA / INTERNET	POLÍTICA
MARSILA PICASSO LEONARDO MICHELANGELO KLIMT BARCEL FRIDA KAHLO ALEJANDRO MUNCH ROMERO BRITO VAN GOGH SALVADOR DALI MONDRIAN DORTIAR BOTICELLI DONATELLO	C. RONALDO NEYMAR BRUNO MESSI LEAL BALE JORGE PHELPS BOLT JORDAN FLAMINHA CORTE R. GAUCHO BUFFON FER GOLD KEVIN D. PELE JAMES	EINSTEIN T. NEWTON DARWIN MENDEL MARIE CURIE HOOK EDISON FREUD GALILEU PASTEUR LEONARDO BERANKLIN	J. BIEBER PAMI LOVATO TRON CAMILLA CARVALHO RIHANNA AXL ROSE RASHID MUNA 3 AFRO WAKKA BEYONCE S. MEUNDES PROZOTA JESSE J. VITAS ANDREA B.	MÍNICA HERMIONE H. POTTER MEMO JIMBA MOANA BATMAN JOEL ARLEQUIN HULK CORINGA HOMEM ARANHA	JANE FRANK JOAN GREEN PAULA PIMENTA DAN BROWN MACHADO DE ASSIS CHARICE LIACTOS MORA ROBERTS REGINA E. KEPERA Ken F. SHAKESPEARE	KEPERA STEVE JOBS FERNANDO ... COCIELO MAJU WINDERSON GABRIELA PUGLISI FELIPE NETO	DILMA TEMER LULA OBAMA BOLSONARO TRUMP VARGAS TIRIRICA JE ROMARIO

Figura 45. Registro da lousa com quadro de referências dos/das estudantes da turma C do nono ano.

Registre os nomes sem fazer qualquer intervenção ou sugestão. Mesmo desenvolvendo essa ação em diferentes turmas do nono ano, observei que os estudantes ficaram agitados e ansiosos, mas não desconfiaram do objetivo do exercício e os nomes mencionados não costumaram variar. A duração da ação não excedeu trinta minutos e posteriormente perguntei se existia alguma observação a ser feita a respeito dos nomes escolhidos. A primeira resposta foi que quase não havia brasileiros/brasileiras, mas não houve considerações sobre gênero ou raça. Circulei os nomes de mulheres nas listas, nas ocasiões em que apareceram. Percebi que uma espécie de mal-estar se instalou entre os/as estudantes; o estudante Rui, da turma do nono ano A, disse que o jogo era tendencioso porque, com a pressão exercida pela turma, eles/elas não tinham tempo suficiente para pensar e que eu forjava a impressão de que eles/elas não conheciam outras referências. Perguntei se a turma concordava e alguns/algumas estudantes disseram que a agitação atrapalhava, de fato. Concordei e expliquei que eu também sentia dificuldade de responder perguntas naquelas circunstâncias, mas que era necessário refletir sobre outros aspectos que levaram os/as estudantes das três turmas de nono ano a comporem quadros de referências bastante parecidos. Sugeri, em cada turma, que os/as estudantes pensassem nas categorias separadas para discutir de diferentes perspectivas e levantar algumas questões; por que não apareceram

nomes de mulheres cientistas no quadro da turma A? Por que na categoria artes visuais, nos quadros da turma A e C, apareceu o nome da artista Frida Khalo? O que essas informações ou a falta delas tinham a nos dizer?

Para que os/as estudantes pudessem pensar nas razões que determinam o apagamento das produções femininas da história da arte, da política, dos esportes, entre outros tantos campos de atuação, propus que conversassem em grupos e apresentassem suas opiniões, bem como a relevância desse tema para suas vidas. A prevalência da violência contra a mulher foi um aspecto frequentemente lembrado, bem como a difusão do feminismo nas mídias sociais foi apontada como um aspecto positivo na vida das meninas para entender alguns problemas que vivenciam no cotidiano escolar e até mesmo com as famílias. Para T. R. Dias & Loponte (2017)

Convém pontuar que as questões de gênero e feministas interessam ao ensino de arte, justamente porque, é na instituição escolar que se apresentam e se produzem contínuas desigualdades, hierarquizações, classificações, ordenamentos, separações. Na escola, naturalizam-se os espaços que meninos e meninas podem ocupar. Naturaliza-se, do mesmo modo, a separação deles e delas nas filas, nos trabalhos em grupo, assim como os lugares e os objetos de suas brincadeiras. É aí que se torna comum definir os meninos como mais curiosos, agitados, agressivos, enquanto as meninas seriam mais dedicadas, discretas e calmas; que eles têm uma aptidão natural para determinadas profissões e elas, para outras. Além disso, na escola, aqueles/aquelas que não se enquadram no gênero binário e heterossexual são alvos de discriminações, são tratados como desviantes e anormais (T. R. Dias & Loponte, 2017, p. 5).

Após a discussão entre os grupos dos/das estudantes, foram apontados vários fatores que inviabilizaram a participação feminina em atividades como as artes, a ciência, a política e os esportes, como a dificuldade de acesso à educação e a compulsoriedade do casamento e da maternidade. A estudante Lívia da turma A apontou que a sociedade costumava olhar a mulher como um ser inferior ao homem e o estudante Rui respondeu que “pronto! Agora tudo

é culpa do machismo!”. Intervi na discussão e disse que apesar de hoje vivermos uma experiência diferente, em um país e em uma sociedade onde as mulheres podem estudar, votar, opinar, escolher o que vestir, escolher se irão se casar ou não, essa era uma realidade relativamente recente. Acrescentei, ainda, que em nível mundial, é uma realidade que muitas mulheres não experimentam.

O estudante Rui afirmou, em tom pejorativo, que o meu posicionamento feminista estava claro. Expliquei que os dados históricos estavam acima dos meus posicionamentos e que eu jamais havia dito que era feminista na sala de aula, ao que ele prontamente respondeu: “mas você tem potencial”. Evitei continuar a conversa, tendo em vista que eu já havia percebido o interesse desse estudante pelas discussões e pelo enfrentamento direto comigo em ocasiões anteriores, tentando me acusar e intimidar. No ano de 2016, em que essa prática foi desenvolvida, começava a despontar no Brasil o programa Escola sem Partido¹³, que encorajava estudantes e familiares de estudantes a denunciar professoras e professores que promovessem, na forma que era entendido por eles/elas, qualquer tipo de doutrinação ideológica. O estudante Rui procurou algumas vezes a orientadora pedagógica da escola para dizer que eu estava militando na sala de aula e na avaliação escrita trimestral, em que tratei dos conteúdos referentes as mulheres artistas e as discussões que havíamos tido em sala de aula, ele redigiu algumas linhas do estatuto do programa Escola sem Partido, alegando serem do Estatuto da Criança e do Adolescente (Fig. 46). A partir desse ano, a prática de denunciar professores e professoras sob o argumento da doutrinação ideológica se tornou relativamente

¹³ o Projeto de Lei 193/2016 Escola Sem Partido assevera que os/as professores/as devem ser neutros/as diante assuntos políticos, ideológicos e religiosos, sob pena de denúncia e até demissão. Uma das medidas propostas é que, em todas as salas de aula, sejam colocados cartazes que estabelecem os deveres que os/as professores/as não podem transgredir. O projeto que se encontra em tramitação em diferentes esferas do âmbito legislativo toma como base as proposições do Programa Escola Sem Partido que existe desde 2004 e, por sua vez, caracteriza-se como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras. Uma das frentes de ação do programa Escola Sem Partido é a eliminação da discussão de gênero e sexualidade das escolas (T. R. Dias, 2017, p. 88-89).

frequente nas escolas, um dos motivos pelos quais em meados de 2018 solicitei o meu desligamento da Escola Violeta.

