



**Programa de Pós-Graduação Lato Sensu**

**Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação**

Campus de Nilópolis

**Tatiana da Silva Ramos Batista**

**O ENSINO DE ARTE: Questões de gênero no Ensino Fundamental**

Nilópolis

2016

Tatiana da Silva Ramos Batista

**O ENSINO DE ARTE: Questões de gênero no Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso. Apresentado como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís P. Rodrigues

Nilópolis

2016

B333e Batista, Tatiana da Silva Ramos.

O ensino da arte : questões de gênero no ensino fundamental / Tatiana da Silva Ramos Batista ; orientador : Jorge Luís P. Rodrigues -- Nilópolis, RJ: IFRJ, 2016.

44 f. ; 30 cm

Trabalho de conclusão de curso (pós-graduação) – Instituto Federal Rio de Janeiro - IFRJ, Programa de Pós-Graduação em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, 2016.

1. Educação – ensino fundamental. 2. Arte – docente. 3. Gênero – educação. 4. Zona Norte – Rio de Janeiro (RJ). 5. Linguagens artísticas, cultura e educação – especialização. I. Rodrigues, Jorge Luís Pinto, **orient.** II. IFRJ. III. Título.

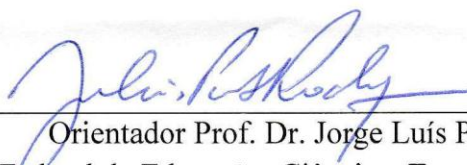
CDU 373:7

Tatiana da Silva Ramos Batista

**O ENSINO DE ARTE: Questões de gênero no Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Data da aprovação: 19/02/2016



---

Orientador Prof. Dr. Jorge Luís P. Rodrigues  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro



---

Prof. Mestre Edson Barros de Menezes  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro



---

Prof. Dra. Fernanda Delvalhas Piccolo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Nilópolis – RJ  
2016

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Instituição e a todos os professores do curso de Especialização.

Agradeço especialmente ao meu orientador professor Caê, pela orientação, apoio e confiança. Por, também, oportunizar diversos momentos de aprendizado em suas aulas e nos encontros de orientação.

A minha mãe que, mesmo morando a quilômetros de distância, sempre me apoiou e me incentivou incondicionalmente.

A minha querida irmã Taísa que me ajudou imensamente na concretização deste trabalho.

E ao meu marido pela compreensão das horas e dias que precisei me ausentar.

Enfim, obrigada a todos que, mesmo não citados aqui, contribuíram para a conclusão desta etapa.

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.

Nesse ponto  
sou abastado.

Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.

Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.

Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.

(MANOEL DE BARROS)

BATISTA, Tatiana da S.R. O ENSINO DE ARTE: Questões de gênero no Ensino Fundamental. f. 44. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Programa de Pós-Graduação em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus de Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2016.

## RESUMO

Por que falar sobre gênero na escola? Por que não falar sobre gênero na escola? Rosa é mesmo cor de menina? Carrinhos são apenas para meninos? Em uma apresentação de teatro a princesa precisa ser necessariamente a menina? Mas o que é feminilidade e masculinidade? Será que não existem outras multiplicidades de ser e estar no mundo? Pensar sobre essas questões se faz necessário no ambiente escolar. Refletir de forma crítica sobre a construção dos modelos arraigados de “masculino” e “feminino” é imprescindível em uma prática pedagógica que pretende ampliar seu olhar sobre os sujeitos nas suas diversas formas de ser. Assim ao se falar sobre gênero não significa falar sobre feminilidade, masculinidade, mas sim questionar as maneiras como socialmente construímos essas categorias. O objetivo da pesquisa foi conhecer e compreender como os professores de Artes, que atuam no ensino básico da educação do município do Rio de Janeiro - RJ, especificamente Zona Norte, trabalham ou não, questões de gênero na sala de aula. Os instrumentos selecionados para alcançar o objetivo da pesquisa foram: Questionários Abertos e Entrevistas gravadas em áudio.

**Palavras-chave:** Escola 1. Gênero 2. Artes 3.

## Sumário

1- INTRODUÇÃO .....	7
2 - O ENSINO DE ARTE NO BRASIL .....	9
2.1 ARTE .....	9
2.2 NOMENCLATURAS E CURRÍCULO EM ARTE.....	13
3 - QUESTÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	15
3.1 GÊNERO.....	15
3.2 ENTRELACEMENTOS: ARTE, EDUCAÇÃO E GÊNERO.....	18
4 - TEORIA QUEER: POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO .....	22
5 - O QUE DIZEM OS SUJEITOS – PROFESSORES DE ARTES .....	26
5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	29
5.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA. ....	30
5.3 GÊNERO.....	35
6 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	39
REFERÊNCIAS .....	43



## 1 - INTRODUÇÃO

Qual o papel da escola, na contemporaneidade, no que se refere às questões de gênero? Como o ensino de arte vem promovendo o reconhecimento da diferença?

A partir destes questionamentos este estudo procurará compreender como professores de artes, que atuam no ensino básico da educação do município do Rio de Janeiro – RJ, vem trabalhando ou não questões de gênero em sala de aula.

Procura-se compreender como esse importante componente do currículo escolar, o ensino de arte, lida com as questões de gênero em sala de aula e quais dificuldades os impedem ou quais instrumentos potenciais auxiliam professores de arte com as questões de gênero.

Assim, os segundo capítulo do estudo apresentará o ensino de Arte no Brasil, pois entende-se que os conceitos em relação à arte, suas definições e “seus usos são políticas, elas carregam uma carga de contexto, abrigam lutas de poderes e de conhecimentos” (DIAS, 2011, p. 54). Dessa forma, a pesquisa procurará aprofundar teoricamente conceitos do ensino de arte no Brasil, suas nomenclaturas, as relações históricas entre a arte e a educação e os fundamentos teóricos, práticos e curriculares ligados à questão de gênero no ambiente escolar. Visto que o “trabalho do professor é mediado por uma série de discursos, variáveis e dispositivos que podem ser usados como forma de proporcionar uma ligação profícua entre o ensino de Arte e a diversidade sexual, de modo a criar um espaço de visibilidade para a diferença nas escolas” (PEREIRA, 2013, p.41).

No terceiro capítulo serão abordadas questões de Gênero e Educação, primeiramente uma definição de gênero, sua construção histórica e suas possibilidades com a educação. Tendo como autores: Alexandre Bortolini, Guacira Louro e Richard Miskolci.

No quarto capítulo a Teoria Queer como possibilidades para a educação e como um dos possíveis suportes teórico e político para a educação, abrindo novas formas de aproximação com questões de gênero que desarticulam conceitos de normalidade.

O quinto capítulo apresentará as entrevistas e questionários que foram realizados com os professores de artes do município do Rio de Janeiro-RJ. Tanto os questionários quanto as entrevistas foram compostas por 14 perguntas abertas, que permitiram plena liberdade de resposta aos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que em nenhum momento os respondentes da

pesquisa foram identificados diretamente, por esta razão, a questão número 1 (um), tanto do questionário quanto da entrevista, deixou livre aos sujeitos a escolha de como desejavam ser identificados no estudo.

E, por fim, o último capítulo discute os resultados da pesquisa. Mas, antes de se iniciar a pesquisa propriamente dita, acredito que seja necessário salientar que não pretendo, de maneira nenhuma, esmiuçar as referências teóricas e conceitos utilizados nesse estudo, devido à sua amplitude e complexidade, o que demandaria um trabalho de maior aprofundamento.

## **2 - O ENSINO DE ARTE NO BRASIL**

A educação e o ensino de artes podem se constituir como espaços que favoreçam os debates, que fomentem valores de respeito para com as diferenças. E o ambiente escolar precisa desenvolver práticas pedagógicas que provoquem uma visão diversa da cultura, que incentive uma posição crítica e envolva uma prática consciente e social.

A educação escolar, de modo geral, e o Ensino de Arte, em específico, não podem ser vistos como empreendimentos descomprometidos e neutros, pois dialogam com vozes, corpos, desejos, estéticas, identidades e orientações sexuais, mesmo aquelas que tangenciam ou contornam, marginalmente, as normas hegemônicas estabelecidas (PEREIRA, 2013, p.35).

Nos anos de 1970, um dos principais debates era sobre as implicações que as representações de gênero e sexualidade trariam para o campo da educação. Segundo o autor Dias (2011) uma destas implicações seria representar-se como uma estratégia alternativa a partir de uma perspectiva multicultural sendo, o ensino multicultural de arte um processo educacional interdisciplinar comprometido com a empatia, relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e, a aceitação.

No Brasil será a partir dos anos 1990 que instituições como Ministério da Educação (MEC) e Secretarias Estaduais e Municipais e Universidades desenvolveram políticas voltadas para o ensino de arte multicultural, embora não utilizassem esta nomenclatura. E foi por meio de abordagens filosóficas da arte-educação que houve um reconhecimento inicial da arte/educação como uma disciplina do conhecimento em oposição à autoexpressão (DIAS, 2011, p.59).