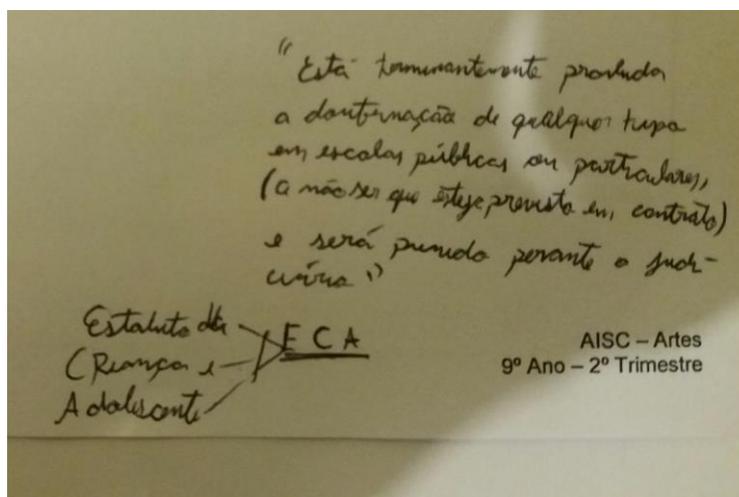


Figura 46. Registro da interferência do estudante Rui na avaliação trimestral de Artes Visuais, 2016.

Procurei voltar a discussão para a turma novamente e propus que fosse realizada uma pesquisa sobre mulheres artistas, uma vez se desenhava o nosso objeto de estudo. Essa ação esteve vinculada aos conteúdos planejamento didático trimestral. A matriz curricular de Arte da Escola Violeta para o nono ano, preconizava o desenvolvimento dos seguintes conteúdos nucleares: “Discussão da arte como sistema complexo: discursos, valores e variantes sócio históricas”; “A Arte e a cultura de massa: interpretação e análise crítica nas relações de poder”, que acabaram consolidando o alicerce institucional para dar continuidade as discussões que estavam encaminhadas. Orientei que as pesquisas fossem individuais e que não poderia haver artistas repetidas, isto é, os/as estudantes não deveriam pesquisar a mesma artista. Para evitar que isso ocorresse, criamos uma lista na lousa e à medida que as artistas eram escolhidas, através de pesquisas em sites de busca utilizando termos como *mulheres artistas, pintoras, escultoras, grafiteiras*, os/as estudantes iam anotando para que os/as demais pesquisassem outros nomes.

Após a realização da pesquisa, a proposta feita por eles/elas foi a criação de um banco de dados digital com os resultados encontrados, em vez do habitual trabalho digitado e impresso.

Os/as estudantes propuseram que fosse criado um blog ou site para abrigar as pesquisas, na plataforma Tumblr, intitulado Elas na Tela (Fig. 47). O título, a disposição das imagens e a estrutura das postagens foram determinadas e realizadas pelos/pelas estudantes na sala de aula, utilizando o computador fixo ou os telefones celulares. Ficou determinado que a postagem deveria ser composta por pelo menos três visualidades, uma biografia da artista, curiosidades e o nome do/da estudante autor/autora da postagem, seguido do número da turma (Fig. 48 e 49). As aulas dedicadas as pesquisas e postagens foram completamente desorganizadas, uma vez que muitos/muitas estudantes faziam sua parte com pressa para ficar com o tempo livre ou simplesmente não queriam fazer; procurei convencê-los de que o banco de dados dependia deles/delas, que ele/elas eram importantes para o trabalho coletivo. Como a maioria dos/das estudantes tinha aparelho celular com acesso à internet, os/as estudantes sugeriram que cada um tentasse instalar o aplicativo da plataforma Tumblr para realizar as postagens mais rápido. Foram realizadas as pesquisas e postagens em aproximadamente duas aulas de 50 minutos.

Praticamente todos os/as estudantes das turmas do nono ano postaram suas pesquisas. Aos poucos, os/as que estavam desanimados/as acabaram sendo estimulados/as pelos/pelas colegas para participar. O estudante Rodrigo, da turma B, pediu para administrar o nosso Tumblr, ajeitando as postagens e corrigindo as que estavam fora do padrão combinado. Todos os/as estudantes tinham a senha de acesso à plataforma e alguns me procuraram para contar que o estudante Rui havia dito que iria apagar o Tumblr; perguntaram se podiam mudar a senha e eu disse que não. Esclareci que eu não acreditava que isso aconteceria, mas se acontecesse, era importante que o colega fosse responsabilizado. Não o puniríamos antes da ação e nem depois. Deixaríamos essa escolha por conta dele. Não soube se os/as estudantes conversaram com o Rui, mas o Tumblr não foi apagado. Alguns/algumas estudantes me perguntaram se poderiam fazer novas postagens, ao que respondi que essa era uma decisão deles/delas a respeito do próprio trabalho, entretanto, não houve postagens depois daquele ano.



Figura 47. Print do Tumblr Elas na Tela.



Figura 48. Print de postagem no Tumblr Elas na Tela.

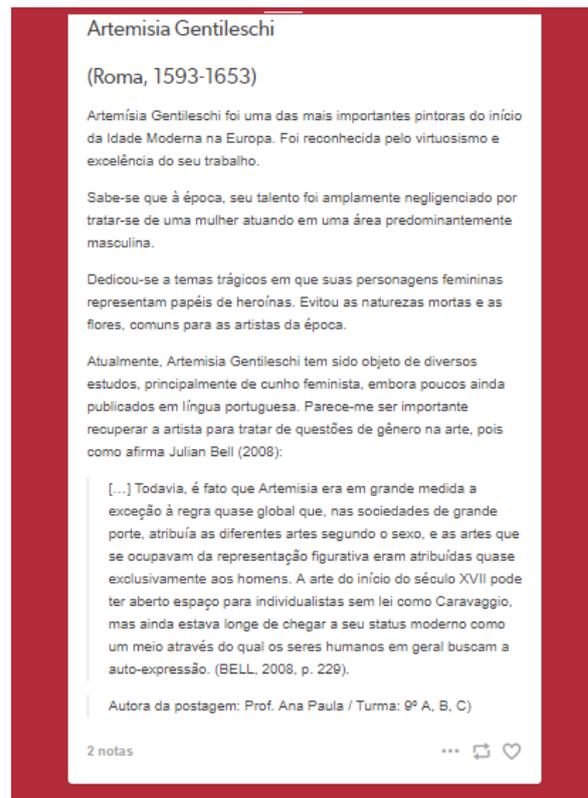


Figura 49. Print de postagem no Tumblr Elas na Tela.

O Tumblr serviu como base para a avaliação trimestral escrita e para a apresentação de seminários curtos sobre as artistas pesquisadas. Projetamos o site na lousa e os estudantes

apresentaram brevemente suas postagens. Foi interessante observar que houve pesquisas sobre mulheres artistas que eu jamais havia mencionado nas aulas ou que sequer conhecia e do mesmo modo, os/as estudantes descobriram artistas que trabalhavam com suportes, técnicas e meios para produzir visualidades com os quais eles/elas não tinham contato na escola. Observei que ao oportunizar um percurso de pesquisa pouco mediado, isto é, deixando os/as estudantes escolherem as fontes, buscarem as artistas a partir de palavras escolhidas por eles/elas, tornou viável que fosse construído um repertório de visualidades que tinha relação com os interesses de cada um/uma.

Na avaliação escrita do segundo trimestre, utilizei o Tumblr *Elas na Tela* como referência junto ao projeto Museu virtual das heroínas sem estátua, desenvolvido por professoras em escola da rede pública do Distrito Federal, para formular uma das questões (Fig. 50). Os/as estudantes ficaram felizes e se sentiram importantes nesse momento. A estudante Letícia disse: “Nossa, prof! Estamos famosos!”, enquanto lia a avaliação. Embora a prática de deixar recados para professores nas avaliações fosse proibida pela escola, a estudante Camila, da turma C, subverteu esse espaço e escreveu, abaixo de uma das questões da avaliação de artes: #machistasnãopassarao #respeitaasmina (Fig. 51).



Fonte: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/09/heroínas-sem-estátua> (adaptado)

AISC – Artes
9º Ano – 2º Trimestre

ITEM 03. (VALOR – 1,0 PONTO) O trabalho realizado pelos estudantes do Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, denominado *Heroínas sem estátua* se assemelha bastante ao trabalho que estamos desenvolvendo no *Tumblr* *Elas na Tela*. Ambos os trabalhos apontam a importância da discussão sobre a invisibilidade feminina na história. A partir da leitura dos textos e das discussões que realizamos em sala de aula, elabore um parágrafo argumentativo, apontando quais aspectos você considera importantes nessa discussão e para a nossa pesquisa.

Figura 50. Item da avaliação trimestral de Artes Visuais.