Este capítulo tem como proposta delinear os processos percorridos pelo ensino de arte no Brasil. Apresentar uma revisão histórica para a compreensão dos deslocamentos que a levaram para seu discurso àqueles que se encontravam, até então, sem representatividade.

### **2.1 ARTE NO BRASIL: DA COLONIZAÇÃO A COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No Brasil o ensino artístico se deu primeiramente, em grau superior, nas academias de belas-artes e nos conservatórios de música (CANTERAS, 2009, p.26), antecedendo sua organização em nível primário e secundário, refletindo a propensão que a educação brasileira

tinha desde o século XIX em dar prioridade ao ensino superior, sendo este fato justificado pela argumentação de que ele seria fonte de formação e renovação do sistema de ensino e, ainda por outras razões como aponta Barbosa (2010):

[...] a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro (2010, p.16).

Assim se faz necessário voltar ao Brasil colônia, quando em 1816 D. João VI manda vir para o Brasil os artistas e artífices franceses iniciando-se assim a organização do ensino das Belas-Artes. A missão francesa tinha como objetivo fundar e organizar no Rio de Janeiro a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, ela tinha objetivos técnicos e seguia os moldes da experiência parisiense, em que o ensino era voltado aos ofícios artísticos e mecânicos.

Os artistas da missão francesa trouxeram como orientação artística a arte neoclássica. Mas, no Brasil, já existia a tradição do barroco-rococó, esta era uma arte distinta dos originários modelos portugueses “Importado de Portugal, o barroco havia sido modificado pela força criadora dos artistas e artífices brasileiros e, podemos dizer que já existia um barroco brasileiro completamente diferente do português, do espanhol e do italiano, muito mais sensual, sedutor [...]” (BARBOSA, 1995, p.60).

Assim, com a chegada dos artistas franceses, foi instituída uma “Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco” o que causou na tradição colonial “um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social” (BARBOSA, 1995, p.61).

Outro acontecimento que a autora Barbosa (2010) aponta neste período é o fato dos artistas não desfrutarem da mesma importância social atribuída ao escritor e poeta:

O grau de valorização das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos (p.24)

Esta valorização pelas atividades literárias e o preconceito as atividades manuais também se deve ao fato de estas últimas ocupações serem destinadas aos escravos “Não

apenas os trabalhos manuais pesados como também o fabrico de joias, móveis, chapéus eram atividades desta mão de obra tão explorada” (CANTERAS, 2009, p. 27).

O pensar e a criação eram atividades valorizadas e atribuídas aos senhores proprietários das terras e seus descendentes, como afirma a autora Canteras (2009):

O pensar e a criação eram atividades valorizadas atribuídas aos Senhores proprietários de terra e de seus descendentes, que poderiam vir a ser os futuros dirigentes do país. Fato este que intensificou a divisão entre a arte erudita e a popular no Brasil (p.27).

Com a proclamação da República em 1889, sob influência das ideias filosóficas positivistas e políticas, o ensino de arte sofre influência com relação aos objetivos de seu ensino se tornando obrigatória na escola secundária e primária, embora se resumisse ao ensino do desenho (CANTERAS, 2009, p. 27).

Em 1920 o Modernismo surge no Brasil como movimento estético que pretende libertar-se dos estilos tidos como ideais do passado, marcado por uma efervescência de cunho cultural, mais nacionalista, rompendo com as tradições e regras acadêmicas provenientes dos séculos passados:

Com o modernismo brasileiro emerge uma nova possibilidade de interpretação da identidade brasileira. Tendo como motivação inicial o projeto de nacionalização das artes e a ruptura com as formas consideradas esclerosadas do academicismo, o Movimento Modernista acabou por reformular uma série de valores que estavam ainda em evidência no repertório do meio cultural brasileiro (BARBATO JUNIOR, 1996,p.02).

Nas escolas brasileiras nos anos 1930 e 1940 os autores Nogueira e Gomes (2008) salientam a influência do pensamento político da época no ensino de artes, em que dominou o Canto Orfeônico. Este foi um projeto elaborado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, “que pretendia difundir a linguagem musical de maneira sistemática, juntamente com princípios de civismo e coletividade” assim, “encontramos no ensino de música, por meio do Canto Orfeônico, o aspecto de caráter nacional na formação da população que vivenciou esse período da história da educação” (p.584).

Caminhando um pouco mais nos deparamos com grandes mudanças no cenário brasileiro devido ao processo de industrialização intensificado nas décadas de 1940 e 1950. A partir da segunda metade dos anos 1950 o setor industrial passou a ser o carro chefe da economia brasileira, tendo neste período “orientação político-educacional capitalista de

preparação de um maior contingente de mão-de-obra para novas funções abertas pelo mercado” (RIBEIRO, 2007, p. 129).

Já durante a vigência da ditadura militar (1964-1985) a escola brasileira foi totalmente instrumentalizada. Na área educacional adotou-se como pedagogia oficial a liberal tecnicista.

Em 1961 é instituída a Lei nº 4.024 que estabelece novas diretrizes para a política educacional, instituindo a Educação Musical porém, “na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes”, sendo apenas considerado como um avanço “a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo” (GOMES e NOGUEIRA, 2008, p. 584).

Na década de 1970 com o enraizamento da pedagogia tecnicista no Brasil, que visava o preparo de profissionais em nível médio e superior para atender o mundo tecnológico em expansão, Ferraz e Fuzarri (1993) destacam os elementos curriculares do período:

Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como planos de curso e de aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos que, ao “saírem” do curso, devem corresponder aos objetos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial (p.37)

Concomitante a este acontecimento é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus, mas ela é considerada apenas uma “atividade educativa” e não uma disciplina (NOGUEIRA e GOMES, 2008, p.585).

Assim em 1981, após 10 anos da educação artística se tornar obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus, ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelos professores que viram os conhecimentos específicos se tornarem meras atividades artísticas, verificando-se também a fragilidade metodológica, levando a urgência de discussões e análises mais profundas com relação ao ensino de arte:

Esses problemas e a necessidade de resolvê-los deram origem a movimentos de organização de professores de Arte, como as associações de arte-educadores que se formaram em diferentes estados e regiões do país. A primeira delas foi a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (Aesp), fundada em 1982, e logo seguida por organizações em outros estados, culminando com a Federação Nacional

dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), em 1987. Consequentemente, questões referentes aos cursos de Arte, da pré-escola à universidade, passaram a ser discutidas também por essas entidades em congressos e encontros estaduais, nacionais e internacionais (FERRAZ e FUZARRI, 1993, p. 37).

Nas décadas de 1980 e 1990 a arte como conhecimento vem substituir, porém sem excluir, a arte como técnica, a arte como expressão. E a partir de 1996 seu ensino apresenta um grande avanço em relação à sua função na educação escolar, pois com a LDB nº 9.394/96 se torna componente curricular obrigatório na educação básica de forma a promover o pleno desenvolvimento cultural dos alunos.

## 2.2 NOMENCLATURAS E CURRÍCULO EM ARTE

Segundo o autor Dias (2013) existe uma proliferação de nomenclaturas devido a novos campos e áreas do conhecimento de Belas-Artes, Artes Plásticas, Artes Visuais e Cultura Visual. E, entre essas nomenclaturas existe uma durável confusão. Assim, no seu processo cotidiano de institucionalização encontramos diferentes lugares e deslocamentos para cada um dos termos:

Quando falamos de belas-artes estamos trazendo o homem do século XV renascentista europeu, ao falar em artes plásticas já falamos da modernidade francesa do final do século XIX e início do século XX, ao falarmos de artes visuais, nos remetemos ao império britânico e domínio cultural americano dos últimos 100 anos (DIAS, 2013, p.55).

Essa mesma confusão com as nomenclaturas, também “acontece nas áreas dos estudos em currículo em arte e educação e com os conceitos educação artística, arte-educação, ensino de artes, arte educação multicultural, arte/educação e educação da cultura visual” (DIAS, 2013, p.51).

Cada um dos conceitos citados anteriormente pertencem a um dado período da história. Conforme o autor Dias (2013) a Educação artística está associada a ditadura militar brasileira e ao período de implementação do ensino formal de licenciaturas curtas nas universidades; A arte-educação está ligada as ideias Pós-Moderna em ensino de arte com influências norte americanas; a arte/educação multicultural a um processo educacional interdisciplinar que visava desenvolver aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas; arte educação reconstrucionista buscava a reconstrução social do indivíduo e comunidades ao dar visibilidade as culturas das pessoas que não estão no poder; já a arte/educação contemporânea é compreendida como práticas correntes, recentes,

em ensino e aprendizagem de artes visuais e fenômeno visual, ou seja, práticas que ainda estão sob suspensão, investigação e experimentação.

E ainda que estes, em currículo em arte e educação como salienta Nascimento (2005) revelam as nomenclaturas em torno da arte/educação podem ser indicadores de mudanças discursivas e educacionais que não são meras continuidades, pois acabam marcando descontinuidades e rupturas. Assim neste seu estudo panorâmico do Ensino de Artes Visuais no Brasil, do Brasil colônia aos anos 1980, o autor nos revela:

... as noções de infância, ensino e “bom sujeito” elegido pelo jesuitismo por meio do ensino das artes e ofícios fizeram parte do projeto da colonização brasileira implementando na colônia brasileira e que até hoje ainda afeta pela maneira hierarquizada social e racialmente de distribuir a formação de conhecimento (NASCIMENTO, 2005 apud Dias, 2011, p. 52).