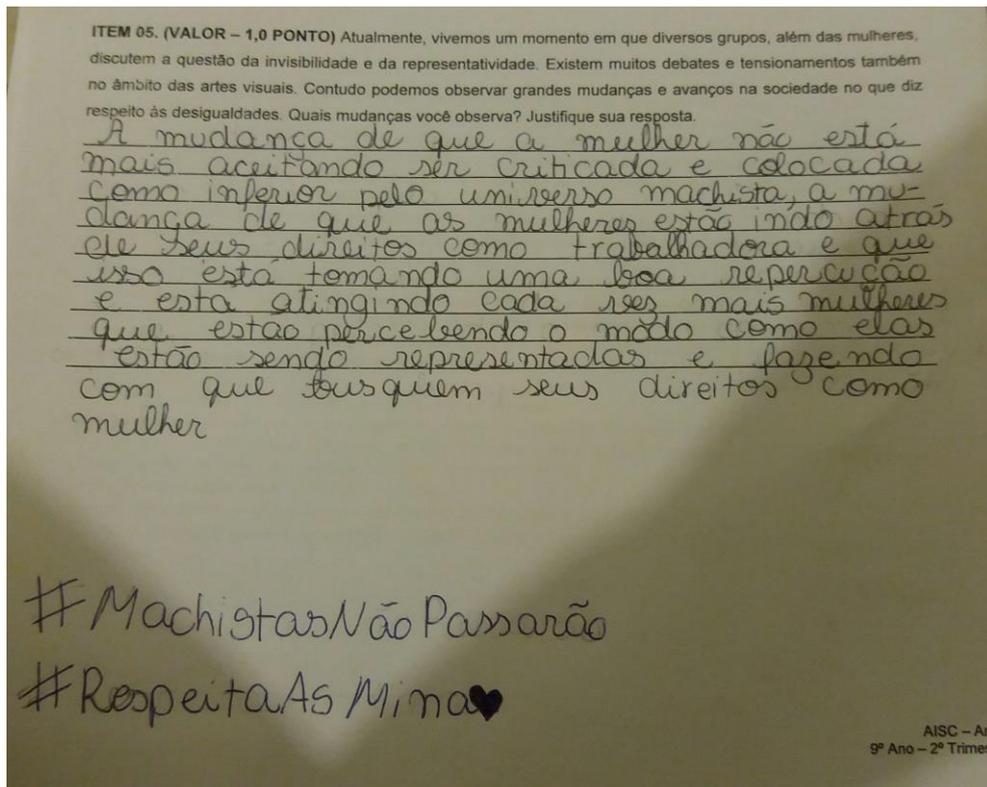
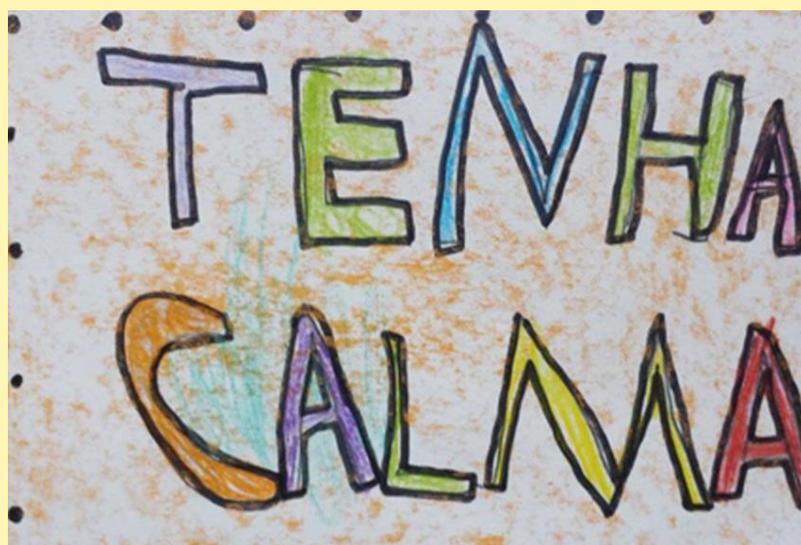


Figura 51. Registro da avaliação trimestral de Artes Visuais da estudante Camila, 2016.

Se por um lado, alguns/algumas estudantes, familiares e gestores/gestoras se mostraram preocupados/as ou resistentes à esse tipo de discussão, inclusive por receio da repercussão que práticas como essa poderiam ter na comunidade escolar, por outro, muitas estudantes, professoras e familiares me procuraram para agradecer e manifestar seu apoio à presença do debate acerca de gênero, sexualidade e questões correlatas na sala de aula.



4

Visualidades queer: achados/as e perdidos/as

Responder as perguntas que orientaram essa investigação tornou-se uma tarefa complexa à medida que me voltei a descrição das práticas pedagógicas e as visualidades produzidas pelos/pelas estudantes no âmbito dos projetos de trabalho. Inicialmente pareceu que seria relativamente fácil identificar as repercussões dessas práticas, marcadas por conflitos de gênero e sexualidade e apontar se delas decorreu algum tipo de aprendizagem. Entretanto, o primeiro desafio foi refazer as perguntas de maneiras diferentes, uma vez que não me sentia completamente à vontade para julgar o que constituiu ou não aprendizagem para os/as estudantes. Receio que a ocorrência dos conflitos por si conformou uma série de aprendizagens para todos nós e me ajudou a refletir sobre como a lógica do poder/saber, no contexto escolar, é limitante para o desenvolvimento do saber coletivo. Essa talvez tenha sido a aprendizagem maior e a que me coube no processo.

Ao autorizar o espaço da aula para discussões deflagradas por conflitos usualmente mediados de forma superficial e apaziguadora, descobri em meus/minhas estudantes, pessoas sensíveis, críticas, inteligentes, mas que também guardavam tristezas, mágoas, sonhos, expectativas, ansiosas por se fazer ouvir e compreender. As propostas de projetos de trabalho se estabeleceram como campo fecundo para o encontro entre a complexidade que cada estudante guardava e as referências visuais que eu julgava pertinente compartilhar. Compreender que o meu lugar no processo de desenvolvimento de aprendizagens dos/das estudantes precisava ser participativo, mas descentralizado foi fundamental para dar prosseguimento às práticas pedagógicas. A análise dos dados visuais produzidos pelos/pelas estudantes foi organizada na ordem da descrição das práticas do capítulo anterior e buscou a reaproximação e reconfiguração dos questionamentos que orientaram essa investigação desde o início. Foi analisado um conjunto parcial de visualidades, uma vez que a totalidade dos dados representou um acervo muito extenso.

Eu tenho uma família

A escolha de iniciar as análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas pelo projeto de trabalho “Eu tenho uma família” se justificou por que foi a partir dele que me atentei, pela primeira vez, para um aspecto conflituoso da maneira como as minhas práticas eram entendidas pela comunidade escolar e pelos/pelas meus/minhas colegas. Conforme já mencionei anteriormente, o fato de ter registrado o resultado de muitos dos projetos desenvolvidos com os estudantes e tê-los disponibilizado como acervo visual em uma página do Facebook e posteriormente em um perfil no Instagram, permitiu que muitas pessoas tivessem acesso aos resultados, ou seja, às visualidades produzidas pelos/pelas estudantes após um processo vivenciado coletivamente. A reflexão me fez notar que o resultado quase sempre interessava mais que o processo, mantendo a sua parte mais significativa – o conflito, a troca, a superação dos limites, as aprendizagens – escondida sob imagens a serem decifradas. Talvez esteja nesse dilema a motivação inicial do meu projeto de investigação e por isso a importância de enfatizá-lo desde a primeira reflexão.

A fim de apontar a especificidade e os avanços tanto dos processos quanto dos seus resultados, organizei as análises em duas frentes. A intenção foi demonstrar como as visualidades resultaram na formulação complexa de um processo, podendo configurar um objeto de avaliação de aprendizagem profundo, sensível, capaz de desvelar interdições, anseios e desejos construídos pela interação das várias subjetividades com a coletividade.

Inicialmente, destaquei a estratégia utilizada como ponto inicial do projeto de trabalho. Segundo Hernández (2000), as práticas pedagógicas devem partir da realidade do estudante, buscando uma auto identificação e favorecendo a compreensão de seu funcionamento. Orientada por essa premissa, busquei subverter a ideia que de visualidades comuns ao universo infantil (personagens de desenhos, heróis, princesas) garantiriam a atenção dos/das estudantes. Em lugar dessas visualidades desgastadas, busquei visualidades do

cânone artístico que dialogassem com formulações não canônicas, as quais os/as estudantes poderiam facilmente ter acesso. Nesse sentido, o contato com uma visualidade hegemônica permitiria que, com alguma mediação, os/as estudantes fossem capazes de fazer uma leitura associativa das imagens apresentadas, estabelecendo com elas a proximidade crítica e efetiva.

Quanto à condução da observação das visualidades e a mediação das discussões, estabeleci como epistemologia a ação pedagógica queer, que não se fecha em espaços dicotômicos, não se limita às regras do jogo, que considera o que incomoda, o que não se comporta, o que não se suporta saber (Britzman, 1995; Louro, 2000, 2004; Silva, 2004). Cada visualidade foi vislumbrada como espaço simbólico potente, que possibilitava aprendizagens não hierárquicas, não aferíveis por modos tradicionais; aprendizagens que transbordavam. A pedagogia queer configurou, portanto, uma série de iniciativas e modos de agir que começaram na minha forma de me colocar junto aos/as estudantes, de modo que ora eu estava no lugar de falar e ora em posição de escuta, silenciando e aprendendo com os/as estudantes, isto é, cambiante.

Um dos momentos em que essa ação pedagógica mostrou simultaneamente sua potência e seus riscos se deu durante o questionamento da estudante Helena sobre existência de famílias formadas por duas mulheres e filhos. Minha intenção mais profunda era atingir esse campo de discussões, apesar disso, não disponibilizei entre as imagens deflagradoras do processo nenhum exemplo de família composta por casais homoafetivos. O campo visual das imagens familiares, junto da abertura para participação dos estudantes e da existência cada vez mais comum de casais homoafetivos fizeram com que a menção se desse de maneira muito rápida, surpreendendo a mim mesma e exigindo uma saída pedagógica para o dilema a que a realidade e a inteligência visual dos estudantes haviam me colocado. Isso não foi previsto, mas o apelo das visualidades aos estudantes e a ação queer nos levou a essa questão.

A situação demonstrou que a prática pedagógica queer é diametralmente oposta ao controle. Possivelmente sua potência esteja no poder de trazer à tona as questões proibidas por outros princípios pedagógicos. E este fator de interesse teórico pessoal, acabou por me causar vários receios práticos, obrigando-me constantemente a justificar-me à escola e aos/as familiares. Procurei fazer isso sem entrar em confronto direto com os/as gestores/gestoras, mas articulando minhas práticas a matriz curricular, ao projeto educativo, buscando enfim, fissuras que eram deixadas no próprio sistema. O poder disciplinar acometia minha relação com estudantes, gestão, famílias e enquanto as saídas pedagógicas queer rendiam soluções em sala de aula, os mesmos princípios me causavam problemas nas demais instâncias da escola.

Ainda na reflexão sobre o processo de produção de visualidades, a minha estratégia previa que saíssemos do âmbito social (marcado pelos tipos de arranjos familiares possíveis), para o âmbito individual e subjetivo, aquele que pretendia chamar atenção à relação entre a vida de cada um e a vida social. A ideia era que, ao se observarem como integrantes de uma organização familiar, os/as estudantes se entendessem também como participantes ativos da história, tornando-se capazes de produzir visualidades que pudessem interagir com aquelas apresentadas anteriormente por mim e, sendo capazes também, de estabelecer com elas uma relação íntima de aproximação e, em última instância, de crítica. Daí o meu pedido para que trouxessem visualidades relacionadas às suas experiências familiares.

Novamente, fui surpreendida. Esperava que os/as estudantes trouxessem objetos diversos, como roupas, objetos da casa, brinquedos e outros; o que apreciamos, no entanto, foi uma série de fotografias, com um detalhe interessante: em todas elas os/as protagonistas eram os/as próprios/próprias estudantes enquanto bebês. Apesar da decepção inicial, busquei explorar a relação afetiva com as fotografias a partir da partilha de minhas experiências. Após minha manifestação, notei que eles/elas se sentiram à vontade para explorar as próprias

histórias, reconstruindo-as na coletividade da sala de aula, sob os olhos atentos dos/das colegas. Não tenho dúvidas de que esse foi o momento mais importante desse processo, em que pude observar como as visualidades nos informam e sensibilizam; e o quanto alguns códigos se repetem visual e discursivamente nas experiências coletivas.

O passo seguinte seria o do encaminhamento da proposta prática. Desde o início havia decidido pela exploração do palito de picolé como suporte, visando especialmente o desenvolvimento da técnica de desenhos pequenos, mas também, a consciência das especificidades do suporte. Quanto aos detalhes da proposta, apenas pedi que os/as estudantes criassem representações de família. A orientação foi intencionalmente vaga, para soar o menos impositivo possível. Assim, a minha resposta diante dos pedidos para fazerem as próprias famílias ou famílias imaginárias foi positiva, a fim de observar os efeitos visuais da rica reflexão que estabelecemos.

A proposta prática que partiu da intenção deliberada de transgredir os limites do controle, culminou em resultados bastante diversos, indo desde representações com intenção de fidedignidade até produções ficcionais. Esta variedade confirma a dificuldade de avaliar com critérios usuais as práticas quirizadoras: os critérios de avaliação também precisariam ser fluidos e plurais (Louro, 2004). No caso desse projeto de trabalho, assumi que a avaliação seria inescapavelmente subjetiva, uma vez que eu havia participado ativamente do processo de troca que gerou as visualidades. Mas haveria também um aspecto objetivo, na medida em que a produção dessas visualidades, por mais que tivessem sido mediadas pela liberdade oferecida pelo componente curricular, eram uma reorganização da forma de entender o mundo; uma prova viva da construção de algo, da aprendizagem criativa e da intervenção no universo das representações.

Partindo do aspecto mais elementar, a principal dificuldade para a concretização da atividade se referiu à falta de habilidade de parte dos estudantes em desenhar em proporção

pequena e em desenhar sobre os palitos da madeira. Essas dificuldades se demonstraram, por exemplo, nas Figuras 15; 16; 18 e 20. Mesmo assim, me surpreendeu a capacidade de solução técnica encontrada, por exemplo, nas Figuras 15 e 18. No primeiro caso, a utilização do palito quebrado serviu para diferenciar a representação da criança com relação aos adultos, além disso, o palito menor colocado horizontalmente representou um cachorro; enquanto no segundo, os tamanhos dos palitos estabeleceram uma gradação de tamanhos das crianças, criando uma convenção interna à própria imagem e criada como critério de autorregulação. Esses exemplos, desviam a composição de um ideal de técnica perfeita. Em seu lugar surge a ideia de que a produção de visualidades se encontra na finalidade de intervir no mundo, como criatividade e como questionamento das coisas estabelecidas (Dias, 2011). Nas visualidades produzidas pelos alunos houve uma intuitiva diluição das margens entre técnica, expressão e beleza. Nesse percurso de produção, as visualidades se aproximaram de uma noção de flexibilização dos arranjos familiares.

Essa flexibilização se desdobrou, por exemplo, em visualidades realizadas como declaração de afeto, nas Figuras 14 e 17; como preocupação social e compensação justiceira frente a indiferença, nas Figuras 13 e 16; simples prazer pela brincadeira com as formas e seus sentidos, nas Figuras 15 e 20; e como tentativa mais ou menos direta de representação realista da sua realidade familiar. Se os sentidos preponderantes são variados, algo me chamou atenção: todas as famílias são compostas por humanos ou, no mínimo, por seres que tem sua constituição física aproximada do humano. Esse aspecto parece simples coincidência, mas não seria incomum que ao menos um estudante propusesse por exemplo famílias de insetos, famílias de carros ou de pedras, por exemplo.

A minha interpretação foi que a constância humana é um dos fatores que foram amarrados pela reflexão das aulas, como critério que demonstra adequação entre a discussão e a produção, uma vez que essa característica não foi determinada na orientação da prática.

Todos os/as estudantes se comprometeram com a representação da humanidade em sua imensa variedade. As visualidades demonstraram a compreensão dos estudantes de que as famílias são fenômenos tipicamente humanos, sugerindo portanto que podem ser moldadas de acordo com as necessidades humanas, existindo assim múltiplos formatos.