O ensino institucionalizado de desenho no império incorporou as práticas do desenho acadêmico para gerar um tipo de ensino em que se valorizava a cópia realista dos objetos e corpos, embora também houvesse espaço para a imaginação criadora como técnica de ensino. Já a Educação pela Arte buscava e valorizava a autoexpressão; A Educação Artística tinha caráter polivalente, desenvolvendo em seu ensino a criatividade, técnicas, expressões, habilidades; A arte-educação prioriza a criatividade articulada pelo método dos processos mentais e na percepção visual com o cognitivo. E, por fim, que o Ensino de Arte tem como centro as imagens e questões relacionadas à democratização do acesso, à arte e à cultura.

A educação em cultura visual segundo o autor Dias (2013) se refere à nova concepção pedagógica:

[...] a educação em cultura visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça. Essa concepção pedagógica surge no Brasil no século XXI e sobressai-se como prática nas Universidades (p.54)

A cultura visual surge como uma prática de educação e visualidades e se torna fundamental em uma experiência pedagógica significativa, pois oferece uma gama de oportunidades para se adotar uma visão diversa e crítica que valoriza, respeita e desenvolve a consciência com as questões de gênero na sociedade.



### 3 - QUESTÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Por que falar sobre gênero na escola? Por que não falar sobre gênero na escola? Rosa é mesmo cor de menina? Carrinhos são apenas para meninos? Em uma apresentação de teatro a princesa precisa ser necessariamente a menina? Os heróis da história sempre serão os meninos? Será que existe apenas uma única forma de se viver a feminilidade e a masculinidade? Mas o que é feminilidade e masculinidade? Será que não existem outras multiplicidades de ser e estar no mundo?

Pensar sobre essas questões se faz necessário no ambiente escolar. Refletir de forma crítica sobre a construção dos modelos arraigados de “masculino” e “feminino” é imprescindível em uma prática pedagógica que pretende ampliar seu olhar sobre os sujeitos nas suas diversas formas de ser. Assim ao se falar sobre gênero não significa falar sobre feminilidade, masculinidade, mas sim questionar as maneiras como socialmente construímos essas categorias. Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre as relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem todas as pessoas.

Assim, este capítulo apresentará primeiramente uma definição de gênero, sua construção histórica e suas possibilidades com a educação.

#### 3.1 GÊNERO

Quem confia nos dicionários (e desconfia do que ali não está) talvez tenha resistências em iniciar este diálogo. No sentido muito específico e particular que nos interessa aqui, gênero não aparece no Aurélio. Mas as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos... (Louro, p. 14).

No presente capítulo apresentarei algumas considerações sobre gênero a partir de três autores: Alexandre Bortolini (2011), Guacira Louro (2004) e Richard Miskolci (2012). O conceito de gênero que será apresentado está diretamente ligado à história do movimento feminista contemporâneo, desta forma se faz necessário recuperar um pouco de todo esse processo.

Gênero é um conceito que nasce das discussões do movimento feminista e estes influenciaram nas transformações sociais e nos valores culturais. Obviamente o movimento feminista não foi um movimento isolado, mas somou-se a outros movimentos igualmente importantes.

As manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma maior visibilidade no chamado sufrágio, movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. O sufrágio passou a ser reconhecido como a "primeira onda" do feminismo, a autora Louro (1997) reitera que seus objetivos mais imediatos estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média. Mas será na denominada "segunda onda", estas iniciadas no final de 1960, que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas, em que será problematizado o conceito de gênero. O ano de 1968 é um marco da rebeldia e da contestação, e é nesse contexto de efervescência social e política, de transformação, “que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas” (LOURO, 1997, p. 16).

No Brasil, foi no final dos anos de 1980 que as feministas passaram a utilizar o termo gênero. Sua história segundo autor Miskolci (2014) foi contada de várias maneiras, sob diferentes perspectivas de análise, porém se encontram ao afirmar sua importante atuação para a redemocratização brasileira. Influenciando assim nas transformações sociais, econômicas e nos valores culturais. “As mulheres romperam com o padrão da moça bem comportada, virgem, cujo destino final, e necessário, era a maternidade, desafiando convenções de gênero” (MISKOLCI, 2014, p.49).

O conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos, mostrando a impossibilidade de se ancorar no sexo (características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens.

[...] a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2003, p. 24).

Assim, o conceito de gênero nos leva a entender que tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura. Desta forma, feminilidades e masculinidades são sempre diferentes de uma cultura para outra, ou seja, se transformam e são provisórias. Então, ao falar sobre gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades, assim, sempre no plural (LOURO, 2011).

Outro ponto a ser compreendido segundo a autora Butler (2003) é que se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira, ou seja, o gênero é independente do sexo, ele é flutuante. Desta maneira, um homem e masculino podem também significar tanto um corpo feminino quanto um masculino.

Também deve-se entender que a característica social e relacional (visto que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros) do conceito de gênero não deve se referir apenas a construção de papéis masculinos e femininos (LOURO, 1997). Visto que papéis seriam padrões que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, seu modo de ser e de se portar. Essa concepção pode se mostrar redutora, ficando de fora não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que através das instituições, dos discursos, das práticas e dos símbolos constituem hierarquias entre os gêneros.

De igual modo é preciso perceber que grande parte dos discursos sobre gênero acaba, de algum modo, incluindo questões de sexualidade. Por isso, é interessante tentar estabelecer algumas distinções entre gênero e sexualidade.

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (DEBORAH BRITZMAN, 1996, p. 74 apud LOURO, p.27).

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, e esses mesmos sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos.

Assim, neste estudo trabalharei com o conceito de gênero dentro de uma perspectiva pós-estruturalista. Nessa perspectiva, falar sobre gênero, como afirma o autor Bortolini (2011), não significa simplesmente falar de mulher ou homem, mas significa visibilizar e problematizar os modos de significação dos corpos, dos modos de ser, de falar. Significa questionar os discursos biologizantes que tentam encontrar a essência genética dos comportamentos. Enfim, pensar como culturalmente se produz o discurso biológico que reforça a categoria de sexo e que nomeia os corpos.

### 3.2 ENTRELAÇAMENTOS: ARTE, EDUCAÇÃO E GÊNERO

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não-reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (MISKOLCI, 2012, p.51).

No sistema educacional formal como aponta o autor Dias (2011) do Ensino Básico ao Superior há uma insuficiência de discussões formais sobre gênero e sexualidade, exceto quando esses temas são monopolizados pelos discursos morais, religiosos e médicos do currículo.

Desta forma, entender como as questões de gêneros são tratadas nos documentos oficiais se faz necessário. Visto que essas posições legais podem refletir de algum modo as contradições e conflitos que a sociedade vive.

No Brasil, a educação inclusiva está amparada pela LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no País), sem discriminar suas singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 (Lei nº 10.172), embora tenha surgido em um contexto de mobilização social, foi conservador em seu tratamento aos temas relativos a gênero e orientação sexual. Mesmo sendo produzido quando as desigualdades de gênero e a necessidade de superá-las ocupavam importante espaço nos debates na sociedade brasileira, a menção ao tema gênero se deu apenas em alguns de seus tópicos e na análise diagnóstica de alguns níveis de ensino. Assim acabou por manter-se em silêncio com relação a sexualidade, a diversidade de orientação afetivo-sexual e a identidade de gênero, restringindo-se apenas a uma educação inclusiva e de qualidade (CADERNOS/ SECAD, 2007).

Já no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) a versão do PNE, sancionada como lei, limitou-se a um objetivo genérico de erradicação de todas as formas de discriminação, negando assim, dados alarmantes da realidade do Brasil contemporâneo.

Segue alguns dados:

*Segundo o Mapa da Violência 2012, “nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país”. O mesmo documento informa que, apenas no ano de 2011, houve 70.270 atendimentos do sexo feminino por violências registrados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde. O documento afirma também que este é apenas a ponta do iceberg e que há um “enorme número de violências cotidianas [que] nunca alcança a luz pública”.*

*Conforme o estudo Homicídios e Juventude no Brasil, baseado em dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, 71,4% das 49,3 mil vítimas de homicídios no Brasil em 2011 eram negras (35,2 mil assassinatos);*

*O Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, revela que naquele ano houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos de pessoas LGBT, bem como pelo menos 310 homicídios de LGBT no país. Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaocolumnistas/a-%E2%80%9Cideologia-de-genero%E2%80%9D-o-respeito-e-os-planos-de-educacao/>.*

Dados que acabaram sendo desconsiderados e negligenciados, que mostram que o Brasil enfrenta graves problemas de machismo, sexismo, racismo, homofobia, discriminação e violência.

As relações de gênero constituem um eixo do documento denominado “Temas Transversais” e compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica no Brasil. Este é responsável por incluir nas disciplinas curriculares tradicionais as discussões que estimulam a construção da equidade entre os gêneros.

A proposta de Orientação Sexual como tema transversal apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, expresso no volume 10, foi alvo de muitas críticas tanto no universo acadêmico quanto no espaço escolar. Entretanto as críticas por parte dos professores são diferentes daquelas expressas pelos pesquisadores das relações de gênero.

A autora Silva (s/d) aponta que os professores indicam desconforto ao receberem mais uma “incumbência” diante de tantas responsabilidades já delegadas. “Não percebem formas claras de conteúdo para desenvolverem a ‘orientação sexual’ em suas disciplinas e tendem a ignorar situações em sala de aula que impliquem uma discussão explícita sobre sexualidade” (p.03), pois, são tidas como uma questão de difícil abordagem junto aos alunos.

O outro ponto observado por pesquisadores das relações de gênero, e mencionado por Silva (s/d) é que os professores tendem a rejeitar os PCNs, criticando o enfoque priorizado da sexualidade em detrimento do enfoque do gênero e, uma leitura biologizante do tema, o que vem sendo intensivamente questionado. O que tenderia a reduzir o problema e colaborar para reforçar a diferença entre meninos e meninas com base no enfoque biológico.

Apesar desses limites, o documento como aponta Silva (s/d) avança bastante ao propor temas que dificilmente são tratados no espaço escolar, deixando de ser uma responsabilidade apenas para os profissionais especializados como os psicólogos, psicopedagogos ou assistentes sociais. Assim, os cadernos de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, ainda são a única referência oficial de tratamento da temática gênero no campo educacional.

No campo da Arte conforme aponta o autor Dias (2011) é a partir da Arte contemporânea dos anos de 1970 que houve um deslocamento nas representações artísticas das questões de classe, que valorizavam o estilo pessoal e expressivo do artista para novas categorias como gênero e sexualidade. O que fez com que boa parte da Arte contemporânea passasse a privilegiar em seu discurso àqueles que estavam até então sem representatividade na história da arte.

Em uma revisão histórica das teorias críticas feministas, em relação as artes visuais e seu ensino, percebemos que foram as artistas feministas nos Estados Unidos e Europa que primeiro assumiram as representações de gênero e sexualidade, embora a construção do seu discurso teórico tenha se dado de forma mais contundente na França (DIAS, 2011, p. 56).

Dessa maneira, no início dos anos de 1970, o objetivo era resgatar a importância da mulher na História da Arte tendo como ponto de partida as pesquisas que apontavam a ausência de mulheres artistas e de representações de sua arte nos textos de História da Arte, assim elas buscavam nas representações de gênero evidências de uma sensibilidade estética distinta dos ideais ocidentais masculinos.

O autor Dias (2011) aponta que após demonstrarem que os cânones da arte não reconheciam e nem valorizavam a arte das mulheres, as feministas trabalham sistematicamente o paradigma pós-modernistas desde os anos de 1980 e desconstruem disciplinas acadêmicas tradicionais, revelando assim “como elementos da superestrutura funcionam para fortalecer a condição do homem em detrimento de praticamente todas as minorias relacionadas a gênero e sexualidade” (p.57).

Tendo como consequência de suas ações no contexto da arte a desmitificação da imagem do homem como gênio, da universalidade, da experiência masculina e a contestação das distinções entre arte e artesanato.

Os currículos de arte, com orientação feminista, passaram a valorizar formas artísticas expressivas não-ocidentais; posicionar os artistas dentro de uma relevância do tempo, experiência e contexto cultural; e apresentar a História da Arte com um perspectiva não-linear e não-progressiva (DIAS, 2011, p57).

Já na década de 1990, surge uma nova questão nos estudos de gênero e sexualidade, a representação do masculino e das diversas sexualidades na Arte Contemporânea, conforme Dias (2011) isso ocorre por meio da teoria queer, sendo a produção teórica produzida em grande parte por estudos feministas e os estudos gays e lésbicos.

#### **4 - TEORIA QUEER: POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO**

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, objetos 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 o binarismo 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.48)

Pensar e refletir sobre a Teoria Queer e, a Educação é o propósito desse capítulo. Desta forma a teoria queer, como um corpo teórico, será utilizada nesse trabalho como um dos possíveis suportes teórico e político para a educação, abrindo novas formas de aproximação com questões de gênero que desarticulam conceitos de normalidade.

Mas, antes de falar sobre a Teoria Queer como um campo de possibilidades para a Educação, apresentarei um breve histórico da teoria para em seguida fazer sua articulação com a Educação.

O que hoje conhecemos como queer surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, segundo o autor Miskolci (2012) este impulso está possivelmente associado à contracultura e as demandas daquela época que eram chamados de novos movimentos sociais. Os três principais movimentos sociais desse período foram: O movimento pelos direitos civis da população negra no sul dos Estados Unidos; O movimento feminista na segunda onda; E o então movimento homossexual.

Estes são chamados de novos movimentos porque teriam surgido depois do movimento operário e, também, porque trouxeram ao espaço público demandas que estavam muito além da redistribuição econômica. Outro ponto relevante desses novos movimentos sociais da década de 1960 era uma maior participação das camadas de classe média e populares. “Esses movimentos afirmavam que o privado era político e que a desigualdade ia além do econômico” (MISKOLCI, p. 22) e, também, começaram a apontar que o corpo e a sexualidade que antes eram ignoradas, eram alvos e veículos pelo qual também se expressavam relações de poder.

A Teoria Queer se cristaliza historicamente na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, quando o surgimento da epidemia de AIDS gerou um dos maiores pânicos sexuais de todos os tempos. No caso norte-americano houve uma recusa por parte do Estado



em reconhecer a emergência da saúde pública. Já no Brasil o enfrentamento da epidemia aproximou o Estado e o movimento social em meio ao processo de redemocratização.

Assim a aids foi construída culturalmente, delimitando-se a DST como afirma Milskolsi (2012):

Uma epidemia que surge a partir de um vírus, que poderia ter sentença nada como a hepatite B, ou seja, uma doença viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo para aqueles que não seguiu a ordem sexual tradicional (p. 23).

A aids acabou sendo um catalisador biopolítico, gerando formas de resistência mais radicais. E é assim que surge o queer, como uma forma de resistência ao momento biopolítico que foi instaurado pela aids.

O queer é um palavrão, uma injúria em inglês. E é do Queer Nation que vem a palavra queer, a nação esquisita, sendo a ideia por trás do Queer Nation, a de que parte da nação foi rejeitada, considerada abjeta. “A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é comunidade” (MISKOLCI, 2012, p. 24).

Os movimentos mais antigos defendiam a homossexualidade aceitando os valores hegemônicos. Os queer criticam esses valores, mostrando como eles engendram as experiências da vergonha e da abjeção. Desta forma o queer busca tornar visíveis as violências e injustiças que acontecem devido ao cumprimento das normas e das convenções culturais.

Os primeiros estudos queer modificam dois aspectos: O primeiro é o pressuposto de que a maior parte da população é heterossexual, visto que se a homossexualidade é uma construção social, a heterossexualidade também é; O segundo aspecto é que foram as feministas, estas mulheres e homens, que criaram a Teoria Queer. Assim a Teoria Queer vem enriquecer tanto os estudos gays e lésbicos, com sua perspectiva feminista, como também sofisticar o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres.

A educadora Louro (2004) aponta autores que foram determinantes para (des)construção da Teoria Queer. O sujeito racional, coerente e unificado é abalado por Freud com suas formulações sobre o inconsciente e a vida psíquica. Os desejos e ideias ignorados pelo próprio indivíduo e sobre os quais ele não tem controle é devastador para o pensamento

racional vigente, mais tarde. Lacan perturba qualquer certeza sobre o processo de identificação e de agência ao afirmar que o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro, ou seja, que ele sempre se percebe e se constitui nos termos do outro, sendo assim, um sujeito dividido que vive a inútil busca da completude. Althusser demonstra como os sujeitos são interpelados e capturados pela ideologia, pois ao se entregar a ela, o sujeito realiza, de forma aparentemente livre, seu próprio processo de sujeição.

A construção discursiva das sexualidades, realizada por Foucault, vai se tornar fundamental para a teoria queer. Ele afirma que o sexo foi, na verdade, “colocado em discurso”, onde temos vivido mergulhados em múltiplos discursos sobre a sexualidade, pronunciados pela igreja, pela psiquiatria, entre outros. Foucault ultrapassa o esquema binário de oposição entre dois tipos de discursos, frisando que vivemos uma proliferação e uma dispersão de discursos, como também uma dispersão de sexualidades.

Da mesma forma, como aponta Louro (2001) operação de desconstrução proposta por Jacques Derrida, parecerá para muitos teóricos e teóricas o procedimento metodológico mais produtivo. Conforme Derrida a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: este é um pensamento que elege e fixa como fundante ou como central uma ideia, uma entidade ou um sujeito determinando a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado. Derrida afirma que essa lógica poderia ser abalada através de um processo desconstrutivo que estrategicamente revertesse, desestabilizasse. Ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar, e esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais.