Eu posso te ensinar a ser legal

A intervenção com cartões contendo frases e elogios, realizada pelos/pelas estudantes do quarto ano no âmbito do projeto de trabalho “Eu posso te ensinar a ser legal”, configurou uma visualidade coletiva, que extrapolou o espaço físico da sala de aula e tornou-se motivo de comentários nos horários de entrada, saída e durante o recreio dos/das estudantes. Pequenos grupos se formavam diante dos cartões para observar e discutir sobre quem os havia colocado ali e por quê. Os/as familiares de estudantes que entravam na escola também acabavam reparando. O comportamento de estudantes, familiares e gestores/gestoras diante dessa intervenção chamou a minha atenção por um aspecto pontual. Quando os/as professores/professoras colocavam os trabalhos produzidos por estudantes expostos em qualquer espaço da escola, havia uma formatação comum: um mural com título, o nome do/da professor/professora responsável e etiquetas com os nomes dos/das estudantes em cada produção, informando que as pessoas deveriam parar naquele lugar e apreciar o que estava à mostra. A aplicação do poder disciplinar, que foi descrito por Foucault (1989) como um poder que tem a função de adestrar e docilizar os corpos, tornava ruidosa qualquer prática que acionasse comportamentos diferentes do habitual – parar e apreciar - e por mais que a visualidades estivessem reclamando novos posicionamentos, movimentos e olhares, os efeitos da intervenção confirmaram a preocupação dos/das gestores/gestoras com as hierarquias e os jogos de poder.

A subversão da organização conformada pela escola para a exposição de trabalhos gerou uma série de ruídos, que começaram a surgir dois dias após a ação. A coordenadora pedagógica me enviou um e-mail solicitando explicações a respeito da intervenção e me censurou por ter deixado os/as estudantes colarem os cartões sem avisá-la antes. Disse, ainda, que o diretor geral a havia procurado para saber do que tratava a intervenção e ela ficou envergonhada por não saber responder. Posteriormente, fui informada que essa celeuma teria sido deflagrada pela visualidade produzida pela estudante Lavínia, do quarto ano, que apresentava uma figura masculina sem camisa, acompanhada da frase “você é saradão”. No contexto do projeto de trabalho essa visualidade teve relação direta com o sentimento da estudante diante das críticas que eram sistematicamente feitas ao seu corpo. Durante as discussões, a estudante relatou episódios em que foi chamada de gorda. A visualidade produzida por ela tinha, portanto, a intenção de fazer com que o/a espectador/espectadora se sentisse bem com o próprio corpo, isto é, se sentisse conforme a concepção da estudante, “saradão”.

As visualidades produzidas pelos/pelas estudantes convidavam os/as espectadores/espectadoras a leitura e a reflexão imediatas e conformaram mais uma experiência de aprendizagem e aproximação do que de apreciação, embora a separabilidade entre ambas possa ser questionada. Na perspectiva da educação em visualidades, conforme apontou Fernández (2015), as práticas pedagógicas devem reivindicar epistemologias que abordem artefatos, processos e fenômenos das visualidades que estejam além dos estritamente artísticos, dessa forma, a intervenção dos/das estudantes rompeu os limites circunscritos à prática artística e se estabeleceu na fronteira, no espaço não autorizado, levantando inclusive questões que não foram previstas por mim.

Outro aspecto interessante foi que, na medida em que os/as estudantes escolheram os lugares para suas intervenções sem o meu conhecimento, passei alguns dias descobrindo onde

os cartões haviam sido colados, informada por outros/outras professores/professoras, estudantes e gestores/gestoras. Alguns relatos chegavam a mim com entusiasmo e outros como uma espécie de censura. A estudante Carla colou o cartão em que se lia a frase “seja muito paciente”, acompanhada de um coração, na porta da sala da coordenação pedagógica, subvertendo, sem querer – ou querendo, sem saber – os mecanismos de controle e poder que marcavam os espaços físicos da escola. Nesse sentido, a estudante pareceu se apropriar da atitude quírizadora que eu também buscava como saída para os dilemas pedagógicos.

Os cartões criados pelos/pelas estudantes do quarto ano foram compostos por visualidades caracterizadas por textos e figuras simples; as frases elogiosas ou imperativas se dirigiam ao/a expectador/expectadora de maneira direta. Se entre os/as gestores/gestoras, a intervenção foi um elemento de desestabilização da ordem, entre os/as estudantes ela desempenhou uma função positiva. A exposição dos cartões nos espaços coletivos da escola durou aproximadamente uma semana, tendo, posteriormente sofrido novas intervenções como rabiscos, rasgos e, por fim, sua completa retirada, por estudantes e funcionários/funcionárias da manutenção.

As visualidades produzidas pelos estudantes do quinto ano, foram caracterizadas por frases curtas que complementavam desenhos mais elaborados e ilustravam em grande medida os aspectos discutidos nas aulas. A visualidade produzida pela estudante Nívea (Fig. 38), representa um menino e uma menina sob a afirmativa “meninos também podem dançar”. Apesar do uso de algumas marcas de gênero, como a escolha das cores azul e rosa, o uso dos cabelos curtos e compridos para designar o menino e a menina, a estudante indicou que a experiência da dança deveria ser compartilhada por todos. A dicotomia ilustrada pela estudante é tão marcada nas relações escolares, quanto reforçada pela instituição em todas as suas práticas disciplinares. Segundo Louro (1998) a preocupação quanto à orientação sexual da criança denota a obsessão com uma sexualidade normativa. Há, nesse sentido, uma

vigilância exercida não só pela família, mas também pela escola, para que se possa garantir a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica.

As visualidades representadas pelas figuras 39, 40 e 41 sintetizaram um grupo maior de visualidades que versaram sobre práticas que estariam autorizadas, a partir de então, para meninos e meninas, sem distinção, como jogar futebol, lutar com espadas, apostar corridas de moto, usar arco e flecha, aprender balé, ser modelo, brincar de chazinho. A visualidade produzida pelo estudante Andrei (Fig. 42), sintetizou o conjunto das visualidades dos/das estudantes que tinham dificuldade em concluir suas produções porque julgavam que desenhavam mal ou que, definitivamente, não sabiam desenhar. Em todas as turmas houve casos de estudantes que não gostavam de desenhar porque julgavam não saber. Não me detive sobre esse aspecto nessa investigação, mas considero importante discuti-lo; destaco, ainda, que sempre insisti para que essas visualidades fossem mostradas, expostas de forma horizontal e equanime às demais.

Ao voltar novamente a atenção para a visualidade do estudante Andrei, observei que na região do tronco da figura posicionada à direita, era possível ler a palavra “militar” e no centro da composição a frase “seja feliz com suas escolhas”. Um pouco acima das figuras que configuram um par ou uma dupla, havia a inscrição “wwe dança vs Suíça da astol ballet”. Descobri, posteriormente que “wwe” consistia em um espetáculo de luta livre ensaiada que era veiculado por programas de televisão. Embora a conjunção “vs” (versus) indique que uma coisa está contra ou em oposição a outra, a visualidade do estudante colocou em uma perspectiva de igualdade e existência harmônica a figura do/da lutador/lutadora de wwe e do/da bailarino/bailarina militar. Considerando que na aproximação da teoria queer ao campo da educação em visualidades “são acolhidas todos os tipos de representação visual ao mesmo tempo em que se desloca a prática para longe dos os conceitos fixos” (B. Dias, 2008, p. 81),

essa visualidade talvez tenha sido a expressão mais próxima da ideia de visualidade queer, produzida durante o desenvolvimento dos projetos de trabalho que integraram a investigação.

Todas as visualidade produzidas foram expostas em uma parede próxima a sala de aula, escolhida coletivamente (Fig. 43) e a placa de sinalização de rota de fuga foi incorporada como visualidade pelos/pelas estudantes. Como a parede ficava em um local por onde passavam muitas pessoas, a exposição gerou alguma repercussão. A mãe da estudante Bárbara, do quarto ano, comentou que o pai de um estudante enviou um registro fotográfico do mural em um grupo de pais e mães da escola, dizendo que achava absurda a circulação daquele tipo de visualidade em uma escola com crianças pequenas. Não procurei saber detalhes desse episódio e não fui procurada pelos/pelas gestores/gestoras durante esse período.