Judith Butler, uma das mais destacadas teóricas queer, ao mesmo tempo em que reafirma o caráter discursivo da sexualidade produz novas concepções a respeito de sexo, sexualidade e gênero. Butler afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas “normas regulatórias” precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize.

Para os teóricos queer é necessário uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a

homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências (LOURO, 2001, p.549).

Mas, afinal, o que este campo teórico e político têm a contribuir com a Educação? E o que a Educação tem a estranhar com a Teoria Queer?

Historicamente a escola foi, durante muito tempo, um local de normalização. Infelizmente quase toda educação ainda é feita em uma perspectiva heterossexista, ou seja, em uma perspectiva masculina, branca, ocidental, cristã e heterossexual.

Vale ressaltar que no Brasil um dos primeiros textos em português sobre queer, teve sua acolhida na educação em 2001, “Teoria Queer: uma política pós-indenitária para a educação” de Guacira Louro, que foi publicado na Revista Estudos Feministas (MISKOLCI, 2012, p. 35).

A Teoria Queer permite pensar tanto a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das relações de gênero, como também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (LOURO, 2004, p. 49). Traz assim a possibilidade de pensar que existem muitas formas de viver as masculinidades e as feminilidades e, que estas são construções sociais e culturais elaboradas minuciosamente por inúmeros discursos, áreas de conhecimento e instituições.

Outro fator importante é distinguir concepções de educar para a diversidade ou para a diferença, pois pode acabar como um meio de aprendizagem redundante na manutenção da diferença como algo tolerado. Assim “tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade. Conviver com uma diversidade também não quer dizer aceitá-la” (MISKOLCI, 2012, p.46).

Desta forma, como salienta Louro (2004), uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças. “A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ele estaria dentro, integrando e construindo o eu” (p.50).

A Teoria Queer, dentre outras coisas, no campo educacional trará visibilidade das construções, estabelecimento e circulação discursiva do sexo e gênero. Ao sugerir que sexualidade, sexo e gênero são construções sociais, portanto mutáveis e deslocáveis, a teoria

queer abre novas formas de aproximação com a sexualidade e o gênero que desarticulam conceitos de normalidade. “Tal como o sujeito de que fala, a teoria queer é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. Talvez seja mesmo... mas, seguramente, ela também faz pensar” (LOURO, 2004, p. 54).

## 5 – O QUE DIZEM OS SUJEITOS – PROFESSORES DE ARTES

De acordo com a autora Oliveira (2007, p.78) “o pesquisador (a) deve utilizar instrumentos que sejam adequados ao seu objeto de estudo e não fazer uso de uma ‘forma’ para rotular a realidade, mas técnicas que capturem a realidade em todo seu dinamismo”.

Assim, a metodologia utilizada nessa pesquisa, buscou conhecer e compreender como os professores de Artes que atuam no ensino básico da educação do município do Rio de Janeiro - RJ, especificamente Zona Norte, trabalham ou não, questões de gênero na sala de aula. Portanto, os instrumentos selecionados para alcançar o objetivo da pesquisa foram: Questionários Abertos e Entrevistas gravadas em áudio.

Dessa maneira este capítulo tem como escopo apresentar entrevistas e questionários que foram realizados com os professores de artes do município do Rio de Janeiro-RJ. Tanto os questionários quanto as entrevistas foram compostas por 14 perguntas abertas, que permitiram plena liberdade de resposta aos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que em nenhum momento os respondentes da pesquisa foram identificados diretamente, por esta razão, a questão número 1 (um), tanto do questionário quanto da entrevista, deixou livre aos sujeitos a escolha de como desejavam ser identificados no estudo.

Os questionários foram respondidos por 9 (nove) professores de artes, sendo que 3 (três) professores são alunos do programa de pós graduação em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação do IFRJ, e os outros 6 (seis) são professores que atuam em escolas da Ilha do Governado, região da Zona Norte do Rio de Janeiro-RJ. Já as entrevistas foram realizadas com 2 (duas) professoras de artes. Uma professora já está se aposentando e a outra é uma aluna que está em fase de conclusão do programa de pós graduação em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação do IFRJ.

Para atingir o objetivo do estudo foram elencadas 14 perguntas, tanto para o questionário quanto para as entrevistas. São elas:

- 1) Como gostaria de ser identificado (a) na pesquisa? E qual sua idade?
- 2) Qual a sua formação (nível maior alcançado)?
- 3) Em qual tipo de escola você trabalha?

Ex: Pública, particular.

4) Ministra aula para qual segmento da educação básica?

Ex: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

5) Qual sua concepção de gênero?

6) Em suas aulas você trabalha com questões de gênero?

Se sim, como? Se não, por quê?

7) A (s) escola (as) em que atua dá abertura para trabalhar com questões de gênero?

8) Você sente dificuldades em abordar questões de gênero em sala de aula?

Se sim, quais são? Se não, o que você acredita que te ajudou a trabalhar com gênero no ambiente escolar?

9) Seus alunos trazem questionamentos sobre gênero para a sala de aula?

Se sim, quais?

10) Em sua formação superior você estudou sobre gênero?

Se sim, achou importante? Quais foram os referenciais teóricos? Se não, você acredita que questões de gênero deveriam ser trabalhadas na formação docente? Por quê?

11) Qual o papel do ensino de artes com relação as questões de gênero?

12) Em que medida você acredita que as imagens e as práticas culturais relacionadas ao olhar, dentro e fora da escola, influenciam os alunos nas questões de gênero?

13) Em que medida você acredita que as narrativas e os discursos, dentro e fora da escola, influenciam os alunos nas questões de gênero?

14) Caso ache relevante, relate aqui situações que já presenciou em sala de aula ou na escola com relação às questões de gênero.

Para uma melhor compreensão dos dados do estudo, serão apresentados da seguinte forma:

- 1º) Os sujeitos da pesquisada: Formação; Escolas em que atuam.
- 2º) Conhecendo os participantes da pesquisa: Como estabelecem relação com o as questões de gênero em suas aulas; Como as instituições e os alunos tratam as questões de gênero.
- 3º) Gênero: Concepções de gênero dos professores; O ensino de arte e gênero;

## 5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Aqui serão apresentados os participantes do estudo, ressaltando que os nomes apresentados foram os próprios participantes que tiveram a livre escolha. Visto que na primeira questão, tanto dos questionários quanto das entrevistas, os sujeitos do estudo puderam optar pela forma como gostariam de ser identificados na pesquisa.

### Questionários:

- Fátima, 50 anos: Mestre em Artes Visuais, cursando doutorado em Neurociências. Acabou de se aposentar na Rede Pública e atualmente trabalha em escolas particulares. Atua no Ensino Fundamental II;
- Rosane, 53 anos – Nível superior (não especificado a formação) trabalha em escolas particulares. Atua no Ensino Fundamental I;
- Rosi, 43 anos – Bacharelado e Licenciatura tanto em História da Arte (UERJ) quanto em Ciências Físicas e Biológicas (SUAM). Trabalha tanto em escola pública quanto (e) particular. Na rede pública ministra (leciona) para o Ensino Fundamental I e na particular para Fundamental II;
- Lilian, 50 anos – Graduação em Educação Artística - Música. Trabalha tanto em escola pública e particular. Atua no Ensino Fundamental II, tendo 25 anos de sala;
- Suzana, 30 anos - Bacharel em Letras (Português/Licenciaturas), atualmente faz Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação. Trabalha em escola pública. Atua no Ensino Fundamental II e Ensino Médio;

- Gil, 29 anos – Graduação em Artes Visuais (EBA/UFRJ). Trabalha na rede pública, atuando no Ensino Fundamental I e II;
- M.B, 29 anos – Cursando Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação no IFRJ. Trabalha na rede pública, atuando no Ensino Médio;
- Erivaldo, 56 anos – Mestrado em Gestão da Ciência – 1BqM-UFRJ. Trabalha na rede pública, atuando no Ensino Fundamental II;
- Professora de Artes Visuais, 54 anos - Superior Completo. Trabalha na rede pública, atuando no Ensino Fundamental I;

Entrevistas:

- Carolina, 60 anos – Pós Graduada em Arteterapia, formada em licenciatura e Desenho em Artes. Está se aposentando, trabalhou tanto em escolas particulares e públicas atuou desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Técnico. Trabalhou em projetos de Educação de Jovens e Adultos, chamado PEJA, e , no final da carreira trabalhou com (a) educação Especial de Jovens de diversas síndromes. Também atuou na área de design gráfico durante 10 anos no SENAI.
- Carol, 36 anos – Formada em Estilismo em Moda pelo SENAI CETIQT e em Artes Plásticas licenciatura e bacharelado pela UERJ. Está em conclusão de duas pós-graduações, sendo uma no IFRJ em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação e outra em Ensino das Artes no Parque Lage EAV UERJ. Trabalha em escolas particulares, atuando no Ensino Fundamental I e II.