Elas na Tela

Diferentemente dos anteriores, este projeto visou uma reflexão ampla sobre a organização do sistema das visualidades. Por esse motivo, ele esteve mais voltado para o jogo de forças que constituem as visualidades hegemônicas provenientes da organização social conformada pelo biopoder (Foucault, 2005), do que para o desenvolvimento de composições práticas. Ou seja, esse trabalho teve caráter político, já que se caracterizou como intervenção questionadora do sistema das representações hegemônicas.

Conforme mencionei anteriormente, após as considerações dos/das estudantes a respeito do apagamento da presença feminina nas visualidades construídas sobre o Brasil no período colonial e pós-colonial, realizadas a partir do projeto “Imagens do Brasil”, senti a necessidade de propor reflexões voltadas especificamente para esse problema nos tempos

atuais. Foram, portanto, os apontamentos dos estudantes que orientaram o processo de abertura das discussões sobre a presença feminina no circuito artístico canônico.

É impossível negar que o enfoque ao problema pressupunha a existência de uma estrutura opressiva quanto à posição feminina nas artes e em outros sistemas que juntos compõem o campo das visualidades. Esse reconhecimento é, sem dúvidas, uma *marcação de posição* que nunca pretendi disfarçar enquanto professora. A prática teve um recorte político na medida em que qualquer recorte da realidade é, em si, político e qualquer abordagem didática sobre esse recorte também o será. Entretanto, as ações pedagógicas queer prezam exatamente pela convivência do contraditório e pela prática da diversidade (Britzman, 1995; Louro, 2004), motivo pelo qual em nenhum aspecto pode ser considerada doutrinadora.

Crenças, sistemas, normas, erudição. Nenhum desses sentidos dialoga com os objetivos de uma atitude pedagógica queer. Nem mesmo os termos “saber” e “ensino”, nesse contexto dizem respeito aos saberes visados pela prática pedagógica queer, que não pretende ensinar algo pré-estabelecido, mas construir aquilo que será conhecido pela coletividade em sua diversidade. Nas práticas anteriormente apresentadas, a descoberta do caminho se deu no processo, guiado por mim e pelos/pelas estudantes em uma relação de respeito pelos anseios de cada um. Nesse sentido, o posicionamento político que esteve implícito é o do respeito à diversidade de opiniões e à liberdade de que todas elas fossem emitidas e consideradas, com o objetivo de promover um espaço de diálogo, tolerância e pertencimento.

A busca de algo tão complexo não poderia acontecer por meio de conteúdos programáticos fixos: entendi que seria ineficiente que eu desse uma aula expositiva explicando a estudantes sentados em cadeiras enfileiradas, me ouvindo falar por cerca de 50 minutos sobre coletividade, convivência respeitosa e diversidade. Por isso, a estratégia que escolhi para a realização dessa proposta objetivou desenvolver essas habilidades na prática da construção de algo que seria de responsabilidade de todos/todas. Ao pensar em uma página

de internet que seria construída, alimentada e mantida pelos/pelas estudantes, sem minha condução, esperava que juntos/juntas eles/elas criassem mecanismos de organização, urdindo uma aprendizagem coletiva. Esse conteúdo não poderia ter sido ensinado em uma aula expositiva pelo fato de ele não existir antes da realização da prática, mas sendo gerado no conflito deflagrado pelas diferenças.

O estudante Rui tornou-se, nesse sentido, polo de instabilidade durante o desenvolvimento do projeto de trabalho, transformando-se contraditoriamente, também em principal fonte de aprendizagem sobre tolerância e respeito a diversidade de opiniões. Novamente, o risco de fuga da previsibilidade e o medo do extravasamento dos limites da sala de aula foi o que promoveu as aprendizagens mais significativas para os/as estudantes e para mim, enquanto professora.

Assim, enquanto previ que a principal aprendizagem a ser alcançada diria respeito ao conhecimento da condição opressiva à qual as mulheres são submetidas no âmbito da produção e circulação de visualidades canônicas, a oposição frontal à discussão desse tema com intenção de conservação da desigualdade gerou um ruído constante que precisou ser levado em conta ao longo de todo o processo. Em minha avaliação, o resultado foi potente diante da realidade que começava a se desenhar ali e se adensaria nos próximos anos, em âmbito nacional. A turma foi capaz de reconhecer desde a primeira ação do projeto o dado gritante da exclusão feminina dos quadros de referências dos diversos campos e formular uma resposta ao problema no campo específico das visualidades; ao mesmo tempo, foi capaz de lidar respeitosamente, sem utilizar-se de recursos castradores, violentos, nem incorrer em exclusão, diante da diferença de opinião e atitude do estudante Rui, que se manteve presente nas aulas ainda que em posição de afronta às minhas proposições.

Apesar do apelo constante das escolas a favor do uso das chamadas “tecnologias de informação e comunicação”, eu buscava resistir a utilização esvaziada de sentido e propósito

pedagógico desses recursos. Assim, nesse projeto de trabalho recorrer ao uso de uma plataforma digital foi necessário pela natureza da proposta prática. Uma das minhas maiores preocupações ao propor um projeto de trabalho era que fosse capaz de mobilizar necessidade de expressão e ação nos estudantes, de modo que a proposta de produção tenha utilidade social, tenha sentido diante da realidade (Hernández, 2000; Martins, 2008; Dias, 2008, 2011). Pedir que os/as estudantes produzam visualidades de forma protocolar é afirmar a esterilidade do processo e tolher parte importante da criatividade e da busca de soluções eficazes.

Diante dessa problemática e da presença impositiva das redes sociais na vida cotidiana, estas se apresentaram como plataformas interessantes a intervenções, não por serem tecnológicas, mas por serem parte efetiva da construção dos afetos, das performances e da mediação entre as subjetividades e o mundo. Assim, a construção da página tomou proporções de “obra” coletiva, em que as turmas se enxergavam como produtoras de conhecimento, incentivando que cada postagem fosse mais cuidadosa que a anterior.

O auge do orgulho diante de sua produção se deu pela oficialização promovida por mim ao colocá-la na avaliação trimestral, documento oficial escolar, lado a lado com outro projeto de intervenção visual com enfoque sobre o mesmo tema. Ver a sua produção junto à um projeto digno de destaque fez com que os/as estudantes tivessem a dimensão da potência de um projeto escolar, reafirmando a ideia de que a intervenção visual se dá de maneira fluida, transgredindo os meios restritos de expressão centralizados pela mídia hegemônica ou pela arte canônica.

Assim, foi possível perceber mais uma aprendizagem proveniente dessa prática: a de que a expressão artística pode transformar-se em maneira particular de intervir no debate a respeito das questões da realidade. Isso significa afirmar também a importância da ação pessoal para o funcionamento do mecanismo social. Talvez essa tenha sido sempre a minha maior motivação enquanto professora: demonstrar que o mundo regido pelas visualidades é

produzido pela ação humana, por isso passível de transformação e moldagem de acordo com as nossas necessidades, para que possa acomodar todas as complexas e variadas maneiras de ser.

MUITO OBRIGADO
POR SER INCRÍVEL
NOS TE AMAMOS

I
♥
YOU

Considerações

Durante a minha atuação docente na Escola Violeta precisei desempenhar um papel institucional específico, para além de desenvolver práticas pedagógicas, que ia desde exigir que os/as estudantes se locomovessem e se sentassem em filas, ministrar aulas planejadas e organizadas, ter postura firme e afetuosa até proferir sermões intermináveis a respeito da falta de disciplina das turmas, em síntese, *ter controle de turma*. Esse papel foi de encontro aos trabalhos que desenvolvi e à postura que eu julgava apropriada para lidar com os/as estudantes. Se por um lado me interessava profundamente orientá-los/las no sentido do desenvolvimento de uma postura crítica, subversiva e criativa, por outro eu estava sistematicamente preocupada com a repercussão das minhas práticas e suas consequências sobre a manutenção do meu emprego. A incompatibilidade entre o que eu buscava alcançar enquanto professora e as interdições que eram colocadas diante de mim a todo tempo, me exauriu ao ponto de me desligar da instituição no segundo semestre do ano de 2018, porque se tornou mais difícil ter ânimo para elaborar práticas com as quais me sentia comprometida e mais fácil desempenhar as funções convencionais de professora sem criar qualquer ruído. A respeito dessa contradição, que em muitos momentos foi inevitável, hooks (2013) pontuou que

o medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente. É esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta. (hooks, 2013, p. 249)

Ao longo da elaboração do capítulo um da dissertação, encontrei poucas investigações realizadas por professores/professoras acerca das próprias práticas pedagógicas marcadas por questões de gênero e sexualidade no âmbito da educação em visualidades ou das Artes Visuais. As ocorrências mais frequentes desses estudos foram encontradas em departamentos de educação, desenvolvidas por meio de pesquisas-ação nos anos iniciais do ensino

fundamental. Realizar uma investigação a partir da minha atuação docente para pensar processos de ensino e aprendizagem em visualidades foi, portanto, um aspecto que considerei relevante. Outro dado revelado pela revisão de literatura para o qual me atentei somente ao final do processo de escrita e releitura do texto, foi a baixa ou inexistente incidência de investigações sobre práticas pedagógicas realizadas por professores/professoras em/de escolas privadas. Esse dado me pareceu interessante para uma futura investigação, mas também se mostrou parte da reflexão dessa investigação, encaminhando o questionamento das causas da inexistência de tais pesquisas. Atribuí esse fato à preponderância social das escolas públicas no que diz respeito ao seu alcance. Além disso, há a relação aproximada da universidade pública com essas escolas e a maior possibilidade de que os/as professores/professoras gozem de afastamento remunerado para estudos.