É possível observar as diferentes formações dos professores que atuam no ensino de Arte nas escolas. Ressaltando que o objetivo dessa parte era apenas identificar quem são os professores que atuam no ensino de arte nas escolas. Assim, buscou-se apresentar dados que oferecessem uma maior proximidade com os professores de artes para conhecê-los melhor e assim poder compreender o sua vivencias no ambiente escolar com questões de gênero.

## 5.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA:



Para uma maior compreensão sobre o que pensam os professores sobre a temática do estudo, serão apresentadas suas respostas referentes a quatro questionamentos, porém, para que não seja cansativa a leitura, serão apresentados na íntegra apenas os relatos de três professores. As respostas apresentadas se referem às questões abaixo:

Questão 01- Em suas aulas você trabalha com questões de gênero? Se sim, como? Se não, por quê?

Questão 02 – A(s) escola (as) em que atua dá abertura para trabalhar com questões de gênero?

Questão 03 - Você sente dificuldades em abordar questões de gênero em sala de aula? Se sim, quais são? Se não, o que você acredita que te ajudou a trabalhar com gênero no ambiente escolar?

Questão 04 - Seus alunos trazem questionamentos sobre gênero para a sala de aula? Se sim, quais?

- Carolina:

Questão 01: *“... na aula de artes a gente envolve aqui várias questões. Primeiro, eu tive momentos que cheguei em sala e eu dizia assim: hoje nós vamos começar a trabalhar a educação artística, artes plásticas, e quando eu falava essa palavra, artes, alguns rapazes falavam assim pra mim: Professora mas artes? Desenhar? Isso é coisa de mulherzinha. Conclusão, eu tinha que parar tudo e começar a conversar o que eles entendiam por coisa de mulherzinha, o que era. Porque que essa coisa da sensibilidade ela é um pouco associada ao feminino. A questão mesmo dentro de sala, a vergonha de se expor no desenho de uma forma mais delicada, isso eu via muito acontecer, mas o que eu fazia? Eu vinha com a parte da história da Arte, eu sempre procurei mostrar para os alunos a importância né, do estudo da arte como uma vivência de construção do conhecimento, desenvolver a questão da integração do indivíduo em relação ao legado artístico cultural da humanidade, independente e independe de gênero, se era homem se ele era mulher entendeu [...]*

Questão 02: *“...eu sempre trabalhei de uma forma muito solitária em todos os sentidos. Primeiro que dentro das escolas o professor de Artes, a professora de artes ela tem que matar 10 leões, primeiro para provar que a matéria é importante, segundo infelizmente existe por falta de cultura de conhecimento uma gente muito careta (risos) não tem outro termo, e*

*peessoas que não tem a preocupação e não querem ter preocupação de ajudar alguns jovens que estejam assim com quinze ou catorze anos com essa problemática ou dificuldade de se reconhecer, do que jeito que queiram né, ou na sexualidade ou a questão de estética, ou no seu cabelo. Eu passei por alguns momentos, tive dois momentos assim na escola em que eu agi de forma solitária. Eu tive dois alunos que eram assumidos, eles eram homossexuais, eu tinha também duas meninas onde a escola os tratava assim de uma forma pejorativa, achavam que aquilo era uma bobagem, que eles queriam aparecer. Então eu tentava de algum jeito dentro de sala conversar com eles de uma forma bem natural, deixava com que eles trouxessem qualquer dúvida e eles me viram como uma pessoa muito aberta para isso, não só dentro da matéria, da didática que eu tinha que cumprir, eles já me viam que eu era uma pessoa aberta, que eu tinha uma cultura, uma cultura mais ampla e isso é muito sério dentro das escolas. Os professores eles precisam estudar, precisam conhecer tomar conhecimento dessas questões sociais, não só da sua cadeira, da sua matéria, eles precisam ampliar. E eu sempre fui uma pessoa que sempre me interessei por estudar esse comportamento, não só do humano é claro a questão das Artes né, então eu acredito que isso me ajudava dentro da sala, agora quando você sai da sala de aula, direção eu na verdade nunca tive assim diretoras que tivessem uma cabeça mais aberta, quer dizer ultimamente eu conheci no final uma que já pensava nessa questão, até porque isso está aparecendo, essa questão de gênero muito dentro das escolas”.*

QUESTÃO 03 e 04: *“Não Tatiana, e nesse período eu tô a 15 anos como classe especial. É, mas os meninos como eu te falei e as meninas também de uma forma geral eles ficam tímidos né. É uma coisa muito complicada, eles ficam assim, eles se protegem, então eles não teriam coragem de fazer perguntas ou de expor, o que fosse de intimidade deles”.*

- Carol:

Questão 01: *“Para os menores do fundamental I dificilmente eu abordo, há não ser que eles tragam algum questionamento é tratado, mas é uma coisa da escola mesmo, a escola não quer que toque no assunto com os pequenos. Já os maiores é.... Quando eu vou falar da questão da cultura popular, funk, da música, da própria arte quando eu trato o grafite eu sempre caio na questão de gênero sim, falando das obras do Basquiat né, desculpa do Keith Haring, a gente sempre acaba entrando nessa questão sim, mas os menores eu não entro, só se eles realmente vierem perguntar, mas até agora ao longo desses dois anos que eu dou*

*aula eu não tive por parte dos pequeninhos, primeiro, segundo e terceiro ano questionamento nenhum em relação a isso, dois maiores sim quando a gente trata do grafite né a gente fala do Haring, é citado sim”.*

*Questão 02: Dão sim, só com os pequeninhos que uma vez a diretora falou que não era para eu tocar no assunto, só se tivesse algum questionamento por parte deles. Agora as outras me dão total liberdade, eu tenho total autonomia em sala de aula para abordar o assunto que eu quiser.*

*Questão 03 e 04: Não, não tenho problema nenhum em abordar as questões de gênero na sala de aula, até porque os maiores mesmo do sexto, sétimo, oitavo e nono ano, eles já tem alguns questionamentos sobre isso. Então se torna mais fácil porque a dúvida vem deles né, eles já tem as questões, geralmente tem um amigo que já assumiu essa sexualidade. E eles estão vendo na televisão, então o questionamento vem mais deles, mais como uma forma de buscar em mim na figura de professor o esclarecimento para isso. Mas, eu não tenho nenhum problema em relação a abordar isso em sala de aula não.*

- *Fatima:*

*Questão 01: Ainda não trabalhei porque não tive oportunidade ou não foi (ainda) objeto das discussões em sala de aula. Já teria trabalhado se notasse “urgente” necessidade para isso. Se algum aluno precisasse de ajuda para tal. Não fujo do tema, só não foi o momento ainda.*

*Questão 02: Nunca perguntei, mas também não colocaram nenhuma objeção de assuntos proibidos quando vim trabalhar aqui. Fui contratada para lecionar Educação Artística e se na grade curricular, surgir o tema, trabalharei.*

*Questão 03: Já tive aluno no Ensino Fundamental I com essa característica. Tudo era muito normal. Por isso, acredito que esse tipo de assunto deve ser abordado quando necessário. Nada de criar polemica, salvo ocorrer preconceito explícito, bullying ou algo do tipo, os próprios alunos se acertam. Ter um aluno assim na sala de aula ajudaria a trabalhar essa questão em sala.*

*Questão 04: Até o momento nunca trouxeram. Como eu disse, esse tipo de assunto só acontece se existir um caso na escola ou sala de aula. Eu perceberia se um aluno tivesse tal*

*característica e o ajudaria abordando o tema de maneira bem natural e tranquila em sala de aula.*

Através dos relatos das práticas cotidianas dos professores de arte é possível fazer algumas observações interessantes. Em uma das falas, quando a professora Carolina diz: *“Primeiro que dentro das escolas o professor de Artes, a professora de artes ela tem que matar 10 leões, primeiro para provar que a matéria é importante”* há um desabafo por ainda ter que demonstrar a necessidade da disciplina de Arte fazer parte da educação formal.

Outro ponto relatado pela professora Carolina é: *“Professora, mas artes? Desenhar? Isso é coisa de mulherzinha”*. A associação que fazem da sensibilidade ser coisa de *“mulherzinha”* vem de encontro com a fala da autora Louro (2004) *“Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se uma sequência, de muitos modos, já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade”* (p.15). Assim por meio dessa fala do aluno é possível perceber como estão enraizados conceitos de que certas características são apenas de homens e outras apenas de mulheres. Nesse relato os aspectos biológicos são dados como produtores de diferenças. Com esses discursos os professores poderiam falar sobre gênero com seus alunos, não apenas falar que gênero não significa simplesmente falar de mulher, de homem, mas das relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem todos.

*“Para os menores do fundamental I dificilmente eu abordo, há não ser que eles tragam algum questionamento é tratado, mas é uma coisa da escola mesmo, a escola não quer que toque no assunto com os pequenos”*. A fala da professora Carol, com relação a trabalhar questões de gênero, despertou o questionamento do por que a escola não quer trabalhar com os pequenos, quais são as razões disso? Visto que é nos territórios escolares, especificamente para aqueles voltados para os primeiros anos escolares, que vamos encontrar meninos e meninas brincando separadamente e, esse fato segundo Garcia e Silva (2011, p.95) pode ter *“sido estimulado pelos adultos através de interpelações, de comentários como, por exemplo, isto é brinquedo de menina, este é um brinquedo de menino”*. Será que um olhar mais atento da escola para o cotidiano das crianças pequenas não poderia levá-las já desde a tenra idade às diversas reflexões, possibilitar que elas brinquem juntas, troquem diversas vivências, experimentem as diversas possibilidades de ser criança e de viver a infância?

Nos relatos também é possível perceber como esses professores lidam com questões de gênero no ambiente escolar, muitas vezes uns sozinhos, pois a escola, os colegas de trabalho não lhes oferecem nenhum suporte ou apoio. Apontam que os professores precisam estudar e entender as questões que envolvem seus alunos. Como também há professores que não trabalham, pois seus alunos não levam essas questões para sala de aula.

Mesmo algumas escolas dando abertura para trabalhar com questões de gênero muitos professores não se sentem seguros para isso, outros relatam que não trabalham por que não faz parte do conteúdo da disciplina.

Enfim, no ambiente escolar ainda tem “*gente muito careta (risos) não tem outro termo, e pessoas que não tem a preocupação e não querem ter preocupação de ajudar alguns jovens que estejam assim com quinze ou catorze anos com essa problemática ou dificuldade de se reconhecer, do que jeito que queiram...*”(CAROLINA).

### 5.3 GÊNERO: CONCEPÇÕES DE GÊNERO DOS PROFESSORES; ENSINO DE ARTE E GÊNERO.

Nesse item, para entender a visão dos professores de arte com relação a gênero, serão apresentados às respostas referentes a três questionamentos:

Questão 01: Qual sua concepção de gênero?

Questão 02: Em sua formação superior você estudou sobre gênero? Se sim, achou importante? Quais foram os referenciais teóricos? Se não, você acredita que questões de gênero deveriam ser trabalhadas na formação docente? Por quê?

Questão 03: Qual o papel do ensino de artes com relação às questões de gênero?

- Erivaldo:

Questão 01: *Em princípio com o nascimento é fato concreto o que somos. Mas, o que seremos, pode ser decidido por nós.*

Questão 02: *Tive uma formação acadêmica musical clássica, á época não se aventava o assunto.*

Questão 03: *A arte é universal, atemporal, não tem sexo ou credo. Prega a harmonia das formas, o belo e o esteticamente ajustado. Nos traz uma contribuição grandiosa.*

- M.B:

Questão 01: *Não sei o que é concepção de gênero. Mas me considero do sexo masculino.*

Questão 02: *Sim. Muito. Não lembro. Mais foram problematizados em discussões em aula referenciais de outras áreas não específicos a gênero.*

Questão 03: *Não só de artes, mas de todas as disciplinas. Naturalizar os gêneros não como uma questão, mas como algo humano.*

- Gil:

Questão 01: *Minha concepção de gênero beira o entendimento de masculino e feminino e das infinitas e possíveis interseções entre os dois.*

Questão 02: *Não. Certamente, fazem imensa falta para as abordagens de sala de aula, independentemente do conteúdo curricular, e mesmo planejamento docente. Nunca são consideradas, pois pouco se conhece sobre elas. Junto a isso podemos somar um interesse em não discuti-las, pois envolvem abertura, diálogo e novas concepções que podemos ferir a concepção tradicional que ainda tem a escola como reduto, apesar das vivências contemporâneas serem bem diferentes das concepções tradicionais defendidas.*

Questão 03: *Entendo que as artes visuais e seus diversos campos de estudo podem ser resumidos em pouquíssimos temas gerais ao considerarmos que as questões humanas se sobrepõem e muitas vezes se repetem de maneira diferenciada através dos séculos. Dentre estes temas o corpo humano juntamente a seus gêneros possíveis figura como espinha dorsal destes temas. Desde as pinturas rupestres até as projeções cinematográficas tridimensionais em terceira dimensão o gênero dos corpos se faz presente. Entendo que através da experiência sensível as artes em geral podem servir de veículo para discussão de diversos assuntos em relação a gênero em sala de aula, que infelizmente é perdido muitas vezes por ações conteudistas e de aprofundamento dialógico fraco ou nulo. A arte propicia, por exemplo, vivências do ponto de vista do outro, trocas e possibilidades infinitas. É possível favorecer a interpretação de personagens que diferem do lugar comum em teatro, análise de posturas "lugar comum" em letras de música, e análise de gênero a partir de leitura de imagens tanto da história da arte quanto as imagens fugazes da mídia, que tem grande apelo e reprodutibilidade por parte da comunidade escolar.*

- Suzana:

Questão 01: *Considero as representações sobre gênero como uma das faces da estrutura social a que somos submetidos. Dentro das questões de gênero, encontramos divisões: sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Para mim, o gênero de um indivíduo é aquele que o indivíduo quer.*

Questão 02: *Na faculdade, muito pouco foi falado. Mas na pós que venho fazendo, estudei bastante e acho extremamente importante, pois como docentes, por mais que alguns tenham opinião divergente, a ética profissional deve prevalecer. Assuntos necessários para tornar nossa sociedade melhor devem ser contemplados, tanto para que suscite a criticidade dos alunos e, daí, eles tomem suas decisões, quanto para que saibamos lidar eticamente com situações adversas provindas de preconceito sobre qualquer questão, especialmente sobre gênero.*

Questão 03: *Por ser uma área com forte influência social, pertencendo às chamadas ciências humanas, é imprescindível que tais questões sejam estudadas e abordadas da melhor forma possível.*

Gênero é uma palavra que no seu uso cotidiano designa uma classe de elementos, é classificatório segundo os objetos, estilos, pessoas (musical, artístico, literário). No entanto, nesse estudo o conceito gênero tem outra significação. Sua origem está ligada as contestações políticas do movimento feminista no século XX, assim, pensar sobre gênero é pensar sobre as relações marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são compreensíveis a partir de processos de significação cultural, historicamente e politicamente construídos (BORTOLINI, 2011, p. 29).

A proposta deste item é compartilhar e discutir as concepções que os professores de artes têm sobre gênero. “*Em princípio com o nascimento é fato concreto o que somos. Mas, o que seremos, pode ser decidido por nós*”, a fala do professor Eribaldo confirma o que a autora Louro (2004) diz com relação ao processo que sofremos desde que nascemos, pois com “a declaração ‘É uma menina!’ ou ‘É um menino!’ também começa uma espécie de ‘viagem’, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”. Porém, mesmo dizendo que já “nascemos o que somos” o professor entende que existem outras possibilidades de ser e estar no mundo.

*“Não sei o que é concepção de gênero. Mas me considero do sexo masculino”* aqui há a relação do gênero com o sexo, mesmo não tendo um conceito sobre gênero, ele se utiliza do discurso biológico para nomear seu corpo. Ao se falar de gênero não significa simplesmente falar da mulher, do homem, mas das relações simbólicas, que envolvem todas as pessoas, significa “problematizar os modos de significação dos corpos, dos jeitos de ser, de andar, de falar; questionar os discursos biologizantes que tentam encontrar a essência genética ou hormonal dos comportamentos” (BORTOLINI, 2011, p. 29).

*“Considero as representações sobre gênero como uma das faces da estrutura social a que somos submetidos. Dentro das questões de gênero, encontramos divisões: sexo biológico; identidade de gênero e orientação sexual”* (SUZANA). Nessa fala é possível observar como a professora percebe o funcionamento da estrutura social, como esta tenta determinar e induzir a uma única forma, “a afirmação ‘é um menino’ ou ‘é uma menina’ inaugura um processo de masculinização ou de feminização com a qual o sujeito se compromete” (LOURO, 2004, p. 16).

Nas falas dos professores é possível observar diversas compreensões sobre o conceito de gênero, uns ancorados na questão biológica, outros entendendo como a cultura e as relações sociais se empenham na produção de gênero em seus corpos. Ressaltando que as questões de gênero não são apenas informação e conhecimento, mas também segundo a autora Louro (2011) envolvem valores e um posicionamento político diante da multiplicidade de formas de viver e ser.

Outro ponto é o relato dos professores com relação à falta da discussão de gênero na formação acadêmica. Segundo o autor Dias (2011) essa problemática das práticas cotidianas “da arte/educação contemporânea no Ensino Fundamental, Médio e Superior, no Brasil, são marcadas pela negligência com a experiência cultural do cinema, o descaso com questões de gênero, assim como a ocultação e dissimulação do assunto “sexualidade” (p.60). Os professores entendem que é importante estudar na formação docente as questões de gênero, porém a maioria dos sujeitos da pesquisa não tiveram em sua formação nada sobre gênero.