Entretanto, percebi a partir das experiências aqui relatadas que pode haver uma força inerente ao ensino privado que transforma as reflexões sobre seus processos em mais produtividade para si mesmo, causando uma espécie de retroalimentação da lógica da excelência do serviço prestado, quando não estão abertamente interditadas as possibilidades de que o/a professor/professora faça qualquer reflexão crítica sobre a sua atuação.

Após algum tempo distante da escola, ainda trabalhando na escrita da dissertação, compreendi um aspecto importante que não me parecia tão óbvio enquanto estive lá. A riqueza de recursos, a infraestrutura e o repertório cultural/intelectual aos quais os/as estudantes tinham acesso determinaram que as propostas de projetos de trabalho tenham sido bem sucedidas, apesar de conflituosas em sua gênese. Os privilégios de classe compartilhados por mim e pelos/pelas estudantes ajudaram a abrir uma série de discussões e espaços simbólicos. Se essas discussões os/as levaram à reflexões críticas, elas também evidenciaram que o seu distanciamento da experiência concreta dos dilemas sociais em espaços ou

condições de vulnerabilidade, dificulta o desenvolvimento de intervenções efetivas na realidade.

Por isso, ao rever o marco teórico apresentado no capítulo dois, considerei que talvez tivesse sido necessário recorrer a uma categoria de análise para abarcar o recorte de classe, uma vez que na descrição das práticas pedagógicas e nas análises das visualidades produzidas pelos/pelas estudantes, esse foi um aspecto imperativo. Vislumbrei essas visualidades como aprendizagens de caráter social, decorrentes das problematizações coletivas e da leitura crítica da realidade, mas observei que elas também revelaram dilemas que denotam privilégios de classe. O tipo de oposição que era sistematicamente feita ao desenvolvimento dos projetos de trabalho que eu propunha também esteve permeada por esses privilégios, vividos e compartilhados pela elite branca, ilustrada, residente de uma das áreas mais nobres de Brasília e talvez por isso, os embates se deram quase sempre de forma indireta. No entanto, foi justamente o espaço de distração do “decoro burguês” (hooks, 2013) e as contradições que me orientaram ao desenvolvimento das práticas analisadas e me encorajaram, sob o que chamei de atitude quirizadora, a buscar possibilidades pedagógicas menos próximas das margens de conformação e normatização,

Os procedimentos metodológicos definidos para coletar e analisar os dados visuais foram de encontro às limitações que encontrei por não ter mantido registros mais apropriados ao propósito desse estudo (cadernos, diários escritos e outros). Ainda que de forma prematura, a perspectiva bricoladora me permitiu observar o objeto de diferentes formas e sob ângulos distintos, ampliando o campo interpretativo. Investigar se as práticas marcadas por conflitos de gênero e sexualidade resultaram em aprendizagens configurou a questão orientadora das análises das visualidades, entretanto observei que as aprendizagens que pude identificar não ficaram circunscritas aos métodos aferíveis, mesmo em perspectiva

qualitativa, quanto mais no caso de uma recuperação tardia conforme a realizada nessa investigação.

Diante disso, a saída metodológica que encontrei para aferição das aprendizagens consistiu na recuperação de caráter memorial e crítico do processo, avaliando ao reconstituir os fatos, e ao mesmo tempo tomando essas lembranças como contraponto do resultado visual das práticas, sua manifestação concreta acessível no presente. Ao realizar esse processo, tive consciência de que os resultados refletiram parte dos meus anseios e desejos diante daquelas práticas, o que não invalida os achados da investigação, mas assume a preponderância do/da professor/professora enquanto mediador dos sentidos produzidos em sala de aula, mesmo que eu tenha perseguido sistematicamente essa descentralização. A reflexão se apresentou como avaliação do processo de aprendizagem, mas também aponta que uma parte da avaliação escolar consiste na autoavaliação da condução oferecida. Talvez esse caráter ambivalente esteja na raiz da minha dificuldade em dissociar os processos de avaliação da aprendizagem dos meus processos enquanto sujeito afetivo dentro da escola, assediada pelas obrigações impostas pela relação mercantilizada e comprometida com a condução de um processo humanizador e crítico. Assim, no capítulo quatro, busquei justapor fatos (visualidades produzidas pelos/pelas estudantes) e lembranças (reconstituição do processo) à luz das categorias biopoder, pedagogia queer e visualidades.

As visualidades produzidas no âmbito do projeto de trabalho “Eu tenho uma família” (2014) apontaram para aprendizagens que resvalaram no reconhecimento de múltiplos arranjos familiares além do arranjo heteropatriarcal, a partir do contato com produções visuais outorgadas pelo sistema das artes e pela discussão que a observação dessas produções proporcionou; na validação dos sentimentos dos/das estudantes a respeito das próprias relações familiares, mesmo quando não eram confortáveis; no entendimento de que a aula

pode ser um espaço de aproximação entre professores/professoras e estudantes, constituído na troca de experiências e vivências.

No âmbito do projeto “Eu posso te ensinar a ser legal” (2015), a visualidades produzidas indicaram que os/as estudantes do quarto ano reconfiguraram a relação com a escola e seus espaços, por meio da intervenção com cartões; vislumbraram a própria produção como elemento importante para provocar mudanças; aprenderam que a produção e exposição de visualidades podem ocorrer de múltiplas maneiras, que estão para além do mural expositivo; desenvolveram atitude crítica diante de situações de injustiça ou de práticas excludentes na escola. Já as visualidades produzidas pelos/pelas estudantes do quinto ano, indicaram a necessidade de superação da divisão generificada das práticas cotidianas e das interdições que delas decorrem; apontaram que apesar do desenvolvimento da atitude crítica, as marcas de gênero ainda se fizeram presentes (escolha das cores, comprimento dos cabelos das figuras humanas, entre outros).

No projeto “Elas na Tela” (2016) a unidade das visualidades foi dada por uma produção coletiva, a fim de criar um banco de dados sobre mulheres artistas. Durante a produção do Tumblr, os/as estudantes reconheceram a ausência de referências femininas em vários campos de atuação; vislumbraram a possibilidade de reverter esse quadro por meio da ação coletiva; acolheram a divergência e a discordância entre os pares como aspectos constituintes do processo de aprendizagem e os superaram pelo respeito.

As práticas pedagógicas apresentadas nessa investigação ocorreram, como mencionado, entre os anos de 2014 e 2016. Durante esse período, observei com entusiasmo a incipiência das discussões acerca das questões de gênero e sexualidade nas escolas e vislumbrava a sua efervecência a partir da reinvidicação de diversos segmentos da sociedade que, naquele momento, preconizavam a abordagem desses temas nas salas de aula visando a sua garantia por meio dos documentos orientadores da educação. Ainda em 2016 pude sentir

que os espaços para esses debates começavam a encolher, especialmente com a ascensão de setores conservadores que deflagraram programas como o Escola Sem Partido. Em 2018, já refletindo sobre as questões dessa investigação, esbarrei no limite da minha atuação e das minhas práticas, ao constatar que esses setores ampliavam o alcance de suas ideias nas políticas educacionais, parecendo bloquear qualquer caminho que não se guiasse pela brutalidade e pela desumanização. Sob esse paronama, diversas vezes me questioneei sobre o sentido efetivo das práticas que desenvolvi, acreditando que seu efeito era mais restrito do que imaginei. A falta de perspectiva e a perda de sentido da prática docente e acadêmica me espreitaram algumas vezes. Entretanto, contraditoriamente, era também na sala de aula e retomando algumas das visualidades presentes nesse trabalho que, de maneira difusa, vez ou outra despontavam indícios de permanência da vida. Por isso, sob tantas contradições, terminei essa dissertação como gesto de resistência.