De maneira geral percebe-se que os professores entendem que o ensino de artes, assim como as outras disciplinas no ambiente escolar, pode desempenhar um papel diferenciador na escola com relação às questões de gênero. Em seus relatos de experiência é possível perceber



como ainda existe uma falta de conhecimento por parte dos educadores e da equipe gestora. Ao relatar uma experiência vivenciada, o professor M.B. diz: *“professores e outros cargos escolares manifestando repúdio ou deboche ao identificarem aspectos que incitam homossexualidade por meio visual ou por palavras”*. Será que é cabível, nos dias atuais, que professores e gestores ainda decidam manter uma posição tão preconceituosa e de desrespeito? O que falta para uma nova postura diante das diversas formas de ser e estar no mundo? Políticas públicas? Uma formação mais sólida com as questões de gênero?

São muitas as mudanças necessárias para uma educação que valorize a diferença. Nosso sistema educacional ainda caminha a passos curtos rumo a essa mudança.

A escola tem regras, e não se problematiza o processo de construção dessas regras, nem o seu caráter autoritário ou excludente.

Esse processo vem casado com uma profunda disciplinarização dos corpos, num exercício de poder que controla jeitos de vestir, de falar, de andar, de cruzar as pernas, de usar o cabelo, desde situações de constrangimento em sala de aula até processos extremamente violentos (BORTOLINI, 2011, p. 34).

Assim, encerro este capítulo com alguns relatos dos professores, sendo possível perceber como é urgente ser trabalhado questões de gênero tanto na formação docente quanto na escola.

“Nós somos meninos, temos que brigar mesmo” (GIL).

“ Menino que brinca de boneca é v...” (GIL).

“ Já ouvi de professores coisas como: ‘ mulher que trai é vagabunda, mas eu dou meus voos por aí’; ‘ mulher não serve para fazer exatas’; ‘ temos muitas alunas que ficam com outras garotas (a pessoa evitou usar a palavra lésbica!), mas isso deve ser de fase de experimentação’ (SUZANA).

“ Será que toda joaninha é fêmea?” (FÁTIMA).

## **6 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro. (BAUMAN, 2005, p. 33 apud DIAS, 2013)

Nesse estudo buscou-se compreender como os professores de artes que atuam no ensino básico trabalham ou não questões de gênero em sala de aula. Para alcançar esse objetivo realizou-se um aprofundamento teórico com relação a estudos realizados a partir de autores que tratam da construção do conceito gênero e das mudanças ocorridas nesse conceito. Também foi abordada a Teoria Queer como um campo de possibilidades para a (des) construção da educação. Este campo teórico não tem como finalidade apontar receitas para a educação seguir, mas sim o estranhamento, a desnaturalização e o questionamento das formas convencionais do conhecimento. “ Em vez de colocar o conhecimento (certo) como resposta ou solução, a teoria e a pedagogia queer [...] colocam o conhecimento como uma questão interminável” ( LUHMANN, 2000, p. 151 apud LOURO, 2004).

As opções metodológicas empregadas nessa pesquisa demonstraram ser apropriadas para o alcance dos objetivos, porém, de nada valeria os instrumentos escolhidos se os professores não demonstrassem a vontade de quererem participar, pois são eles os principais agentes na construção do estudo.

Por meio dos relatos, dos questionários e das entrevistas, foi possível observar as diferentes concepções de gênero, alguns ancorados na questão biológica, outros com uma visão mais social como uma construção histórica.

Foi possível perceber também que alguns professores não tem o apoio que deveriam ter de colegas de trabalho e da direção para uma discussão mais crítica sobre as ideias tradicionais do que é ser feminino, masculino. Levando a um jogo de varrer para baixo do tapete questões que estão latentes no cotidiano dos alunos. Vale ressaltar que os educadores também são “responsáveis pelo tratamento diferenciado de meninos e meninas e devem estar atentos à produção de desigualdades” (MISKOLCI, 2014, p.52).

A falta das questões de gênero na formação docente também foi relatada pela maioria dos professores, o que leva alguns professores a não se sentirem seguros para trabalhar tal tema. Apenas uma professora não respondeu essa questão. Também no relato da Fátima há o posicionamento de que é o respeito que deve ser trabalhado “*Fiz artes, muitos casos de artistas gays. Nunca estudei o assunto diretamente. Isso não é relevante. Isso é normal. Preconceito é coisa desagradável e irracional. Devemos trabalhar o respeito ao próximo em todos os sentidos*” (FÁTIMA).

Em seus relatos sobre situações que já presenciaram em sala ou na escola é possível perceber que os alunos acabam procurando os professores que se mostram abertos “*ano passado, eu dava aula para o Ensino Médio, uma turma de segundo ano e no início do ano tinha um menino que era mais afeminado, chegava rebolando, percebi que ele pintava unha e daí quando ele começou a ver que eu não discriminava, que eu não colocava ele para fora, trazia ele para perto, ele começou realmente a se assumir e a se transformar, então a cada aula ele, Rafael, chegava com um determinado artefato feminino...*” (CAROL). E também como muitos se fecham ao perceberem que podem ser hostilizados “*os meninos como eu te falei, e as meninas também de uma forma geral eles ficam tímidos né. É uma coisa muito complicada, eles ficam assim, eles se protegem, então eles não teriam coragem de fazer perguntas ou de expor, o que fosse de intimidade deles*” (CAROLINA).

Percebem que o ensino de artes e as outras disciplinas da educação formal podem, de forma articulada, ser agentes de uma educação que valorize as diversas formas de ser e estar no mundo.

Assim neste estudo, buscou-se uma aproximação com as realidades dos professores de arte, suas vivências para compreender como trabalham ou não questões de gênero. Tendo como suporte para a reflexão os estudos sobre gênero e a Teoria Queer. Diante de tudo isso, o grande desafio como afirma Bortolini (2011) é construir um ambiente escolar de convivência e diálogo diante de uma diversidade de sujeitos, tendo como pressuposto a educação como direito e a escola como espaço público.

Assim é possível perceber a urgência de se romper com a perspectiva da heteronormatividade:

[...] repensar o gênero e a sexualidade na escola, não só pelo reconhecimento de determinados grupos, mas pelo quanto essas questões dizem respeito a toda a comunidade escolar, a toda a prática pedagógica, aos processos de constituição de cada sujeito ali dentro, estudantes ou profissionais da educação. Significaria nos propormos a nós mesmos um desafio de repensarmos os nossos próprios paradigmas e tentar construir uma prática que não simplesmente inclua, mas que se repense, se reestruture a partir dos questionamentos que tem diante de si. Significaria não adicionar ao currículo, mas construir um novo currículo e uma nova prática, a partir do diálogo e do encontro entre diferentes grupos e sujeitos, sem ignorar a tensão trazida pelo conflito e, mais que isso, percebendo o próprio conflito, a própria diferença em seu potencial pedagógico (BORTOLINI, p.37, 2011).

Longe de alcançar as diversas realidades do ensino básico, mas ao conhecer e compreender um pouco mais como alguns educadores tratam questões de gênero no ambiente

escolar, esse trabalho se encerra de maneira satisfatória ao aproximar-se de diferentes sujeitos com diferentes vivências com relação às questões de gênero. Salientando que eles, os professores e os alunos, são os principais informantes para conhecermos as realidades das instituições e assim aprimorar e transformar o que for necessário para garantir e construir um espaço público educacional de qualidade que valorize e traga para dentro dos muros escolares as diferentes formas de ser de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- BARBATO JUNIOR, R. L. de A. *Mario de Andrade: nacionalidade e tradição modernista*. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 1996. Disponível em: <http://www.unicamp.br>.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. Texto publicado em: Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/>. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação Pós Colonialismo no Brasil: Aprendizagem Triangular*. In: Comunicação e Educação. São Paulo, [2]: 59 a 64, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>.
- BORTOLINI, A. *Diversidade sexual e de gênero na escola*. Revista Espaço Acadêmico – Nº 123 – Mensal – Agosto de 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953>.
- BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CATERAS, G. T. *Ensino da Arte na Educação Infantil e Possíveis Conflitos entre Teoria e Prática*, 2009. In: <http://www.dominiopublico.gov.br>.
- DIAS, B. *O i/mundo da educação em cultura visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- DIAS, T. R. *Enredamentos de Gênero no ensino da arte: Investigando os estereótipos na arte e na cultural visual*. Trabalho de conclusão de curso. Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H.C.T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).
- LOURO, G. L. *Um corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. 2º Edição, Autêntica. Belo Horizonte, 2000.
- LOURO, G. L. *Teoria Queer – Uma política pós-identitária para educação*. Revista Estudos Feministas. v. 9, n. 2. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012>.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2004.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

MARTINS, R. *A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver*. In: OLIVEIRA, M. O. de. *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

MISKOLCI, R. *Marcas da diferença no Ensino Escola*. São Carlos: EdUFScar, 2014. 220p.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2012.

NOGUEIRA, S. M. de A; GOMES, K. B. *Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas*. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis; Vozes, 2007.

PEREIRA, A. A. *Imagens da diferença: artes visuais e diversidade sexual no ensino fundamental*. 214 f. Tese. Universidade Federal de Urberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/4175/1/ImagensDiferencaArtes.pdf>.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas , São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. de P. M. da. *Gênero e Sexualidade nos PCNs: Uma proposta desconhecida*. GT: Gênero, Sexualidade e Educação/ n. 23. s/d. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-2871--Int.pdf>.