Referências

- Almeida, W. R. A. (2014). Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. *Revista Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 274-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.14445>.
- Banks, M. (2009). *Dados visuais para a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre. Artmed.
- Benetti, F. J. (2013) *A bicha louca está fervendo: uma reflexão sobre a emergência da Teoria Queer no Brasil (1980-2013)*. Florianópolis: UDESC. Monografia de Conclusão do Curso de História. Recuperado de ww.pergamum.udesc.br/dadosbu/000019/000019b1.pdf.
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight. *Educational Theory*, Illinois, v.45, n. 2, p. 151-166.
- Bryson, M. & Castell, S. (1993). Queer Pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, v.18, n. 3, p. 285-305.
- Bueno, M. E. (2012). *Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo, USP. São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856/pt-br.php>.
- Butler, J. (2000). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo' In: Louro, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172.
- _____. (2018). Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. *Caderno de Leituras* n.78, Edições Chão da Feira. Recuperado de http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf.

_____. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cardoso L. R. & Nascimento D. L. (2017). Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis. *Educação* (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 250-262, maio-ago. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.23571>

Coutinho, A. S. & Loponte, L. G. (2015). Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. *Estudos Feministas*. Florianópolis: janeiro-abril. p. 181-190.

Couto Júnior, D. R. (2016). Gênero, sexualidade e a teoria queer na educação: colocando em questão a heteronormatividade. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 250-270. Recuperado de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4782>

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação*. 2. ed., São Paulo: Nacional.

Dias, B. (2012). Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: Martins, R. & Tourinho, I. *Cultura das Imagens*. Desafios para a arte e educação. Santa Maria: EDUFMSM, p. 55–73.

_____. (2009). Desobediências de um boy interrompido: perversão e censura na educação da cultura visual. *VIS - revista do programa de pós-graduação em arte*. Brasília: editora brasil, v.8, n.1, janeiro/junho. Recuperado de <http://ida.unb.br/revistavis/Book-2010-04-26%20VIS-%20NOVO.pdf>.

- _____. (2012). Ensinando fora do eixo: cultura visual queer. *Anais do 26º Encontro da Anpap*. 21º. Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio12/belidson_dias.pdf.
- _____. (2008) Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual In: Martins, R. (Org.) *Visualidade e educação*. Coleção Desenrêdos.
- _____. (2011). *O I/MUNDO da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora da pós-graduação da Universidade de Brasília.
- Dias, B. & Fernández, T. (2013). Mapas de interseções na educação em visualidades: evento artístico como pedagogia. *Visualidades*, [S.l.], v. 11, n. 2, jun. ISSN 2317-6784. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30689/16689>.
- Dias, T. R. (2017). *Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências*. Dissertação de Mestrado em Educação (Pós-Graduação em Educação), UFRGS. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170316>.
- Dias, T. R. & Loponte, L. G. (2016). ‘Intervenções feministas’ no ensino de artes: desafios e potencialidades. In: 25º Encontro da ANPAP: Arte: seus espaços e/em nosso tempo, Porto Alegre, RS. *Anais do XXV Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: UFRGS, v. 1. p. 1-15. Recuperado de http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/tais-dias_luciana-loponte.pdf.
- Dinis, N. F. (2013). Por uma pedagogia queer. *Revista Itinerarius Reflectionis*. Graduação e Pós-Graduação em Educação UFG/REG. Universidade Federal de Goiás. Jataí. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/27710/19279>.

- Dornelles, P. G. (2013). *A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78768>.
- Duncum, P. (2011). Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: Martins, R. & Tourinho, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM. p. 15-30.
- Ferrari, A. & Castro, R. P. (2016). Como as imagens nos educam para os gêneros e as sexualidades? Cultura visual e formação docente. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 08-27, maio/ago. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817342016008>.
- Fernández, T. (2015). *O evento artístico como pedagogia*. 321 f., il. Tese (Doutorado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília.
- Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso*. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Loyola.
- _____. (2005). *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes. Coleção Tópicos.
- _____. (2006). *Estratégia, Poder-Saber*. Ditos & Escritos IV. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1979). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- _____. (2009). O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. Michel Foucault. *Uma Trajetória Filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª Edição Revista. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Forense Universitária. Recuperado de <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>.
- _____. (1989). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes.
- Hernández, F. (2011). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: Martins, R. & Tourinho, I. (orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, pp. 31-49.
- _____. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- hooks, b. (2013) *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martins Fontes. 283 p.
- Kincheloe, J. L & Berry K. S. (2007). *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Artmed.
- Kilpatrick, W. H. (1970). *Educação para uma civilização em mudança*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Lauretis, T. (1994). A tecnologia do gênero. In: Hollanda, B.H. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.

- Lauretis, T. (1991). Queer theory: lesbian and gay sexualities. *Differences: a Journal of Feminist Cultural Studies*. 3(2), iii-xviii.
- Lévi-Strauss, C. (2008). *O pensamento selvagem*. Tradução: Tânia Pellegrini - Campinas, SP: Papyrus.
- Loddi L. & Martins R. (2009). A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur. *Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais*, Salvador, Bahia. Recuperado de http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/laila_loddi.pdf
- Louro, G. L. (2001). Teoria Queer: uma política pós identitária para a educação In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: IEG-UFSC, V.9 n.2 p.541 a. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>.
- _____. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (1998). Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In. Silva, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, R. (2007). Por que e Como Falamos da Cultura Visual? *Visualidade R. P. M. C. V.* Goiana, GO V. 4, N. 1 e 2, p. 65-79, jan./dez. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999/10727>.

_____. (2008). Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: *Visualidade e educação*, Martins, R.(org.). Coleção Desenrêdos. Goiânia: FUNAPE. p.25 – 35.

Recuperado de https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335.

Masielo, F. (2000) Conhecimento suplementar: Queering no eixo norte/sul. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 49-61. Recuperado de

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11919/11173>.

Miskolci, R. (2007). A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. Unicamp, Campinas, SP.

Recuperado de http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16.

_____. (2014). Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria queer.

Revista Florestan. Ano 1, n. 2, p 8-25. São Carlos, SP. Recuperado de

http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62/pdf_23.

Mitchell, W.J.T. (1995). *Picture Theory*. London: The University of Chicago Press.

Nascimento, A. C. O. (2017). *Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Direitos Sociais) - Universidade do Estado do

Rio Grande do Norte. Recuperado de [http://www.uern.br/controldepaginas/ppgssd-](http://www.uern.br/controldepaginas/ppgssd-dissertacoes/arquivos/2528camila_2015.pdf)

[dissertacoes/arquivos/2528camila_2015.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/ppgssd-dissertacoes/arquivos/2528camila_2015.pdf).

Nochlin, L. (1971). Why there have been no gratests women artists? *Art and Sexual Politics*.

New York, Macmilan Publishing Co. 2ª ed.

Nunes, L. B. (2014). “*Eu ia tirar 10 se a prova fosse sobre Os Rebeldes!*” [manuscrito]:

Culturas Visuais Tramando Masculinidades na Escola. 224 f. Tese (Doutorado) - Pós-

- Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás. Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/191>.
- Pinar, W. (org.). (1998). *Queer theory in education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rich, A. (2010). Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades*. Natal: v. 4, n. 5, jan./jun. p. 17. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>.
- Richter, I. (2003). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09>.
- Seidman, S. (1996). *Queer Theory/Sociology*. Malden: Blackwell.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-99. jul./dez. Recuperado de https://archive.org/stream/scott_gender/scott_gender_djvu.txt.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In.: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 156 p.
- Silvestrin, J. M. P. (2013). *Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na educação física*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, PPGEF.

Florianópolis, SC. Recuperado de

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2266533.

Zamboni, J. (2016). *Educação bicha: uma a(na[1])rqueologia da diversidade sexual*. 115 f.

Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória.

Recuperado de http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8550/1/tese_9475.